

Московский информационно-технологический университет –
Московский архитектурно-строительный институт

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОЭКОЛОГИИ

**Сборник научных статей по материалам
XV Кирилло-Мефодиевских чтений в МИТУ–МАСИ
(24 мая 2022 года)**

Москва, 2022

УДК 80

ББК 81

А 43

Редакционная коллегия:

Галина Аркадьевна Забелина – кандидат педагогических наук,
почетный работник высшего образования Российской Федерации,
ректор АНО ВО «МИТУ–МАСИ», председатель оргкомитета

Владислав Дмитриевич Янченко – доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой методики преподавания русского языка МПГУ

Наталья Владимировна Поповицкая – кандидат педагогических наук,
доцент, декан факультета МАСИ

Кристина Гагиковна Сосян – заместитель декана факультета МАСИ,
ученый секретарь конференции

А 43 **Актуальные проблемы лингвоэкологии** : сборник научных статей по материалам XV Кирилло-Мефодиевских чтений в МИТУ–МАСИ (24 мая 2022 года) / отв. ред. Г.А. Забелина; сост. В.Д. Янченко, К.Г. Сосян ; Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт. – М.: МИТУ–МАСИ, 2022. – 178 с. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-91195-096-5

В сборник статей вошли материалы, подготовленные участниками XV Кирилло-Мефодиевских чтений в АНО ВО «МИТУ–МАСИ». Публикуемые статьи и тезисы могут представлять интерес для исследователей, преподавателей средней и высшей школы, аспирантов, учащихся магистратуры и аспирантуры, бакалавров. Материалы печатаются преимущественно в авторской редакции.

УДК 80

ББК 81

ISSN 2312-2625



ISBN978-5-91195-096-5

9 772312 262001 >

© Коллектив авторов, 2022

© МИТУ–МАСИ, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....6

Янченко В.Д. (Россия, г. Москва, доктор педагогических наук, профессор кафедры, зав. кафедрой МПРЯ МПГУ). Проблема лингвоэкологии и возможные пути ее решения (вместо предисловия).....6

I. Статьи преподавателей

Блох Марк Яковлевич (Россия, г. Москва, доктор филологических наук, почетный профессор МПГУ, почетный профессор МИТУ-МАСИ). Победа в политическом противостоянии, отраженная в дискурсивной исторической памяти.....8

Микаелян Жанна Арутюновна (Россия, г. Москва, кандидат филологических наук, почетный работник высшего профессионального образования, доцент МИТУ-МАСИ). Православие в Великобритании.....12

Толкачев Сергей Петрович (Россия, г. Москва, доктор филологических наук, профессор, МИТУ-МАСИ). Английский язык как основа мультикультурной личности.....17

Афанасьева Оксана Васильевна (Россия, г. Москва, кандидат филологических наук, доцент, МИТУ-МАСИ). Методы использования аутентичных видеоматериалов как один из способов формирования навыка аудирования при обсуждении темы «Экологические проблемы».....24

Афанасьева Оксана Васильевна (Россия, г. Москва, кандидат филологических наук, доцент, МИТУ-МАСИ), **Калачиков Алексей Викторович** (Россия, г. Москва, студент МИТУ-МАСИ) Формирование речевого воздействия на основе межкультурной коммуникации.....30

Афанасьева Оксана Васильевна (Россия, г. Москва, кандидат филологических наук, доцент, МИТУ-МАСИ), **Козлов Александр Васильевич** (Россия, г. Москва, студент МИТУ-МАСИ). Особенности организации интенсивного обучения иностранным языкам в средних классах.....41

Афанасьева Оксана Васильевна (Россия, г. Москва, кандидат филологических наук, доцент, МИТУ-МАСИ), **Маркова Екатерина Александровна** (Россия, г. Москва, студент МИТУ-МАСИ) Особенности доверительных отношений.....46

Афанасьева Оксана Васильевна (Россия, г. Москва, кандидат филологических наук, доцент, МИТУ-МАСИ), **Нусова Алина Андреевна, Хусаинова Виктория Игоревна** (Россия, г. Москва, магистры МИТУ-МАСИ) Специфика взаимодействия учителя и ученика на уроках иностранного языка в средней школе.....51

Афанасьева Оксана Васильевна (Россия, г. Москва, кандидат филологических наук, доцент, МИТУ-МАСИ), **Полыскалин Константин Юрьевич** (Россия, г. Москва, студент МИТУ-МАСИ). Технология взаимодействия учителя и ученика на уроках английского языка в 10-11 классах.....58

Афанасьева Оксана Васильевна (Россия, г. Москва, кандидат филологических наук, доцент, МИТУ-МАСИ), **Пономарчук Никита Игоревич** (Россия, г. Москва, студент МИТУ-МАСИ) Использование дидактических игр в обучении иностранному языку в средних классах.....63

- Афанасьева Оксана Васильевна**(Россия, г. Москва, кандидат филологических наук, доцент, МИТУ-МАСИ),**Рождественский Владислав Алексеевич** (Россия, г. Москва, студент МИТУ-МАСИ) Использование аудирования в обучении иностранному языку в средней школе.....67
- Афанасьева Оксана Васильевна**(Россия, г. Москва, кандидат филологических наук, доцент, МИТУ-МАСИ),**Хамбикова Карина Игоревна** (Россия, г. Москва, студент МИТУ-МАСИ) Обучающие игры на уроках иностранного языка в средних классах.....74
- Гончарова Надежда Анатольевна**(Россия, г. Екатеринбург, кандидат исторических наук, доцент кафедры иностранных языков, Уральский государственный экономический университет (УрГЭУ) Необходимость межкультурной коммуникации в современном обществе.....80
- Гусаров Дмитрий Михайлович**(Россия, г. Москва, старший преподаватель кафедры иностранных языков, аспирант МИТУ-МАСИ). Эссе как пространство: мотивация студентов к совершенствованию письменных навыков.....83
- Зураева Виктория Викторовна** (РФ, г. Владикавказ, Северо-Осетинский госуниверситет им. К.Л.Хетагурова, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для неязыковых специальностей факультета иностранных языков СОГУ), **Зураева Аза Владимировна** (Россия, г. Владикавказ, Северо-Осетинский госуниверситет им. К.Л.Хетагурова, кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка факультета иностранных языков СОГУ).Когнитивный аспект прилагательных «черный/белый» во французском языке.....87
- Лойко Александр Ивановичи**(Беларуссия, г.Минск, заведующий кафедрой философских учений Белорусского национального технического университета, доктор философских наук, профессор). Полигlossия и особенности речевой культуры белорусов.....90
- Фролкова Светлана Сергеевна**(Россия, г. Москва, ассистент кафедры, МПГУ). Активизация творческого мышления ребенка на уроках русского языка в средней школе.....94
- Чернятин Максим Сергеевич** (Россия, г. Москва, старший преподаватель кафедры психолого-педагогических и театральных дисциплин МИТУ-МАСИ). Модель эгоцентрического содержания школьного географического образования97
- Юсунов Эркабай Курбанбаевич**(Узбекистан, г. Ташкент, старший преподаватель кафедры «Языки», Ташкентский институт инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства).Слова из тюркских языков в диалоге культур.....108
- Языков Игорь Иванович**(Россия, г. Москва, ассистент кафедры, МПГУ). Развитие лингвистической креативности при обучении студентов-иностранцев вербальной коммуникации на основе трансформации текстов.....110

II. Статьи молодых исследователей

- Нве Нве Лвин** (Мьянма. соискатель МПГУ).Трудные случаи употребления глаголов в обучении мьянманских студентов русскому языку.....115
- Су Цинси** (Китай,аспирант МПГУ). Применение технологии смешанного обучения при обучении китайских студентов спортивной терминологии.....118

Баранова Анастасия Ивановна (Россия, г. Москва, студент МИТУ-МАСИ). Особенности использования дистанционных технологий в преподавании иностранного языка.....	121
Батигова Анжелика Артуровна (Россия, г. Москва, магистр ОЧУ ВО «Московская международная академия»). Использование современных игровых технологий при формировании навыка говорения на английском языке в школе.....	127
Берестов Дмитрий Михайлович (Россия, г. Москва, магистрант МИТУ-МАСИ). Условия и возможности использования ролевых игр на уроках иностранного языка.....	136
Гедулянов Марат Тимурович (Россия, г. Орел, аспирант Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева) Влияние образовательного процесса на межкультурную коммуникацию студентов-медиков в констатирующем эксперименте.....	142
Казарян Мариам Вагановна (Россия, г. Москва, студент МИТУ-МАСИ). Проблемы лингвоэкологии в речи современной молодежи.....	144
Кива Юлия Александровна (Россия, г. Москва, магистрант МПГУ). Организация учебного сотрудничества на уроках русского языка в начальной школе в условиях реализации ФГОС.....	148
Кузьмина Ольга Романовна (Россия, г. Москва, студент МИТУ-МАСИ). Особенности научно-технического текста и его перевода.....	150
Куликов Дмитрий Владимирович (Россия, г. Москва, студент МИТУ-МАСИ). Эффективный метод изучения иностранного языка для детей.....	157
Сокольская Маргарита Дмитриевна (Россия, г. Москва, студент МИТУ-МАСИ). Русская и карельская фразеология в диалоге культур.....	160
Сосян Кристина Гагиковна (Россия, г. Москва, аспирант МИТУ-МАСИ) Преимущества использования информационно-коммуникационных технологий при подготовке обучающихся.....	162
Сухин Екатерина Андреевна (Россия, г. Москва, студент МИТУ-МАСИ). Достижение адекватности перевода текста художественной литературы на примере Грэма Свифта «химия» и Джулиана Барнса «Пульс» (часть первая «Восточный ветер»).....	164
Шустова Мария Дмитриевна (Россия, г. Москва, магистрант МИТУ-МАСИ). Особенности использования творческих видов деятельности при обучении иностранному языку в средних классах.....	170

ВВЕДЕНИЕ

Янченко Владислав Дмитриевич

доктор педагогических наук, профессор кафедры,

зав.кафедрой МПРЯ МПГУ, Россия;

E-mail: v.d.yanchenko@gmail.com

ПРОБЛЕМА ЛИНГВОЭКОЛОГИИ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ

(вместо предисловия)

24 мая 2022 года, в День славянской письменности и культуры, в МИТУ-МАСИ состоялась масштабная научно-практическая конференция с международным участием «Актуальные проблемы лингвоэкологии». В ней приняли участие более двух десятков докладчиков из разных регионов России (Москва и Московская область, Екатеринбург, Владикавказ) и других стран (Белоруссия, Китай, Мьянма, Узбекистан и др.).

Докладчики, выступавшие на пленарном заседании, подчеркивали высокую актуальность проблематики научной конференции, посвященной проблеме лингвоэкологии, поскольку в современных социокультурных условиях более трех десятилетий наблюдается активное проникновение в русский язык лексики ограниченного употребления (варваризмов, жаргонизмов, городского просторечия и пр.). У многих языковедов и педагогов вызывает тревогу огромный поток лексики, которая проникла в русский язык из английского языка в его американской разновидности. Подобную интервенцию русский язык переживал 150-200 лет назад со стороны французского языка. Но русский язык, обладает устойчивостью, имеет богатейшую многовековую книжно-письменную традицию, и он сохранит чистоту, выразительность, красоту, нормативность, уникальность, богатство, самобытность.

В этой связи будущему педагогу или переводчику в сфере межкультурной коммуникации будет исключительно полезно в работе опираться на ценный опыт отечественных филологов С.И. Ожегова, Л.И. Скворцова, К.И. Чуковского, В.Г. Костомарова, Л.П. Крысина и мн. др., выступавших в защиту русского языка от канцелярита, жаргонизмов и неоправданных заимствований.

Для самостоятельного чтения и анализа можно рекомендовать студентам научно-популярную литературу, посвященную проблеме повышения культуры русской речи и формированию языкового эстетического идеала. Например:

Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. М., 1994.

Костомаров В.Г. Стилистика – любовь моей жизни. М., 2019.

Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. М., 1968.

Крысин Л. П. Жизнь слова. М.: Русское слово, 2014.

Скворцов Л.И. Экология слова, или Поговорим о культуре русской речи: Кн. для учащихся. М.: Просвещение, 1996.

Чуковский К.И. Живой как жизнь. Разговор о русском языке. М., 1962 (и более поздние издания).

Чуковский К.И. Высокое искусство. М., 1968; 2011.

Этот список может дополняться авторитетными публикациями статей в отечественных периодических изданиях, таких как «Русский язык в школе», «Русская словесность», «Русский язык за рубежом», «Мир русского слова», а также в журнале «Русская речь», основанном в 1967 году по инициативе лексикографа С.И. Ожегова; проверенными интернет-ресурсами.

Вдумчивое чтение и обсуждение содержания научно-популярной и художественной литературы, опора на образцы, регулярная словарная работа, выполнение системы

упражнений, способствующих обогащению словарного запаса (например, задание на подбор абсолютных, контекстных, идеографических или стилистических синонимов, написание сочинений разных жанров, подготовка устных выступлений, задание на замену варваризмов общеупотребительными словами - «Переведи с русского на русский», задание на семантизацию неологизмов, экзотизмов и др.), способны привлечь внимание к ресурсам русского языка, позволяют повысить качество устной речи обучающихся.

В данном сборнике материалов научной конференции «Актуальные проблемы лингвоэкологии» в первом разделе представлены статьи преподавателей высших учебных заведений. Второй раздел сборника включает статьи молодых ученых из России (Д.М. Берестов, Д.В. Куликов, М.Д. Сокольская, С.С. Фролкова и др.) и других стран (Су Цинси, НвеНвеЛвин и др.). Все они с разных сторон освещают актуальные и перспективные вопросы современной лингвистики и методики преподавания русского и иностранных языков.

I. Статьи преподавателей

Блох Марк Яковлевич
доктор филологических наук,
почетный профессор, Россия

ПОБЕДА В ПОЛИТИЧЕСКОМ ПРОТИВОСТОЯНИИ, ОТРАЖЕННАЯ В ДИСКУРСИВНОЙ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ

VICTORY IN THE POLITICAL CONFRONTATION REFLECTED IN DISCOURSIVE HISTORICAL MEMORY OF THE NATION

Аннотация. В статье рассматривается понятие победы в политическом конфликте. Политика представлена в качестве системы отношений субъектов, нацеленных на извлечение некоторой выгоды (материальной или интеллектуальной). Политические действия могут воплощаться в широком диапазоне форм - от документированных заявлений до батальей войны. Победа определяется как преодоление противостоящей силы и в этом качестве отражается в исторической памяти народа. Выделяются три главных типа победы. Первый - уничтожение врага. Второй - превращение врага в союзника. Третий - победа на поле боя, но влекущая за собой поражение в области идеологии и культуры. Передвигая понятие победы на следующую ступень обобщения, автор в статье рассматривает противоборство между добром и злом в современной эпохе глобализации. Сопоставляя созидательный разум как эталон добра с разрушительным неразумием как эталоном зла, он утверждает разум как основу побеждающего прогресса человечества.

Ключевые слова: победа, политика, противостояние, конфликт, враг, историческая память, добро, зло, разум, глобализация, прогресс.

Abstract. Considered is the notion of Victory in political conflict. Politics is presented in the capacity of a system of interrelations of subjects aimed at gaining a certain profit (material or intellectual). Political activity can be embodied in a broad set of forms: from documents of various messages up to battles of war. The notion of Victory is defined as overcoming a hostile force and in this interpretation is reflected in the historical memory of the nation. The three main types of Victory are identified. The first, annihilation of the enemy. The second, conversion of the enemy into an ally. The third, gaining victory on the battlefield, but be defeated later on by the ideology and culture of the enemy. Moving the notion of Victory to the next step of generalization, the article analyzes mutual counteraction between the good and the evil in the modern epoch of globalization. Confronting creative reason as the standard of good with destructive non-reason as the standard of evil, the article affirms reason as the foundation of the Victorious Progress of the Humankind.

Key words: victory, politics, confrontation, conflict, enemy, historical memory, good, evil, reason, non-reason, globalization, progress.

Понятие победы входит в фундаментальную сферу теоретического знания. Порожденное на самой заре Античной эпохи, оно прошло сверкающей стрелой через века и тысячелетия истории цивилизаций человечества и пришло в современность словесной глыбой значений и коннотаций. Оно заняло прочное место в ведущем понятийном комплексе медийно-дискурсивных представлений исторической памяти народа. Поскольку его родоначальной стихией является война и политика, на его политической семантике и назывном использовании я и сосредоточусь в предлагаемой работе [1].

Начну с определений для сохранения строгости рассуждения [2].

Определение победы общее: Победа есть преодоление противостоящей силы.

Определение военной победы: Военная победа есть обезвреживание врага.

Определение обезвреживания врага: Обезвреживание врага есть ликвидация его противостоящей силы.

Определение политики: Политика есть система отношений некоторого субъекта к другому субъекту, нацеленная на извлечение выгоды из контакта с этим другим субъектом.

Выгода может реализоваться в широчайшем диапазоне ценностей — от выгоды добрососедства через выгоды материальных и интеллектуальных ценностей и возможностей до выгоды угроз и враждебных шагов.

Выгода является руководящей силой в выборе соответствующего политического действия, отвечающего запросу политической ситуации. Эти действия могут воплощаться в великом множестве форм - от документированных заявлений, представлений, предложений, требований, угроз открытых и скрытых и т.д., вплоть до войны — как горячей, так и холодной. Ведущие из этих форм включаются в дискурсивных объем исторической памяти народа.

Военная победа как обезвреживание врага достигается стратегическими и тактическими действиями.

Стратегические действия направлены на конечный результат борьбы.

Тактические действия направлены на отдельный акт борьбы, задуманный как конкретный этап движения к победе. Тактическая цель этапа — наступление или отступление в ходе развивающегося противоборства (с точки зрения принципов теории военной победы - временное отступление, но задуманное как этап движения к победе).

Подходя к понятию военной победы в рамках классифицированной разбивки, можно выделить ее три главных типа, кардинально отличающихся друг от друга.

Тип № 1. Уничтожение врага.

Тип № 2. Превращение врага в стратегического союзника.

Тип № 3. Победа на поле боя, но влекущая за собой поражение в области идеологии и культуры.

Для порядка приведем примеры на каждый из выделенных типов победы.

Тип Победы № 1 — Уничтожение врага. Не счесть этих примеров как в многострадальной истории человечества, так и в многострадальной современности. Но будем буквоедами и в качестве конкретного примера приведем событие конечной победы Союзных Сил на Наполеоном во Франции в 1814 году (ниспровержение Наполеона как Императора вместе с ликвидацией его армии).

Тип Победы № 2 — Превращение врага в стратегического союзника. Этим примеров тоже не счесть. В качестве образцового примера приведем победу Александра Македонского над прочими землями Древней Греции, которые в результате превратились в части его государства.

Тип Победы № 3 — Победа на поле боя, но Поражение в идеологии и культуре. Примеры тоже бесчисленны, но не настолько, как по первому и второму типам. Первый пример: Победа Рима над Древней Грецией. Итог — принятие культуры Древней Греции вместе с ее наукой и религиозной мифологией. Второй пример: Победа Рима над Христианской частью Израиля. Итог — поражение римского язычества, христианизация Рима.

Мы рассмотрели понятие военной победы. Многочисленные иные типы победы в большей или меньшей степени приближаются по характеру к рассмотренным типам. Что касается нашей работы, то в ее текущем пункте мы передвигаем понятие победы на следующую ступень обобщения, обращаясь к вечной борьбе между Добром и Злом. В

качестве непосредственного поля боя мы выбираем современную эпоху Глобализации. При этом, в качестве двух противостоящих участников сражения мы выбираем Созидательный Разум, подаренный Человеку Добром, и Неразумие, пожалованное Человеку Злом.

Начнем, как и в начале работы, с определений.

Определение Разума: Разум есть способность логически и творчески мыслить, в противоположность чувству [3].

Обладатель Разума — Человек-Личность.

Определение разумного Человека-Личности: Современный Разумный Человек есть человек, сознающий стратегическое движение человечества к материальному и общественному прогрессу и служащий на своем трудовом месте в конечном счете этому прогрессу прямо или косвенно.

Высшая ценность для Разумного Человека есть человеческая личность, то есть личность ближнего, которую следует оберегать физически и просвещать гуманистически. Разумный Человек появился в результате процесса совершенствования личности в ходе развития цивилизации со времени ее зарождения.

Понятие Разумного Человека соотносится с понятием Говорящего Человека и противостоит понятию Неразумного Человека. В формуле Homo Sapiens (Человек Разумный) философы-эволюционисты смешали два разных понятия, а именно, понятие Разумного Человека и понятие Говорящего Человека (Homo Loquens), ибо Говорящий Человек отнюдь необязательно является разумным. Огромная часть современных говорящих людей, если не большинство, остаются неразумными.

Определим понятие Неразумного Человека применительно к современности.

Определение: Современный Неразумный Человек, в отличие от Разумного Человека, не осознает прогрессивного развития человечества и не ориентирован на гуманистическую созидательную деятельность. Его мышление определяется тактическими целями удовлетворения своих нужд и желаний без учета интересов ближних. Поэтому он легко поддается экстремистской агитации, отвечающей его эгоистической и эгоцентрической моральной установке.

Отсюда — постановка вопроса: По каким становлениям реализуется существенный, столбовой ход истории человечества, приведший в результате к быстро расширяющейся и развивающейся Глобализации: по установкам Разумного Человека или по установкам Неразумного Человека?

Ответ: Неумолимые факты развития человеческого сообщества свидетельствуют, что столбовой ход истории, несмотря на его бесчисленные трагические повороты (откаты по вертикальной спирали) в сторону и назад за все время существования Говорящего Человека, осуществляется по установкам Разумного Человека, вопреки конкретно выражаемой воле огромных масс неразумных людей. Приведем примеры в подтверждение этому.

Первый пример: Историческая смена общественных формаций, существенной стороной которых явилось освобождение человека от рабской и крепостной зависимости.

Второй пример: Борьба инквизиций с колдунами и ведьмами в эпоху средневековья. Эта истовая борьба велась при шумном одобрении масс неразумных людей. Но прогресс победил и восторжествовал.

Третий пример: Борьба средневековых государств и церкви с открытиями и изобретениями, укрепляющими человека в его сложных отношениях с природой (деятельность астрономов, биологов, медиков, технических изобретателей, различных естествоиспытателей и др.). Прогресс и здесь победил и восторжествовал.

Что же касается глобальной победы Разума, то она предсказывается ретроспективой основных эпох неуклонно ускоряющегося человеческого развития [4]. Таких эпох, в общей

обширной сумме составляющих необъятную Эру, можно насчитать семь. Дадим этим эпохам следующие имена по развивающемуся психо-социальному типу Человека: соответственно, Неговорящий Человек, Доцивилизованный Говорящий Человек, Античный Человек, Средневековый Человек, Ренессансный Человек, Промышленный Человек, Кибернетический Человек (современный).

Седьмая эпоха — последняя в существовании Воинствующего Человека. С окончанием этой эпохи и началом новой, последующей Эры война становится бессмысленной в силу огромного накопления на Земле, во-первых, потребительских ценностей, а во-вторых, всеразрушающего оружия, способного уничтожить все земное человечество, включая и того, кто это оружие использовал. Наступающий необозримо долгий период жизни человечества становится таким, который можно назвать «Эрой Умиротворенного Человека».

Научное мышление как средоточие Разума, как высший тип получения знания и распоряжения этим знанием в созидательной деятельности, выражено языком. В этом качестве наука, выраженная языком, составляет главную производительную силу личности, общества и государства. Потому что любая деятельность по общественному и государственному назначению задумывается, планируется, регулируется и оценивается соответствующими речемыслительными актами сознания.

Итак, учитывая все вышесказанное о Разуме и линии развития Человека как личности, мы можем с большей долей уверенности предвидеть, что именно Университет станет (и на наших глазах становится) повсеместным главным действующим и направляющим мозговым центром всех народов и государств, собирая вокруг себя творческие силы науки и искусства городов и регионов. Информационный взрыв достигает такой интенсивности, что политико-культурная изоляция некоторого государства и этноса становится невозможной.

Речь идет не об «идеальном» обществе, не о реализации утопической мечты просвещенных человеколюбцев. Разрешимые и неразрешимые людские противоречия всегда останутся. Всегда будут делить жилище и место труда разумные и неразумные люди, умники и глупцы. Всегда Человек будет в поте лица добывать свой хлеб. Разбитые надежды и мечты, к нашей скорби, никогда не будут заказаны в брэнном мире. Трагедия жизни прибудет с людьми до конца века, таков закон естества. Я хочу лишь сказать, что с седьмой эпохой столбового пути развития Человека как вида заканчивается кроваво-драчливое детство Человечества. Мы уже назвали это детство изящным именем «Эра Воинствующего Человека». Наступает время зрелости Человечества, которое, в свою очередь, мы изящно назвали «Эра Умиротворенного Человека». К этой Эре, имеющей в обозримом будущем богоугодно наступить, ведет Человека всепобеждающий Разум.

Использованная литература и источники

1. Блох М.Я. Человек и мир сквозь призму языка. Философские раздумья. М., Прометей, 2020. С 345 и сл.
2. Там же. С. 219.
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М., Мир и Образование, 2014. С. 980.
4. Капица С.П. Обускорении исторического времени. //Новая и новейшая история, 2004, № 6. С. 3-16.

Микаелян Жанна Арутюновна,
кандидат филологических наук, доцент
кафедры иностранных языков, МИТУ-МАСИ, Россия

ПРАВОСЛАВИЕ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ ORTHODOXY IN GREAT BRITAIN

Аннотация: В статье содержится описание процесса развития религиозных верований людей, населявших Британские острова на протяжении периода, который охватывает примерно 10 веков (I – XI вв. н.э.). Исследование проведено в русле анализа историко-культурного и социального контекста эпохи поздней Античности и раннего Средневековья. Особый упор делается на процесс христианизации и развития православного ответвления христианства в Британии в указанный период. Статья представляет интерес как для студентов, аспирантов и преподавателей социально-гуманитарных наук, так и для лиц, интересующихся историей Британии и историей религии.

Ключевые слова: великое переселение народов, христианская религия, православие, католичество, кельты, иберийцы, кельтские племена, германские племена, друидизм.

Abstract: The article presents a concise description of the process of development of religious beliefs of the British people during the period that embraces ten centuries (Ist – XI-th centuries AD). The investigation is carried out in the light of the historical-cultural and social context during late Antiquity and early Middle Ages. Especially highlighted is the process of adoption of Christianity and development of the Orthodox Christian religion in Britain during the epoch in question. The article may present certain interest to the students and teachers of social-humanitarian sciences as well as to anyone who is engaged in the history of Britain or history of religion.

Религия как форма общественного сознания возникла в глубокой древности. Первобытный человек был бессилён перед силами природы, поэтому он в пределах своих когнитивных возможностей и способности абстрактно мыслить делал попытки каким-либо образом объяснить непонятные ему явления: он верил в сверхъестественные силы, которые правят миром. Так возникли различные мифы, легенды и верования, которые впоследствии привели к появлению религии как особой идеологии, особой формы мышления. У людей сложилось религиозно-мистическое представление о том, что существует иной, загробный мир, где живут умершие. Они олицетворяли и обоготворяли явления природы, животных, духов, хозяев леса, воды, огня, солнца и т.п. Так возникла языческая религия.

Историко-культурный аспект религии Великобритании

Первые века новой эры были временем массовых миграций в Европе и Азии, получивших в историографии название «Великого переселения народов».

Великое переселение народов сопровождалось культурными, языковыми и религиозными конфликтами между переселенцами, с одной стороны и римлянами и романизированным населением Римской империи, с другой.

Христианство начало проникать в Британию ещё в период до римского владычества, когда страну населяли кельтские племена, которые вели активную торговлю с греческими и римскими купцами.

Внутри- и межплеменные распри, военные и религиозные коллизии между народами приводили к тому, что более сильные и могущественные племена и этносы подчиняли себе более слабые, навязывая им свой язык и культуру; иногда происходило обратное: народ-победитель присваивал культуру, в том числе религию и язык побежденного народа.

Так случилось с кельтами, завоевавшими Рим в конце IV в. до н.э. и принявшими религию побежденных римлян – христианство, со скандинавскими викингами, которые в начале X в. н.э. подверглись романизации в завоеванной ими Нормандии). Многочисленные миграционные процессы и коллизии привели к тому, что в настоящее время в мировой культуре почти невозможно проследить этногенез какого-либо отдельного народа. Современные историки, антропологи, археологи, этнологи могут лишь с определенной степенью достоверности утверждать о существовании на Земном шаре деления на отдельные этнические группы и определять роль их культуры и религии в мировом историческом процессе и в формировании современных цивилизаций. Таким образом, Британия уже в начале первого тысячелетия (I – II века н.э.), а тем более в начале римского завоевания императором Клавдием (43 – 410 гг. н.э.) была романизирована, что имело свои положительные стороны. Положительным результатом миграционных процессов можно считать тот факт, что Британия, став провинцией единой мощной римской Империи, получила все блага цивилизации: хорошие дороги, акведуки культура, бани, театр и т.п. Результатом миграционных процессов и межплеменных и военных коллизий стало то, что культура, в том числе и религия территориально контактирующих первобытных «варварских» племен, взаимно обогащалась, модифицировалась, иногда коренным образом изменялась и в таком измененном виде передавалась из поколения в поколение, принимая все более цивилизованные формы.

Все это способствовало распространению христианства; одновременно начались гонения язычников на первых христиан Британии, так появились первые святые и мученики (Св. Албан, Юлий, Аарон) хоро

Науке достоверно известно, что аборигенами Британских островов являются кельты. Существуют предположения о существовании в Британии докельтского населения – этнической группы, называемой иберийцами. О культуре и религии иберийцев можно лишь строить догадки: с большой долей вероятности можно предположить, что иберийцы в религиозном отношении были, так же, как и все этносы на стадии первобытно-общинного и родового строя, были язычниками.

В историографии считается, что аборигенами Британских островов были кельтские племена, которые впервые появились в Британии во второй половине последнего тысячелетия до нашей эры. (примерно с 500 года до н.э.) Во второй половине последнего тысячелетия до н.э. они заняли территорию таких нынешних государств как Германия, Франция, Бельгия, Швейцария, Северная Италия, дошли до Рима, завоевали Испанию и создали там кельто-иберийскую культуру, образовали государство Галатию в Малой Азии, заселили Британские острова, в 279 году до н.э. заняли Грецию. Предполагают, что они доходили даже до Киева. Первые века новой эры были временем массовых миграций в Европе и Азии, получивших в историографии название «Великого переселения народов».

О кельтах известно гораздо меньше, чем о греках или римлянах, хотя их цивилизация была не менее великой и своеобразной, чем греческая или римская. Кельты начали расселяться по всей Европе с 700 года до н.э. Во второй половине последнего тысячелетия до н.э. они заняли территорию таких нынешних государств как Австрия, Бельгия, Болгария, Венгрия, Германия, , Испания, Италия, Франция, Швейцария, дошли до Рима, в 279 году до н.э. заняли Грецию, образовали государство Галатию в Малой Азии (часть территория современной Турции), заселили Британские острова,. Предполагают, что они доходили даже до Киева.

В 335 году до н.э. на Дунае кельты встретились с Александром Македонским. Когда великий полководец спросил, чего они боятся, бесстрашные кельтские воины ответили: «Мы опасаемся только одного — чтобы небо не упало на нас». Так рассказывает легенда. Так называемые островные кельты начали расселяться на Британских островах с VII в. до н.э. и занимали эту территорию вплоть до раннего средневековья, а отчасти занимают и поныне (Ирландия, Шотландия, Уэльс, Корнуэлл).

В V – VII вв. н.э. англосаксонские германские племена (англы, саксы, юты и фризы) вторглись на территорию Британии и оттеснили кельтов в гористые местности Шотландии и Уэльса, как это сделали сами кельты в свое время (VII в. до н.э.) по отношению к иберийцам. Во времена римской колонизации Британии (43 г. – 410 г. н.э.) кельты значительно романизировались и частично приняли религию победителей – христианство. Во время германского (англо-саксонского) завоевания они подверглись германскому влиянию как в плане языка, так и в плане религии. Из всех племен островных кельтов только кельтам Ирландии удалось избежать ассимиляции и влияния римлян и германцев. Ирландия, несмотря на все превратности судьбы, сумела остаться (и до сих пор остается) независимой в политическом, культурном и лингвистическом отношениях.

Исследование кельтской культуры и религии осложнено тем, что кельты не оставили никаких письменных свидетельств, записанных их современниками непосредственно в ту эпоху. Известно, что у кельтов существовала письменность: континентальные кельты имели свой алфавит, так называемое огамическое письмо, но для ритуальных целей они пользовались греческим алфавитом, что подтверждается археологическими находками (надписи кельтского происхождения на надгробных камнях и керамике).

Однако кельты не оставили будущим поколениям никаких письменных источников о своей эпохе; они начали записывать свои легенды и предания лишь с VI века н.э. Запрет на письменность был составной частью их религиозной культуры – друидизма. Друиды, священническая каста кельтов, наложили на кельтский народ своего рода табу, запрещающее делать какие бы то ни было записи. Это объясняется двумя причинами: во-первых, друиды полагали, что устная традиция при обучении подрастающего поколения в школах друидов способствует развитию и укреплению памяти обучаемых; во-вторых, жрецы – друиды не желали, чтобы их сакральные знания и совершаемые ими магические таинства и обряды стали достоянием непосвященных. Можно предположить, что друиды избегали письменной фиксации своего опыта еще и потому, что полагали, что письменность уничтожает древние традиции, единственными хранителями которых они себя считали.

Самыми древними источниками о кельтах считаются труды таких античных историков, как Цицерон, К. Тацит, Плиний Старший и др. (VI – I века до н.э.). Однако свидетельства, содержащиеся в римских и греческих источниках, ненадежны и субъективны: античные авторы компилировали более древние источники или полагались на непроверенные сообщения, кроме того, римляне и греки относились к кельтским племенам свысока, считая их дикими и невежественными «варварами». Естественно, что эти авторы стремились опорочить кельтскую цивилизацию и религию и тем самым возвысить свою собственную религию – христианство [о кельтах и кельтской религии – друидизме более подробно см. 3 и 4].

Наиболее полные сведения о кельтах содержатся в *Записках о галльской войне* Юлия Цезаря [4]. Более поздние сведения о кельтах представлены средневековыми кельтскими, ирландскими и скандинавскими мифами, легендами и преданиями, которые веками передавались из уст в уста и сохранились в нескольких вариантах, как и сами немногочисленные кельтские заимствования (в основном имена собственные и топонимы). Мифы и легенды кельтов по сей день существуют в тех странах, где кельтам удалось сохранить свою самобытную культуру и язык вплоть до настоящего времени: Ирландия, Шотландия, Уэльс, Корнуолл, Бретань.

Современные авторы – кельтологи в своих исследованиях основываются на данных археологических раскопок, проводимых в ареалах проживания древних кельтов. Найденные во время раскопок археологические источники-артефакты, несомненно, предоставляют реальные и более адекватные сведения об образе жизни и культуре древних кельтов. Археология предоставила множество свидетельств об обрядах погребения кельтов Железного Века: всюду, где когда-либо жили

кельты, археологи находят сходные артефакты: изображения древних кельтских богов, одинаковые атрибуты культа: жезлы, котлы, фигурки животных, золотые и серебряные монеты и ювелирные изделия, оружие, украшенное традиционным кельтским орнаментом-плетенкой.¹ Однако нет ни одного факта или источника, непосредственно связанного с друидизмом, т.к. большинство существующих источников относятся к христианскому периоду.

История христианской церкви в Британии

Официально начало христианства в Британии принято отсчитывать с 597 года, когда Папа Римский св. Григорий I Великий (Григорий Двоеслов) отправил на Британские острова 40 монахов – миссионеров во главе со Св. Августином, для распространения христианской веры.

Однако, большинство источников свидетельствуют о том, что христианская православная религия исповедовалась в Британии уже с первых веков нашего летоисчисления. Так, известно, что на Соборе в Арле в 314-м году и в 325г на Соборе в Никее присутствовали епископы Линкольнский, Лондонский и Йоркский. На раннее распространение христианства в Британии указывают и археологические находки – артефакты с изображением распятия Христа. Но основным свидетельством является Библия.

Из *Нового Завета* известно, что в начале первого века нашего летоисчисления в одной из провинций Римской империи – Иудее, в городке Вифлеем у непорочной девы Марии родился сын Иисус. Позже его стали называть «Сыном Божиим» и Христом. Слово **Христос** в переводе с древнегреческого означает *помазанник, посланник Бога* (это же значение имеет древнееврейское слово *мессия*).

После Крещения Иисус Христос начал проповедовать своё учение. Христос и его ученики отправились в Иерусалим. При въезде в город народ приветствовал Христа как царя иудейского, Мессию, призванного освободить иудеев от власти римлян. Иудейские священники были напуганы ликованием народа. Они посчитали Иисуса нарушителем иудейского закона и решили, что он должен предстать перед священным судом – *Синедрионом*.

Накануне суда Иисус провёл свою последнюю совместную трапезу с учениками – Тайную вечерю. Угостив их хлебом и вином, Иисус сказал, что хлеб – это тело его, а вино – кровь его. Это был первый обряд причастия. Один из учеников Христа – Иуда – предал его. Христос был арестован.

Суд вынес Христу смертный приговор, ибо он открыто называл себя Сыном Божиим, Мессией. Римский прокуратор Понтий Пилат предложил народу помиловать Христа. Однако народ избрал для помилования разбойника. Стражники распяли Христа на кресте, Через несколько часов Христос умер. Его тело тайно сняли с креста, завернули в плащаницу и похоронили в пещере. Христиане верят, что на третий день Иисус Христос воскрес. Они также верят, что своей смертью на кресте Христос искупил человеческие грехи. Тем самым он спас человечество и каждого человека, открыл ему путь к вечной жизни. За это Христа называют Спасителем.

Главное в учении Христианства – это проповедование единого Бога и христианских истин, согласно которым люди должны возлюбить Бога и друг друга.

Из Нового Завета также известно, что Христос завещал апостолам проповедовать своё учение. Апостол Пётр сначала проповедовал в Иерусалиме, а затем в Риме, где он собрал христианскую общину. Апостол Пётр считается основателем христианской церкви. Апостол Андрей был призван Христом в ученики первым. За это его называют

Первозванным. Согласно легенде, Андрей проповедовал в тех землях, где позже стали жить славяне. Много для распространения христианства сделал апостол Павел, который при жизни Христа не был его учеником и даже преследовал христиан. Но после обращения в христианство Павел стал неутомимым проповедником учения Христа, организовывал христианские общины. Павел провозгласил всеобщее равенство во Христе: перед Богом нет ни эллина, ни иудея, раба или свободного, мужчины или женщины.

Начали возникать Первые общины христиан начали возникать в Иудее и на Востоке. Во второй половине 1 века они появились в Риме и в Италии. В Риме начались гонения на христиан: их бросали па растерзание львам и другим диким животным, подвергали пыткам и казням, но они не отрекались от своей веры. При императоре Нероне по приговору Понтия Пилата апостолы Пётр и Павел были казнены (Павла не распяли, а отрубили ему голову, т.к. существовал запрет на распятие римских граждан).

В I-III веках христиане принимали мученическую смерть за веру. Возник культ святых мучеников и, как следствие, культ мощей.

Постепенно из христианских общин возникла церковь – религиозная организация, объединяющая священников и простых верующих мирян. Впоследствии *церквями* стали называть и христианские храмы – специальные здания для богослужения. Высшими христианскими священниками епископы, старейшинами христианских общин – пресвитеры, помощниками пресвитеров были диаконы.

Возникновение церкви способствовало дальнейшему распространению христианства. Стала развиваться наука *богословие*, расширяющая границы христианского вероучения.

В 313 году в Милане был обнародован императорский указ (эдикт), даровавший христианам право открыто и свободно исповедовать свою религию. В 325 году в городе Никея в Малой Азии был созван первый Вселенский собор – собрание епископов всего христианского мира. В нём участвовал и римский Император Константин.

В 4 веке император Константин объявил Христианство государственной религией римской Империи. Но борьба внутри христианской церкви продолжалась. В V веке на Западе власть в церкви закрепилась за епископом Рима – Папой римским. На Востоке особым авторитетом пользовался епископ Константинополя – константинопольский патриарх.

В течение 7 веков, с IV до XI века, т.е. в эпоху поздней античности и раннего Средневековья, Британия оставалась православной. Формальное размежевание церковей произошло в 1054 году, когда был объявлен разрыв между католической и православной ветвями христианства. Основной причиной разрыва был вопрос о *филиокве* (лат. *filioque* – *и от сына*). Филиокве – это догмат учения Римско-католической церкви об исхождении Святого Духа не только от Отца, но и от Сына, что явилось одной из основных причин разделения православной и католической ветвей христианства и до сих пор остается важнейшим вероучительным заблуждением католичества, которое препятствует любому возможному единению этих двух церковей.

До раскола все христиане считали, что Святой Дух исходит от Бога – Отца. Поэтому все христианские страны того времени по умолчанию были православными. Британия оставалась православной вплоть до начала XI века. Через 12 лет после раскола, в 1066 году, когда произошло норманнское завоевание Британии во главе с герцогом Вильгельмом, которого после этого завоевания стали называть Вильгельмом- Завоевателем, британские епископы стали подчиняться римскому Папе, т.е. исповедовать католическую веру. Таким

образом, можно считать, что напавшие на Британию католики-норманны во главе с Вильгельмом Завоевателем поставили точку в английском православии.

В настоящее время общее число православных в Англии и английских диаспорах других стран (по данным на 2004 год) оценивается в 350 тысяч человек.

Использованная литература и источники

1. https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D0%B5_%D0%B2_%D0%92%D0%B5%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B8 - cite_note-1, включая прихожан Русской, Константинопольской, Сербской, Антиохийской (Сирия, Ливан, Арабские эмираты, Австралия) и других православных поместных Церквей. Дата обращения 23.05.2022

Толкачев Сергей Петрович

доктор филологических наук,

профессор кафедры

иностранных языков МИТУ-МАСИ, Россия

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВА МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ THE ENGLISH LANGUAGE AS THE BASIS OF A MULTICULTURAL PERSONALITY

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы современной англоязычной мультикультурной литературы и, в частности, такие ее качества, как гибридность, межпространственность, пороговость. Речь идет и о новом поколении британских, американских и канадских писателей, творчество которых принято относить к мультикультурной литературе, поскольку как идентичность таких авторов, равно как и персонажей их произведений, можно назвать смешанной в этнокультурном смысле.

Ключевые слова: мультикультурализм, гетероглоссия, гибридность, гибридизация, мультикультурная литература, писатели-мигранты, «пограничная» проза, пороговость, метисация, межпространственность, диаспора.

Summary: The article touches upon the issues of the modern Anglophone multicultural literature and, in particular, of such its qualities as hybridity, interdimensionality and liminality. It is also referred to the new generation of British, American and Canadian authors the creative activity of which belongs to multicultural literature. Their identity as well as the identity of their heroes is mixed in ethnical and cultural respect.

Key words: multiculturalism; heteroglossy, hybridity, hybridization, multicultural literature, migrant authors, «border» prose, liminality, cross-breeding, interdimensionality, diaspora.

Принципиальные вопросы, рассматриваемые в отношении англоязычной мультикультурной прозы обычно тесно связаны с проблемами этнокультурной памяти и замалчиваемой или отсутствующей историей, а также с транснациональным, кросскультурным пересечением границ. Многие писатели, сценаристы, кинорежиссеры, творящие свои произведения в рамках этой тематики, проявляют чувствительность к факту того, что границы эти проходят не только в геополитических пространствах, между странами и народами, но главным образом внутри человеческой личности и в рамках общественных дискурсов.

Любые текстуальные путешествия через многочисленные этнические, культурные, национальные и политэкономические границы читаются в контексте современного литературного процесса как повествования о судьбах ссыльного, мигранта, беженца. Даже если дело касается людей, рожденных в пространстве миграции, сюжеты строятся на основе

опыта перемещения, отчуждения, боли, потери сокровенного духовного наследия, но, вероятно, в конечном счете – и обретения надежды. Субъект изображения, объект репрезентации, личность, лишенная голоса и, в силу этого, невидимая, и чужаки, пересекающие границы, – все они и поныне наталкиваются на враждебность, которая тихо дремлет и активизируется в отношении переселенцев. Последние чаще всего остаются на своей новой, но всегда заведомо чуждой родине. По словам исследовательницы Б. Хукс, пережившей подобный опыт, «мы могли войти в тот мир, но жить там права не получили» [9, с. 1].

Интерес представляет тот факт, что мегаполисы Великобритании, США, Канады – главные топосы произведений, о которых идет речь, — трансформируются вследствие диалектических процессов глобализации и глокализации, в результате чего диаспора впитывает опыт корневой культуры страны пребывания и разрушает устоявшуюся философию и идеологию расы, нации, идентичности путем формирования новых диаспорных «городских пейзажей» (так называемых, «cityscapes»). Мигранты, иначе говоря, становятся не просто созерцателями, «путешественниками», но они активно преобразуют те миры, в которые прибывают. Как по этому поводу точно задает вопрос современный британский писатель С. Рушди в романе «Сатанинские стихи», «как входит в мир новизна? Как рождается она? Из каких сплавов, позывов, соединений она создаётся? Как выживает, маргинальная и опасная? Какие компромиссы, какие сделки, какие предательства своей тайной природы должна она совершить, дабы избежать бригады по сносу, ангела истребления, гильотины?» [13, с. 8].

Особого внимания требует исторический контекст этих «сплавов, позывов, соединений», и это особенно заметно в современной постколониальной прозе, появившейся на рубеже столетий. Изменения в мире, которые происходили с конца 1980-х годов, заставили художников слова обратить особое внимание на проблемы перемещенных лиц, мигрантов, «чужих» – людей, лишенных собственности и отделенных от своей идентичности и истории до такой степени, что эти категории никогда не казались в истории столь изменчивыми, лишенными неких внутренних изначально заданных качеств. Данный человеческий опыт нужно рассматривать в контексте новой глобальной экономики, характеризующейся сложными, взаимодействующими и одновременно разнонаправленными тенденциями. Слияние этого исторического момента с появлением так называемого «диаспорного» поколения писателей со смешанной идентичностью («черных британцев», американцев и канадцев азиатского происхождения и тому подобное), интенсивное развитие теорий постмодернизма и постколониальности вызывает все больший интерес к систематическим исследованиям сопричастности мигранта новому и старому опыту и отчужденности от него в контексте того, что С. Холл назвал «новой этничностью – идентичностью, которая находится в некоем «межпространственном положении». [7, с. 57].

Впитав теоретические выкладки таких видных теоретиков постколониальной теории, как Э. Саид, Х. Бхаба, Г. Спивак, С. Холл, П. Джилроя, современные исследователи обращают свое внимание, прежде всего, на то, как постколониальная литература мультикультурного пространства участвует в осуществлении новых культурных стратегий, формируемых принадлежностью к тому или иному классу, гендеру, полу или этносу. Внимание в первую очередь обращается на так называемые «пограничные» нарративы – произведения, так или иначе связанные с темами перестройки идентичности и образования смешанного, гибридного во всех отношениях (культурном, расовом, этническом и

гендерном) сознания. Такие тексты обладают недостаточно выраженной степенью нового качественного состояния, то есть, в них раскрывается внутренняя борьба, которая ведется вне неких установленных традиций и нарушает границы культурной, расовой и национальных идентичности, и тоже называются они «межпространственными» [5]. Это нарративы о борьбе и различии, и своей художественности и целостности они достигают через построение различия и противоборство старого и нового, что становится вопросом как эстетическим, так и политическим.

В современной постколониальной прозе ключевые вопросы человеческого бытия лучше всего созревают на границах наций, культур, классов, этносов, пола и гендера. Именно в приграничье этнокультурная идентичность, считающаяся чем-то естественным в исторически традиционных пространствах, попадает в зону риска. Тем не менее, именно такая пограничная, или приграничная, идентичность представляет собой скорее положительный, хотя и не вполне устоявшийся феномен, самой своей природой открывающий возможности для установления новых связей и раскрытия необычных горизонтов существования личности в мультикультурном мире.

В контексте вышеуказанных проблем можно выделить круг произведений британских постколониальных писателей нового поколения, пришедших в литературу на рубеже веков, в то время как об увенчанных славой и литературными премиями именитых писателях этого направления мы уже вели речь в нашей монографии [3], и кроме того, на эту тему в отечественном литературоведении имеются и другие основательные исследования [1; 2].

Так, о судьбах молодых чернокожих переселенцев в Англии повествуют произведения ДиранаАдебайо, писателя с нигерийскими корнями, который родился в Лондоне. Его роман «Разновидность черного» (1996), повествует о чернокожем студенте Оксфордского университета, который в процессе аккультурации в новом, незнакомом ему обществе примеряет на себя различные идентичности, чтобы выжить в мультикультурном Лондоне, в котором ему приходится сталкиваться с откровенным расизмом. Задуматься о глубинной сущности своей афро-британской идентичности его заставляет вопиющий случай – нападение на сестру фашиствующих хулиганов. Второе произведение писателя «Мои жили-были» (2000) – синтетическое по своей жанровой природе, философский роман с элементами детектива, научной фантастики и волшебной сказки, – повествует об ученом, который пытается по генетическому анализу найти невесту для своего богатого клиента.

Роман Моника Али «Брик Лейн» (2003) посвящен судьбе женщины, приехавшей с семьей из сельской области Бангладеш в лондонский район Тауэр-Хэмлетс. Сама писательница родилась в смешанной семье бангладешца и англичанки, в юности вместе с семьей переехала в Англию. Героиня же «Брик Лейн» пытается обрести смысл существования на новой родине, и это ей, в конечном счете, удастся, в то время, как ее муж, потерпев фиаско с карьерой в Англии, возвращается домой, в бывшую британскую колонию. В поисках брака по любви сестра Назнин Хасина сбегает из дома в раннем возрасте и через ее письма, адресованные в Лондон, читатель прослеживает судьбы обеих женщин. Другие романы писательницы – «На кухне» (2009) и «Нерассказанная история» (2011) также посвящены проблемам «межпространственной» идентичности мигрантов.

Многие постколониальные британские писатели работают не только в прозаических жанрах, но и пишут поэзию, драматургические произведения. Таков литератор нигерийского происхождения БийиБанделе, выпустивший в свет несколько сборников стихов, многочисленные пьесы, три романа и создавший сценический вариант известной книги

«Оруноко» крупной английской писательницы эпохи Реставрации Афры Бен. Роман Банделе «Улица», действие которого происходит в мультикультурном пространстве Брикстона, рассказывает о судьбе художницы по имени Нехушта и о ее отце, возвращающегося к нормальной жизни после пятнадцатилетнего пребывания в коме.

Очень часто именно «черные британцы» получают награды за свои дебютные романы. Таков Амит Чаудхури, писатель индийского происхождения, выучившийся английскому языку в Университетском колледже в Лондоне и защитивший докторскую диссертацию по творчеству Д. Г. Лоуренса в Оксфорде. Его первый роман «Станный и неземной адрес» (1991), композиционно представляющий собой ряд тематически связанных между собой новелл, завоевал премию «Бетти Траск» — ежегодную награду Британского Авторского Общества за лучший дебютный роман, а также премию писателей Британского Содружества. В романе Чаудхури «Полуденная рага» (1993) используется метафора раги – в широком смысле музыкально-эстетической и этической концепции, закона построения крупной музыкальной формы в традиции индийской классической музыки. Тема раги призвана раскрыть для читателя внутренний мир молодого индийца, обучающегося в Оксфордском университете и пытающегося выстроить новую идентичность через стремление совместить в себе английское и индийское. Этот роман также завоевал несколько международных премий. Место действия романа Чаудхури «Песня свободы» (1998) – Калькутта 1992–93 годов, и посвящен он возрастающим политическим и религиозным трениям между индуистами и мусульманами. Американское издание этого романа было удостоено книжной премии «Лос-Анджелес Таймс» в 2000 году. Об индийском писателе, живущем в Америке, и затеявшем путешествие со своим сыном к престарелым родителям в Калькутту повествует книга Чаудхури «Новый мир» (2000). В сборник «Настоящее время» (2002) включены рассказы, место действия которых – Калькутта и Бомбей.

Новаторские тексты по проблемам «черной» британской литературы создает Дэвид Дэбидин, может быть, не такой молодой, как вышеупомянутые литераторы, но ставший уже почти классиком среди «черных британцев». Он автор множества поэтических, прозаических и научных работ по литературе и искусству. Родом из Британской Гвианы, Дэбидин изучал английскую литературу в Кембридже, докторскую степень получил в Университетском колледже в Лондоне. Длительное время читал лекции в Уорикском университете, где получил место профессора в Центре карибских исследований. Дэбидин опубликовал четыре романа и три сборника стихов. Первый поэтический сборник Дэбидина «Песня рабов» (1984), завоевал приз Содружества, и он примечателен тем, что написан на креольском английском. Место действия его романа «Контора» (1996) – острова Карибского бассейна, в то время как в книгах «Нареченный» (1991), «Исчезновение» (1993) и «Карьера проститутки» (1999) автор переносит читателя уже в Англию. «Карьера проститутки» – своего рода художественный диалог с одноименной серией картин Хогарта, которая и дала название книге. А вот большая поэма Дэбидина «Тернер» погружает читателя в атмосферу, воссозданную на картине Тернера «Корабль с рабами». Дэбидин принимает участие в переиздании выпусков «Оксфордского путеводителя» по литературе черных британцев.

Особенно иллюстративным произведением для художественного воплощения межпространственного существования мигранта, его раздвоенного, гибридного сознания является роман «Бомбейская утка» (1990) Фарука Дхонди, подобно многим «черным британцам» родившегося в Индии и закончившего британский университет, в данном случае, Кембридж. Роман повествует о двух героях, один из которых живет в Лондоне, другой – в

Бомбее, и текст словно колеблется между двумя сознаниями и двумя мирами. Дхонди создает телесценарии для Би-би-си на основе своих рассказов, пишет самостоятельные сценарии. Некоторое время он работал выпускающим редактором мультикультурных программ на Би-би-си и сделал много для обогащения своих передач темами, связанными с привнесением в нее нового, постколониального оттенка.

В жанре романа в стихах, не столь часто встречающемся в мультикультурной литературе, пишет свои произведения Бернардин Эваристо, родившаяся в Лондоне в семье нигерийца и англичанки. Будущая писательница училась актерскому мастерству в колледже художественного слова и драмы «Роуз Бруфорд». Творчество Эваристо разнообразно в жанровом отношении: поэзия, романы, пьесы и радиопостановки. Ее первый роман «Лара» получил престижную международную премию. Роман в стихах «Императорский ребенок» рассказывает о любовных отношениях между суданской девушкой и римским сенатором в исторически реконструированном Лондоне времен римской империи. В «Душевных туристах» два путешественника пересекают Европу, встречаясь с призраками чернокожих людей, которые сыграли свою роль в истории Европы.

В список «Лучших молодых британских авторов» журнала «Гранта» была включена англичанка Мэгги Джи. В первом романе Джи «Смерть иными словами» (1981) героиня, которая, по всей видимости, уже умерла, пересказывает историю своего пути к гибели. Последующие романы повествуют о животрепещущих вопросах истории, таких, например, как о судьбе семей, разлученных войной, о жизни беспризорников, о британской политике и взаимной ответственности людей в семейной жизни. Действие романа-антиутопии «Ледяные люди», наиболее близкого к постколониальной тематике, происходит в 2050 году, и рассказчик, главный герой с темным цветом кожи, эмигрирует из Британии в Африку, где он старается выжить. Один из не так давно написанных романов писательницы «Белая семья» (2002) – тонкое исследование проблем возникновения расизма и его влияния на жизнь современной Великобритании.

Тема произведений лауреата Нобелевской премии по литературе 2021 года Абдулразака Гурны, выходца из Танзании, – опыт иммигрантов в современной Британии, причем эта проблема исследуется с множественных точек зрения, и автор затрагивает актуальные проблемы современности, связанные с травмой в результате потери родины и разрушения личности в процессе миграции. Таковы романы Гурны – «Память прощания», «Путь пилигрима» и «Дотти». Место действия романа «Рай», вошедшего в шорт-лист Букеровской премии и завоевавшего Уитбредовскую премию, – колониальная восточная Африка в период первой мировой войны. О жизни человека, который уезжает из Занзибара в Британию, где становится учителем и создает семью, повествует роман «Наслаждаясь тишиной». В английском приморском городке происходит действие одного из последних произведений Гурнаха романа «Прощай, море», также затрагивающего проблемы идентичности мигрантов. Сюжет построен вокруг встречи двух героя, некогда покинувших Занзибар.

Любопытна судьба шотландской писательницы и поэтессы Джеки Кей, которая родилась в Эдинбурге в семье нигерийца и шотландки, но в силу обстоятельств в раннем детстве ее удочерила пара белых родителей. В первой поэтической книге Кей «Записки о приемной дочери» нашли свое творческое преломление факты автобиографии писательницы. История о чернокожей девушке, которую удочерили белые родители-шотландцы, излагается с трех различных точек зрения. Книгу по достоинству оценила критика, и Джеки Кей

получила несколько национальных литературных премий. Затем последовали и другие поэтические сборники. Книга «Другие возлюбленные» получила премию Сомерсета Моэма, а первый роман Кей «Труба» был удостоен премии газеты «Гардиан» за лучшее прозаическое произведение. Он повествует о судьбе шотландского джазового музыканта, после смерти которого мир узнал, что на самом деле он был женщиной. Сюжет излагается из уст нескольких персонажей, включая жену главного героя, его приемного сына и репортера бульварной газеты.

Роман «Импрессионист» Хари Кунзру, родившегося в семье потомка пандитов Кашмира и англичанки, рассказывает историю светлого изгоя Прана Натха, который с целью исследования истории колониальной Индии, приезжает вначале в Оксфорд, а потом в воображаемую страну Фоцеландию в Африке с целью погружения в глубины собственного подсознания и изучения влияния на свою идентичность истории Британской империи. «Импрессионист» вошел в шорт-лист Уитбредовской премии в 2002 году, а имя писателя включили в почетный лист журнала «Гранта» в числе 20 лучших молодых британских романистов. В 2005 французский журнал «Лир» назвал Кунзру в одном из 50 наиболее влиятельных писателей Европы.

Автором произведений, посвященных темам расизма и того, что на политическом языке называется «интегрированием в другую культуру, другую нацию», является британская писательница Андреа Леви, которая родилась в Лондоне в семье выходцев с Ямайки. Ее отец приехал в Британию на корабле «Эмпайер Уиндраш» в 1948 году – знаменитая миссия, в результате которой в Британию переселилось большое число жителей стран Карибского бассейна. В своих произведениях писательница также рассматривает проблемы детей, которые растут в семьях родителей-мигрантов, но идентифицируют себя как британцы. В первом романе Леви «В доме горят все свечи» (1994) героиня Анги решает посвятить свою жизнь искусству, но, между тем, она чувствует сопротивление родителей-ямайцев и внешний расистский настрой общества. Героиней романа «Вкус лимона» стала молодая женщина, которая, разочаровавшись в Англии, возвращается на Ямайку, туда, где родились ее родители. Литературную премию «Оранж» завоевал четвертый роман Леви «Маленький остров». Это одна из самых престижных в англоязычном мире премий, которая выдается женщине любой национальности за литературное произведение, написанное на английском языке и опубликованное в Великобритании в течение года до её вручения. Премия дается с 1996 года. А «Маленький остров» повествует о переплетении судеб двух семейств – чернокожих и белых англичан в Лондоне в 40-х годов XX века.

Главный вопрос, который возникает при определении сущности мультикультурной литературы – философский контекст и жанровая форма, поскольку тексты, написанные писателями с гибридной идентичностью, очень часто направлены против устоявшихся структур власти и превращаются в полифонические и мультилингвальные тексты. Постколониальный дискурс дестабилизирует отношения между доминирующим и подчиненным началами, которые в колониальной литературе были выстроены вполне симметрично и основой их было насилие. Пространство мультикультурного нарратива – пограничная культурная зона, всегда находящаяся в движении, в становлении, неизменно открытая для интроспекции: ламинальный (пороговый) пейзаж «спорящих голосов», на фоне которого достаточно отличные друг от друга культуры обмениваются друг с другом «инаковостью» — в условиях глубокого неравенства принимают ее, приспосабливают к себе и пытаются сделать эту «инаковость» более-менее «своей», насколько это возможно»

[10, с.13]. Гибридный дискурс постколониализма выступает против идеи «плавильного котла», оптимистической идеи, популярной у мультикультуралистов прошлого, против «мозаичной» структуры многонационального общества или простого слияния по принципу «радуги», но становится и пространством культурного сопротивления и отказа от слияния или «сплава», усиливая тем самым критическое различие. Вместо «плавильного котла» появляется феномен, который Глория Ансальдуа в своей книге «Пограничье» («Borderlands/La Frontera») называет «новой метиской» – женской идентичностью, которая рождается в процессе синкретизации. По мнению исследовательницы, «новая метиска борется за свободу, развивая толерантность к противоположностям, терпимость к двусмысленности. Она учится жонглировать культурными парадигмами. Идентичность «новой метиски» как бы заключает в себе множество личностей, она существует в многополярном мире, она ничто не отвергает – ни хорошего, ни плохого, ни прекрасного, ни безобразного. Это новое существо не только само по себе противоречиво и амбивалентно, но оно обращает эту амбивалентность в некое иное качество, поднимая ее на некую новую ступень сложности» [4, с.79].

Использованная литература и источники

1. Сидорова О. Г. Британский постколониальный роман последней трети XX века в контексте литературы Великобритании. – Екатеринбург: изд-во Уральского университета, 2005. – 261 стр.
2. Глостанова М.В. Проблема мультикультурализма и литература США конца XX века. – М.: изд-во ИМЛИ РАН "Наследие", 2000. – 399 с.
3. Толкачев С.П. Мультикультурная литература: Новые горизонты XXI века. – М.: изд-во «КноРус», 2021. – 326 с.
4. Anzaldúa, G. Borderlands/La Frontera: The New Mestizo. — San Francisco: Aunt Lute Books, 1987. – 260 p.
5. Barthes R. The Pleasures of the Text, trans. R. Miller. – New York: Cape. 1976. – 67 p.
6. Bromley R. Narratives for New Belonging. — Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd., 2000. – 182 p.
7. Hall S. “Minimal selves” // ICA Documents 6: Postmodernism and the Question of Identity. – London: ICA, 1987. Pp. 46 – 67.
8. Hall S. Cultural identity and diaspora // Williams and Chrism.in (eds.). Colonial Discourse and Post-Colonial Theory, Hemel Hempstead: I larvester Wheat-Sheaf. (1993). Pp. 222 – 237.
9. Hooks B. Feminist Theory: From Margin to Center. — Boston: South End Press, 1984. – 210 p.
10. Kolodny, A. Letting go our grand obsessions: notes toward a new literary history of the American frontiers // American Literature, 64:1. – Durham, USA: Duke University Press, 1992. – Pp. 1-18.
11. Phillips M. At home in England // Wambu, O. Empire Windrush: Fifty Years of Writing about Black Britain. – London: Victor Gollancz., 1998. – Pp. 426-431.
12. Rosaldo, R. Culture and Truth. – Boston: Beacon Press, 1989. – 253.
13. Rushdie S. Satanic Verses. – Dover, Delaware: The Consortium Inc. – 450 p.
14. Shapiro M. Violent Cartographies: Mapping Cultures of War.— Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997. – 245 p.

**МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ КАК
ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ ПРИ
ОБСУЖДЕНИИ ТЕМЫ «ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ»
THE METHODOLOGY OF USING AUTHENTIC VIDEO MATERIALS AS ONE OF THE
WAYS TO FORM THE LISTENING SKILL WHEN DISCUSSING THE TOPIC
«ENVIRONMENTAL PROBLEMS»**

Аннотация. В статье рассматривается технология использования аутентичных материалов с целью формирования навыка аудирования на примере темы «Экологические проблемы» на занятиях иностранного языка. Использование видео материалов способствует увеличению эффективности восприятия информации и внесения разнообразия в учебный процесс.

Ключевые слова: аутентичные материалы, эмоциональные мотивы, реальная мотивированная коммуникация, экспрессивная речь, аудитивные навыки

Annotation. The article discusses the technology of using authentic materials in order to form listening skills on the example of the topic "Environmental problems" in foreign language classes. The use of video materials helps to increase the efficiency of information perception and diversity in the learning process.

Keywords: authentic materials, emotional motives, real motivated communication, expressive speech, auditory skills

Овладеть иностранным языком, не живя среди носителей этого языка, сложно по многим причинам. Трудности, с которыми сталкиваются учащиеся, мы рассмотрели в предыдущем параграфе. Занятия в классе - это создание искусственных вымышленных ситуаций, которые отличаются от реальной жизни. Соответственно, важно при подготовке материала, в том числе материала по аудированию, учитывать реальные жизненные ситуации. Поэтому мы рассмотрим использование аутентичных видеоматериалов на занятиях иностранного языка для освоения навыка аудирования. Под аутентичными мы понимаем такие материалы, которые создавались носителями языка и не были адаптированы для учебного процесса. Под видеоматериалами мы подразумеваем художественные, документальные, мультипликационные фильмы, а также ток-шоу, интервью рекламу и т.п.

Использование видеоматериалов при обучении иностранному языку изучалось многими российскими, отечественными и зарубежными психологами и педагогами. Авторы выделяли такие результаты как «эффективности восприятия информации, внесения разнообразия в учебный процесс, варьирования видов учебной деятельности, осуществления управления познавательной деятельностью учащихся, активизации психических процессов (внимание, мышление, память, эмоции), повышения учебной мотивации» [8].

Планкова В.А. и другие авторы выделяют преимущество использования видеоматериалов на уроках иностранного языка над аудиоматериалами. Нередко, последние характеризуют как более сложные для аудирования по сравнению с видеоматериалами. Это происходит потому, что при просмотре видео информация поступает по двум каналам: слуховому и зрительному. Помимо артикуляции, мимики и жестов, которые облегчают

понимание услышанного, «зрительный ряд помогает лучше запомнить языковые структуры, расширить вокабуляр и стимулирует развитие речевых навыков и навыков аудирования» [8].

Так же важно выделить такое достоинство видео как эмоциональное воздействие на зрителя. Смотря фильм, телепередачу или новости на тему «Экологические проблемы» мы соглашаемся или готовы оспорить мнение говорящих, мы можем сопереживать, возмущаться и испытывать массу других эмоций. В любом случае, у нас формируется личностное отношение к увиденному. Точно также и на занятиях по иностранному языку: школьников легче заинтересует видео, а соответственно усваиваемость материала будет выше.

Иными словами, демонстрация видеоматериалов на занятиях иностранному языку дает возможность приблизить школьников к реальной жизненной ситуации, разнообразить их обучение и усилить мотивацию к обучению.

Колкова М.К. и другие выделили ряд особенностей при демонстрации видео на уроках иностранного языка в качестве обучающего материала для реализации его в обучении навыку аудирования [6]:

1. Кино является средством искусства, которое, в свою очередь, отражает нашу реальную жизнь. «Использование видео на уроке способствует возникновению эффекта соучастия и сопереживания с героями, что, в свою очередь, создает на занятии условия реальной мотивированной коммуникации. Эмоциональные мотивы в деятельности обучаемых связаны с формированием оценочного отношения» [6].

2. Динамика кино, а также его эмоциональное воздействие, положительно влияет на запоминание информации, а это усиливает результат обучения.

3. Использование аутентичных видеоматериалов вызывает чувство доверия у учащихся к получаемой информации.

На основании вышесказанного Колкова М.К. и другие сделали вывод, что использование видеоматериалов положительно влияет на два вида мотивации:

- Самомотивация, благодаря тому, что фильм интересен сам по себе;
- Мотивация обучения, когда учащиеся приходят к выводу, что они могут понять то, что происходит на экране. Это побуждает совершенствоваться дальше.

Исходя из этого, учителю важно создавать условия для «ситуации успеха», чтобы выполнение задания с использованием видеоматериалов стало положительным опытом для учащихся. Из этого можно сделать вывод, что подбор видеоматериалов должен проводиться тщательно.

Говоря про критерии отбора видеоматериалов, можно выделить следующие ([5]; [8]):

- Соответствие лексики видео языковому знанию учащихся. Нельзя допускать перегруженности новой лексикой и грамматическими структурами;
- Не быстрый темп речи, наличие пауз. В противном случае, это повышает сложность внутренней переработки информации;
- Наличие экспрессивной речи. Монотонная речь демотивирует учащихся и рассеивает их внимание [2].
- Актуальная и интересная тема видео для этой возрастной категории и современным тенденциям;
- Популярность этого видео у аудитории;
- Наличие социокультурных особенностей и аспекты менталитета, изучаемого иностранного языка;
- Жанрово-композиционное разнообразие;

- Наличие конфликта;
- Информационная и художественная ценность, которая соответствует учебным задачам. Использование видеоматериала на уроках должно дополнять учебный процесс, помогать в отработке лексического и грамматического материала.

Если при выборе аутентичных видеоматериалов не руководствоваться этими критериями, это может привести к тому, что демонстрация фильма превратится в развлекательную часть урока. Эффективность такого просмотра будет невысокой, и учебные цели не будут достигнуты.

Бесконтрольная и необдуманная демонстрация видеоматериалов не будет давать нужного эффекта при изучении иностранного языка. Поэтому подробнее остановимся на технологии обучения аудированию, в частности с использованием видеоматериалов по теме «Экологические проблемы».

Согласно требованиям ФГОС основной целью обучения аудированию является формирование навыка понимания на слух не только учебных, но и аутентичных текстов. Учащиеся должны понимать [7]:

- основную информацию (глобальное понимание);
- нужную информацию (селективное понимание);
- полную информацию (детальное понимание).

Верещагина И.Н. и Рогова Г.В. выделяют лингвистический, психологический, методологический компоненты содержания обучения аудированию [9].

В *лингвистический* компонент включаются:

- методически организованный лексико-грамматический и фонетический минимум;
- трудности, связанные с восприятием языковой формы;
- требования к текстам для аудирования (познавательная направленность, фабульность содержания, доступность текстов с языковой точки зрения, аутентичность текстов).

Психологический компонент обучения аудированию включает в свою структуру следующие компоненты:

- учет мотивов и интересов учащихся при обучении аудированию как виду речевой деятельности;
- аудитивные навыки и умения (подсознательно различать формы слов, словосочетаний, грамматических структур на слух; предвосхищать синтаксические модели на слух; развивать объем слуховой памяти; понимать всевозможные сочетания усвоенного материала (на разных уровнях); понимать речь в механической записи; схватывать смысл сказанного однократно; понимать речь в нормальном темпе; понимать общее содержание и смысл услышанного при наличии в аудиотексте неизвестного материала; понимать разные типы текстов (описательные, фабульные, многоплановые);
- специальные способности (фонематический и интонационный слух, речевая антиципация);
- психологические механизмы — долговременная и кратковременная память; узнавание и сличение; осмысление;

- трудности, связанные с восприятием языковой формы (восприятие монологической речи легче, а восприятие диалогической речи сложнее, восприятие текста в живом исполнении легче, чем восприятие текста в механической записи);

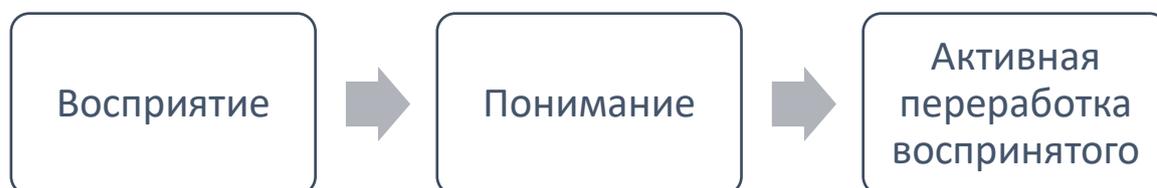
- характер связи аудирования с другими видами речевой деятельности (в первую очередь с говорением).

Методологический компонент в обучении аудированию включает в себя следующую структуру:

- навыки самостоятельной работы над аудированием;
- использование различных опор, облегчающих понимание прослушанного.

Развитие умений аудирования осуществляется по формуле (рис. 1):

Рис. 1. Развитие навыков и умений аудирования



Наибольшей популярностью в современной педагогике пользуется трехэтапная модель обучения аудированию, где задания делятся на три этапа: до прослушивания (Pre-listening), во время прослушивания (Listening) и после прослушивания (Post-listening) ([4]; [5]; [7]), на примере темы: «Экологические проблемы»:

1. Задания до просмотра

На этом этапе важно мотивировать и подготовить учащихся к предстоящей работе. Создается ситуация ожидания конкретного текста или ситуации, причем, чем конкретнее будут ожидания, тем легче будет понимание услышанного.

Также для облегчения понимания необходимо снять лексические и грамматические трудности (к примеру, создать словарь). Учащиеся должны понимать, какой именно материал они сейчас будут отрабатывать. Если у учащихся будет установка «прослушать и постараться понять», то они будут воспринимать лишь знакомую информацию и опускать новую.

По этой же причине перед началом просмотра видеоматериалов необходимо раздать карточки с вопросами или заданиями, и обсудить их с классом.

2. Задания во время просмотра

На этом этапе основная цель связана с пониманием услышанного. Для этого нередко используется функция стоп-кадра, благодаря этому можно акцентировать внимание на важных моментах.

После первого просмотра, школьники еще раз читают задание, и после этого просматривают повторного. Пример заданий на этом этапе:

- На выполнение действий. К примеру, учащиеся рисуют какие-либо формы или картинки в соответствии с заданием;
- Отметить галочкой слова из предложенного списка;
- Отметить верно/неверно;
- Заполнить пропуски;
- Отгадывание героя (места, предмета) по описанию;
- Определить тему видео;
- Ответить на вопросы;

И т.д.

3. Задания после просмотра

На третьем этапе учащиеся используют полученную информацию, отрабатывают навыки говорения и письма. Соответственно, задания на этом этапе могут быть:

- Пересказ сюжета;
- Обсуждение поднятых вопросов;
- Аргументы за или против позиции в видео;
- Описание персонажей;
- Разыграть увиденное в классе;

И т.д.

Важно помнить, что чем больше задания на этом этапе будут нацелены на высказывание своего мнения учащимися, тем эффективнее будет достигаться цель обучения иноязычной коммуникативной компетенции.

Перед началом просмотра видеоматериалов для развития навыка аудирования учитель задает установку к данному заданию. Именно реализация этой установки является критерием понимания просмотренного видеоматериала. Установка может быть нацелена на понимание:

- Основной мысли;
- Личностно-значимой информации;
- Получение определенных сведений для ответов на вопросы
- И т.д.

По мнению Смирновой Н.А., контроль понимания заданий на аудирование по средствам «вопрос-ответ» или пересказ услышанного не являются эффективными. Вопросы, направленные на высказывание учащихся их личного мнения, побуждают к использованию большего лексического запаса. Основная цель при обучении старшеклассников должна быть в *«активизации учебно-познавательной деятельности и стимулирования мотивации ... нужно оценивать не знания, умения и навыки, а активное участие в процессе аудирования - устные ответы, произвольные дополнения, возможно многократное повторение отдельных фраз вслед за диктором, выполнение творческих заданий»* [10].

Для учителя важно заинтересовать учащихся и таким образом вовлечь их в учебный процесс. В таком случае развитие навыка иноязычной компетенции будет наиболее эффективным, чем механическое запоминание грамматических основ. Наибольшего результата будут добиваться те учащиеся, которые будут мотивированы в получаемых навыках и знаниях применительно к их жизни и будущей деятельности. Таким образом, познавательная активность в намерение узнать больше помогает учащимся преодолеть

психологические барьеры. Развитие познавательной активности происходит в совместной работе учителя и учащихся. Именно благодаря деятельности учителя (подготовка материалов, тем для обсуждения, вовлечение учащихся в это обсуждение) позволяет создать ту атмосферу, в которой ученики принимают активное участие в обсуждении и решении поставленной задачи. При грамотной оптимизации учебного процесса, у школьников снижается тревожность, пропадает страх ошибиться, увеличивается желание учиться.

Все это относится к психологической подготовленности школьников к обучению иностранному языку, которую нельзя сбрасывать со счетов. Агеева Н.В. и другие выделяют следующие психологические барьеры, с которыми могут столкнуться учащиеся [1]:

- слабая познавательная мотивация,
- неготовность к самостоятельной деятельности,
- дефицит воображения,
- несовершенство процессов восприятия и мышления
- низкая самооценка,
- эмоциональная неустойчивость,
- отсутствие навыков самоконтроля и самоанализа,
- трудности социальной коммуникации и адаптации,
- страх ошибки.

Учителю, для формирования иноязычной коммуникативной компетенции требуется учитывать индивидуально-психологические особенности каждого ученика, помогать в преодолении психологических барьеров. Учащимся требуется видеть свои успехи на каждом занятии (главным образом, в понимании иностранной речи), таким образом они убеждаются в своих возможностях, что увеличивает желание общаться на иностранном языке, а это, в свою очередь, мотивирует к дальнейшему изучению.

Нередко, как упоминает Зимняя И.А., иностранный язык воспринимается как очень трудный предмет, а это в свою очередь снижает мотивацию обучения: «Изучение иностранных языков характеризуют нередко как самое бесцельное занятие, поглощающее у человека больше времени и сил, чем любое иное» [3:324]. У каждого ученика должна быть своя цель и свое понимание необходимости изучения иностранного языка конкретно для него. Понимание цели выполняемой деятельности является побуждающим элементом познавательной активности.

Использованная литература и источники

1. Агеева, Н.В. Развитие познавательной активности студентов как способ преодоления психологических барьеров при аудировании, Язык и культура, 2008 г.
2. Гусев, А.Н. Т. 2 : Ощущение и восприятие / Общая психология в 7 т. / под ред. Б.С. Братуся. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 416 с.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учеб. для вузов. М.: Логос, 2005. С. 342
4. Крысанова, Н.Ю. Использование видеосопровождения при обучении аудированию на уроках немецкого языка, Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Выпуск 8 (100). 2011. С. 109-114
5. Крычковская, А.Г., Сметанина Н.А., Елисейкина М.И. Использование музыкальных видеоклипов для формирования навыков аудирования на занятиях по иностранному языку в вузе, Педагогическое образование в России, 2017, с. 102-107.
6. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Пособие для учителей, аспирантов и студентов [Отв. ред. М.К. Колкова]. – СПб.: КАРО. 2008 – 224 с.

7. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие / И. А. Бредихина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018.— 104 с.

8. Планкова, В.А. Практический аспект проблемы использования видеофильмов при обучении аудированию на старшей ступени обучения, *MagisterDixit*, 2011. С. 188-199

9. Рогова, Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения немецкому языку на начальном этапе в средней школе. М., 2000., с. 119

10. Смирнова, Н.А. Развитие навыков аудирования на основе опор. Учебно-методическое пособие. — Ярославль: ГОУ ВПО "Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского", 2007

11. Ahrens, P., Solovova E. Reflections on Learning and Teaching. A video based professional development materials for teachers of English.— The British Council-Dinternal, 2000.

Электронные источники:

12. Council of Europe. Milestones. (Электронный ресурс). – Режим доступа: URL:<https://www.coe.int/en/web/language-policy/milestones>, свободный. Дата обращения: 15.06.2022

13. Tracktest. Уровни английского языка (CEFR). (Электронный ресурс). – Режим доступа: URL:<https://tracktest.eu/ru/urovni-angliyskogo-yazyka>, свободный. Дата обращения: 15.06.2022

Афанасьева Оксана Васильевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
МИТУ-МАСИ, Россия
Калачиков Александр Викторович
студент МИТУ-МАСИ, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ОСНОВЕ

МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

FORMATION OF SPEECH IMPACT ON THE BASIS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Аннотация. Эта статья посвящена тому, что на настоящее время, когда возможности глобальных межкультурных связей стали реальностью, одной из важнейших задач высшего образования является формирование у обучающихся компетенций, связанных с владением средствами межкультурной коммуникации. Эта цель в первую очередь достигается в процессе культурно и профессионально ориентированного изучения иностранных языков. Действительно, в ходе освоения иностранного языка происходит целенаправленное, хотя и не всегда адекватное, моделирование ситуаций межкультурной коммуникации, задающих возможности, границы и правила общения на иностранном языке.

Ключевые слова: английский язык, межкультурные коммуникации, речевое воздействие, образовательные ресурсы, старше школьники.

Annotation. This article is devoted to the fact that at the present time, when the possibilities of global intercultural relations have become a reality, one of the most important tasks of higher education is the formation of students' competencies related to the possession of intercultural communication tools. This goal is primarily achieved in the process of culturally and professionally

oriented learning of foreign languages. Indeed, in the course of mastering a foreign language, there is a purposeful, although not always adequate, modeling of situations of intercultural communication that sets the possibilities, boundaries and rules of communication in a foreign language.

Keywords: English language, intercultural communications, speech impact, educational resources, senior students.

В современном мире важность межкультурного взаимодействия трудно переоценить. Успешное развитие многонационального государства зависит от способности мирно сосуществовать на одной территории людям различных национальностей, вероисповеданий и культурных особенностей. Обмен студентами между университетами разных стран, международные фирмы, в которых трудятся люди разных национальностей, многочисленные форумы, обмен делегациями – все это говорит о необходимости межкультурного общения. Очевидно, что возрастающее внимание к разным аспектам межкультурной коммуникации особенно важно сейчас, когда смешение народов, языков, культур, как и воспитание терпимости к другим народам и языкам приобретает первостепенное значение. Диалог культур становится глобальной задачей нашего времени. Следует отметить особую актуальность и важнейшую роль межкультурной коммуникации в мирном урегулировании многих серьёзных противоречий современности [8].

Межкультурная коммуникация (англ. cross-cultural communication, intercultural communication), культурное взаимодействие – это коммуникация (взаимодействие) как связь и общение между представителями различных культур народов мира, что предполагает, как непосредственные контакты между людьми и их общностями, так и опосредованные формы коммуникации (язык, речь, письменность, электронную коммуникацию и так далее). Понятие «межкультурная коммуникация» введено в 1950-х американским культурным антропологом Эдвардом Т. Холлом.

Изучение иностранных языков должны осуществляться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Традиционно преподавание иностранных языков сводилось в нашей стране к чтению и переводу текстов. При этом на уровне высшей школы обучение заключалось в том, что в технических вузах переводили специальные тексты по специальности, а повседневное общение было представлено так называемыми бытовыми темами: в гостинице, в ресторане, в магазине. Изучение этих знаменитых «топиков» в условиях полной невозможности реального знакомства с миром изучаемого языка и практического использования полученных знаний было делом бесполезным. Основная задача овладения иностранным языком в России в настоящее время – это обучение языку как реальному и полноценному средству общения. Дать возможность студентам научиться говорить, а не только понимать иностранную речь – это трудная задача, в решении которой могут помочь интерактивные методы обучения.

К сожалению, уровень владения студента иностранным языком далек от совершенства. Подготовка к реальной межкультурной коммуникации сводится к тренировочной коммуникации на иностранном языке со своими сверстниками, принадлежащими к одной культуре, и имеет опосредованный характер, так как процесс обучения иностранному языку осуществляется вне языковой среды, далеко от реального использования изучаемых языков и культуры. Необходимо также иметь в виду, что основным коммуникативным партнером учащихся является преподаватель иностранного языка, который не является носителем преподаваемых языка и культуры.

Межкультурная коммуникация имеет место, когда ее участники представляют другую систему коммуникации. Но вербальное и невербальное общение может отличаться, например, при зрительном контакте, жестах, прикосновении, паузах, поворотах или использовании времени. Они являются потенциальными источниками столкновений и конфликтов в межкультурной коммуникации. В случае столкновения межкультурных коммуникаций могут возникать чувства растерянности, напряженности, смущения и разочарования.

По мнению В.И. Наролиной, межкультурная коммуникативная компетентность – это форма коммуникации, которая направлена на обмен информацией между различными культурами и социальными группами. Она используется для описания широкого спектра коммуникационных процессов и проблем, которые естественным образом возникают в рамках организации или социального контекста, состоящего из людей разных религиозных, социальных, этнических и образовательных слоев [2, с. 4].

И. А. Стернин выделяет факторы речевого воздействия как типы коммуникативных сигналов или приемов, применяемых в процессе речевого воздействия и определяющих его эффективность. К ним относится фактор адресата, фактор адресанта, фактор манеры, фактор языка, фактор содержания, фактор соблюдения коммуникативной нормы, фактор физического поведения и другие. И далее объединяет их в три группы мегафакторов: фактор говорящего, предусматривающий учет всех аспектов его деятельности; фактор адресата, связанный с учетом всех аспектов того, на кого ориентировано сообщение и фактор сообщения – то, что касается наполнения содержанием, построения сообщения и форм его речевого выражения [6, с. 49]. Применяя этот подход и учитывая то, что «анализ речевого влияния происходит с позиции одного из коммуникантов – субъекта речевого влияния, а объектом речевого влияния является его партнер в коммуникации» [2] выделяем факторы субъекта и объекта речевого влияния, в том числе фактор сообщения и фактор ситуации реализации речевого влияния.

Фактор ситуации реализации речевого воздействия является производным от коммуникативной ситуации и включает следующие экстралингвистические аспекты: функционально-коммуникативная сфера, характер отношений между субъектом и объектом влияния, нормы и правила ведения интеракции. Факторы субъекта и объекта влияния охватывают гендерную специфику и возрастные характеристики, социальный статус и социальные роли, психоментальные признаки, особенности коммуникативного поведения, национально-культурную принадлежность адресанта и адресата, и определяют выбор средств, способов и приемов реализации речевого влияния в каждой отдельной ситуации общения.

Основными способами речевого воздействия считают: доказывание, убеждение, уговаривание, попрошайничество, внушение, приказ, просьба, принуждение. «Речевое воздействие – это именно наука о выборе подходящего, адекватного способа воздействия на личность в конкретной коммуникативной ситуации, об умении правильно сочетать различные способы речевого воздействия в зависимости от собеседника и ситуации общения для достижения наибольшего эффекта [6].

В ситуации межкультурной коммуникации как «межличностного взаимодействия между представителями разных групп, отличаются багажом знаний и языковыми формами символического поведения, которые характерны для всех членов каждой из этих групп» речевое воздействие характеризуется национальной маркированностью. А факторы

речевого воздействия актуализируясь в условиях межкультурного взаимодействия приобретают национально-специфических характеристик. Каждый человек является носителем национально-культурного менталитета и обладает когнитивной базой – в определенной степени структурированной совокупностью необходимых знаний и национально-детерминированных представлений национально-лингвокультурного общества [7, с. 335].

Отличие национальных когнитивных баз, к которым в процессе осуществления речевого воздействия апеллируют субъект и объект влияния как представители различных национально – лингвокультурных сообществ отражается и на факторе сообщения. Существует целый арсенал языковых средств с семантикой воздействия. Это «лингвистические явления и лексического, и грамматического и стилистического уровней языка, обладающие сильным влиятельным потенциалом и способны выдвигать те или другие связанные с ним смыслы в центр внимания» [7].

Рассматривая речевое воздействие в аспекте межкультурной коммуникации необходимо учитывать тот факт, что существуют как универсальные механизмы и приемы речевого воздействия, характеризующие особенности использования средств влияния в большинстве языках, так и специфические для каждого отдельного языка, отражающие его этнокультурную специфику. Соответственно при целенаправленном продуцировании сообщения говорящий должен использовать влиятельный потенциал как универсальных средств воздействия, так и единиц с национально-культурным компонентом и быть осведомленным относительно особенностей другой культуры, чтобы распознавать культурно-специфическую информацию в контексте межкультурной коммуникации.

Кроме разногласий в национально-культурной детерминации приемов и средств влияния межкультурные характеристики речевого воздействия базируются на расхождениях в стратегиях порождения высказываний, что связано с особенностями языка, и разногласиях относительно языковых стереотипов и поведенческих стереотипов, этикета, толкования системы ценностей. То есть, при реализации речевого воздействия в ситуации межкультурного взаимодействия национально-культурные аспекты факторов субъекта и объекта воздействия, факторов сообщения и ситуации детерминируют специфику и эффективность воздействия результатом которого является изменение поведения, изменение эмоционального состояния, изменение отношения к событиям, реалиям и в целом изменение картины мира в сознании человека.

По утверждению Л. В. Куликовой участники межкультурного взаимодействия различаются национальными коммуникативными стилями, устойчивой совокупностью коммуникативных представлений, правил и норм, опосредованных культурой как макроконтэкстом коммуникации, которые выявляются в отборе языковых средств, организации смысла и национально маркированном коммуникативном поведении носителей языка [5, С. 182].

Итак, когда субъект и объект воздействия являются представителями различных культур осуществление речевого воздействия, требует знания и учета субъектом влияния коммуникативного стиля, присущего объекту влияния, и объединяет в себе национально-специфические аспекты факторов речевого влияния. Это помогает не только при построении сообщения и выборе языковых средств воздействия, как и при интерпретации реакций и смыслов объекта воздействия, способствует организации и регулированию межкультурного взаимодействия, обеспечивая эффективность речевого воздействия.

Важным оказывается учет национально-культурных характеристик объекта воздействия при выборе приемов воздействия, поскольку доводы, аргументы, риторические приемы, приемы усиления текста имеют разную силу в разных культурах, и соответственно разную эффективность. Так, в китайской аудитории эффективны афоризмы, басни, ряды перечисления. Для англичан большое значение имеет подача той или иной идеи как старой, уже проверенной опытом.

Эффективное осуществление речевого воздействия требует учета и национально-культурной специфики невербальных компонентов как средств несловесной коммуникации в речевом акте и несловесные элементы, которые участвуют в процессе вербализации (при порождении речи) и девербализации (при восприятии речи) [1], что функционируют как автономно, так и во взаимодействии с вербальной составляющей сообщения идентифицируя, интенсифицируя и дополняя его содержание.

Невербальная составляющая в ситуации межкультурного взаимодействия характеризуется высокой степенью культурной детерминированности и проявляется в применении этноспецифических жестов, особенностях проксемического поведения, высоте тона голоса, темпа речи, паузации и даже коммуникативно значимом молчании. При реализации речевого воздействия субъект и объект воздействия должны иметь навыки декодирования этноспецифических невербальных компонентов, поскольку национальнокультурное несоответствие невербальных средств приводит к межкультурному недоразумению и снижает эффективность речевого воздействия.

В психолингвистическом аспекте изучения речевого воздействия в межкультурной коммуникации выделяется два направления: риторическое и деятельностное. Риторическое направление характеризуется особенностями лингвистики: композиция высказывания, выбор языковых средств, приемы изложения и объяснения речи, аргументация, контакт с аудиторией. Эти компоненты зависят от самого человека: от уровня его подготовленности и умения привлечь внимание аудитории и удерживать его на протяжении всего выступления, от ряда факторов, которые нельзя предусмотреть во время речевого воздействия [3, с. 365].

Деятельностное направление основывается на уровне развития у личности основных видов речевой деятельности. Чаще всего деятельностное направление зависит от психологического подхода к межкультурной коммуникации.

Психология взаимодействия людей, проблемы межкультурных различий возникла давно, еще с зарождения торговых отношений между государствами, во время военных действий и географических исследований. Изученные путевые заметки путешественников и полководцев свидетельствовали о различии в поведении и культуре разных народов.

Ученые-исследователи В. Вундт, Г. Штейнталь, М. Лацарус стали работать над созданием теоретического материала по теме «Психология народов», появились первые статьи и книги.

В. Гумбольдт обратил внимание на язык нации, им была разработана концепция неразрывной связи внутренних языковых форм, так называемого «духа народа».

Его последователи Э. Сепир и Б. Уорф пошли дальше. Лингвист Уорфа предположил, что наш язык сам формирует мысли и суждения. В основу своей идеи он взял научные труды Э. Сэпира, своего учителя и наставника, сравнил и сопоставил структурные различия английского языка и языка индейского племени хопи. Исследования его показали, что в языке хопи нет деления на время происходящих событий, что люди разных национальностей говорят и смотрят на мир по-разному.

В результате огромного труда Б. Уорф доказал, что язык не просто отображает мир, он выстраивает идеальный мир в нашем мышлении, создает вторую реальность благодаря особенностям национальной культуры. Язык любой нации имеет индивидуальный способ представлять одну и ту же реальность. Этот факт связан с восприятием и уровнем осознанности мыслительной деятельности личности.

Гипотеза Сэпира-Урфа дала возможность многим ученым-исследователям занять свою позицию: есть последователи этой гипотезы, есть и противники. Исследования данных ученых положили основу о реальном мировом пространстве и тесной взаимосвязи культуры языков. Личность на фоне языка, реального мира осмысливает все философские понятия, формирует свое суждение и передает окружающим. Язык помогает человеку через слово отразить сущность картины мира и соединить его с культурой.

«Благодаря зеркальному отражению языковых средств мир предстает в трех формах:

- реальный мир, который существует независимо от человека;
- культурная (понятийная) картина мира, она отражает реальную действительность через призму понятий, возникших у людей в процессе коллективного и индивидуального познания мира;

- языковая картина мира, отражающая реальность через культурную картину мира. При изучении чужого языка происходит знакомство с частичкой чужого мира, культурных ценностей, пытаюсь сравнить и совместить со своей культурой и ценностями» [4, с. 24].

Психолингвистические особенности связаны с культурными особенностями нации и степенью его популярности:

- английский язык популярен количеством времен – более 20 временных форм, мысли по-английски можно выразить кратко и точно;

- немецкий язык имеет жесткую систему окончаний и строгий порядок слов, эти компоненты мешают изменить мысль посередине. Употребляемые глаголы всегда стоят на последнем месте, при общении с человеком другой культуры это мешает быстро понять смысл фразы.

- американский английский имеет возможность все упрощать и преувеличивать, часто употребляются жаргоны и идиомы;

- французский язык – интеллектуальный, широко развивает мысли и высказывания;

- шведский язык – демократичный;

- арабский – в языке слишком часто ссылаются на Аллаха, громкий голос обозначает искренность.

Психологические аспекты глубоко раскрываются в профессиональной коммуникации, это связано с тем, что много времени человек проводит в определенной профессиональной среде, которая влияет на все индивидуальные особенности личности. Это связано с образованием, общественной или политической деятельностью, управлением, социальной работой.

Определяющие параметры были разработаны в трудах антропологов Ф. Клухона и Ф. Шродбека, лингвиста Э. Холла, социолога Г. Ховстеде. Разные методы исследования этих ученых дают обобщающий материал, так как статистика не может учесть индивидуальные психологические особенности общения при конкретных обстоятельствах, особенно при критических, непредвиденных ситуациях.

Исследователи Клухон и Шродбек изучили и систематизировали культурные различия в системе ценностей, которые составляют картину мира определенной культуры. Глубоко

раскрыты фундаментальные компоненты картины мира: духовные ценности межличностных отношений, временные рамки деятельности человека, влияние человека на природу и влияние экологических проблем на психологическое развитие личности.

Эдвард Холл в научных исследованиях ввел различие высококонтекстных и низкоконтекстных культур. Эти коммуникативные различия проявляются в количественном составе используемой информации, в виде сообщения. При сравнении стандартных высказываний среди разных культур: швейцарской, немецкой, китайской, японской, русской, английской, французской, становится ясно, что для правильного понимания сообщения требуются собственные языковые знаки. Для интерпретации необходимо знание информации широкого культурологического уровня. То, что понятно японцу, европейцам кажется игрой слов, прямолинейность и правдивость европейцев расценивается японцами как нетактичность.

Систематическое внимание со стороны науки к изучению механизмов речевого воздействия в межкультурной коммуникации нашли свое отражение в психологической модели английского языка. При внедрении в активную речь иностранного языка учащиеся проходят три типа регуляции:

– Регуляция объекта – данный процесс ставит перед обучающимися главную задачу: как правильно оформить на английском языке свое высказывание.

– Регуляция других – на данном этапе высказывание партнера по коммуникации сопровождается комментариями, добавлениями критическими замечаниями.

– Саморегуляция выражается в том, что говорящий выражает свои чувства в непринужденной обстановке.

Эти три типа регуляции речевого воздействия связаны с тремя ключевыми объектами в образовательном процессе: изучаемый язык, учитель и учащиеся. Эти объекты можно совместить только в речевом общении при разнообразной совместной деятельности учителя и ученика. В обучении иностранного языка заложены основы речевого общения с помощью моделирования реальных ситуаций, поэтому многие задания должны быть неформальными и ограниченно включёнными в условия решения коммуникативных задач. Особое значение в этом процессе приобретает учет психологических закономерностей в формировании мотивации каждой группы детского коллектива. Реальные познавательные интересы служат предпосылкой к иноязычной речевой деятельности. Если отсутствует языковая среда, то можно использовать собственно учебную мотивацию: стремление дать ответ, показать перед одноклассниками уровень своих знаний, творческих способностей.

По мнению И.С. Зимней, речевая деятельность – это процесс формирования и конструирования мыслей, при этом предмет (явление, действие), обсуждаемые на иностранном языке должен быть доступен и интересен школьникам. Стремление выразить собственное мнение или понять чужую речь ведет к поиску средств и способов для этого процесса. В ходе сотрудничества появляется ещё один аспект в речевой деятельности – это взаимодействие учащихся друг с другом. Необходимость этого процесса связана с особенностями психофизического развития детей. В учебной речевой деятельности детей на уроках иностранного языка надо учитывать общие психологические характеристики: уровень интеллектуального развития, особенности развития памяти, мышления, мышления.

Анализируя результаты практики обучения иноязычной речи, психологи пришли к заключению, что процесс речевого воздействия не соответствует психологической норме. В тренировочных упражнениях можно наблюдать черты патологий речевой деятельности:

дереализация (отрыв от жизненных ситуаций), деперсонализация (потеря личностного смысла), отсутствие эмоционального контакта в общении с оппонентами, фантазирование идей, использование шаблонов в диалоге, повторение одних и тех же конструкций, повышенная речевая деятельность, ничем не оправданная.

Для работы с лингвострановедческими источниками психологами были предложены следующие единицы:

1. Единицы вербальной коммуникации: слова-этнореалии, языковые единицы, связанные с ассоциациями, собственные имена.

2. Паралингвистические единицы и явления: мимика, жесты, телодвижение, дистанция между партнерами по коммуникации.

3. Вербально-паралингвистические понятия: традиции, обычаи, праздники, национальные игры и привычки, этикет, народные приметы, предания.

Паралингвистические аспекты речи не строятся говорящим сознательно, хотя всегда воспринимаются и модернизируются участниками диалога. В методической литературе различают две разновидности паралингвистического речевого аспекта:

– Обязательные паралингвистические речевые процессы – это окраска голоса, темп речи, тембр голоса, манера письма, интонация, логическое и эмоциональное ударение.

– Факультативные паралингвистические явления – звуки типа кашля, типа рыданий, причмокивания, жестовые сопровождения речи. Часто эти процессы происходят бессознательно

Паралингвистические явления выступают в качестве дополнительных элементов языкового сопровождения. Необходимость изучения и систематизации данных процессов была связана с преподаванием иностранных языков, так как понимание иностранного языка невозможно из-за наличия специальных паралингвистических явлений, которые связаны с национальной культурой, обычаями.

При общении с другими этносами часто встречаются жесты, незнакомые нам, например, при встрече мусульмане не только друг друга обнимают, но и пожимают друг другу руку, при этом они складывают руки ладонями, а не концами пальцев, и слегка касаются. В сравнении с русским обычаем: чем крепче рукопожатие, тем больше уважения и любви. Во время этой церемонии всегда произносят молитву «салаватъ»: «Господи, будь милостив к твоему посланнику Мухаммеду и его последователям». Затем, следуя Корану, произносят молитву о прощении грехов. В сфере международных отношений нельзя пренебрегать особенностями паралингвистических явлений: иногда кивок головой может привести к непониманию – у одних этносов он обозначает согласие, у других – отказ. Все невербальные сигналы связаны с особенностями культуры народов: то, что ценится в одной культуре, может отрицаться другой.

Чтобы определить категории культуры, учеными Э. Колл, Р. Льюисом и Г. Хофстеде были разработаны основные параметры определения уровня национальной культуры. В их теории содержится знание шести моделей мира: американской, англо-германской, романской, средиземноморской, арабо-мусульманской, японской, китайской. В основу моделей были взяты показатели времени, они помогают выявить уровень темпа и ритма жизни определенной культуры – от этих компонентов зависит общение людей. Знание элементов культурных категорий, которые являются важными в поведении и общении индивидов, заложены в основу концепции «культурной грамматики» Э. Холла. Ученый исследовал несколько культурных категорий:

– Категория времени. Отношение людей к ценности времени – показатель типа и формы общения между культурами. Любой национальной культуре присущ собственный язык времени, его надо знать, прежде чем вступить в общение. Представители западной культуры четко измеряют время, и опоздание партнера рассматривают как неуважение и провинность. Представители арабских стран и стран Азии опоздание человека считают нормой, при этом определенное время они тратят на беседу, не имеющую отношения к делу. Если партнер торопится, то может возникнуть конфликтная ситуация. Часто в межкультурной коммуникации люди применяют свои нормы времени, и те, и другие не понимают, что информация должна поступать в другой временной системе. Отсюда теряется интерес к собеседнику и его делу, встреча становится неэффективной и теряет смысл.

– Категория контекста. В коммуникативном процессе играет роль и степень информированности собеседников. Есть культуры с «низким» контекстом – в этом случае для эффективного общения необходима дополнительная подробная информация, конкретно и поэтапно. Другие культуры – с «высоким» контекстом, нуждаются в небольшом количестве уточнений, так как имеют подробную картину происходящих событий в силу своих информативных сетей культуры. Высокая плотность информационных сетей создается благодаря тесным контактам между членами семьи, с друзьями, коллегами, клиентами. Люди таких культур постоянно в курсе всех важных событий, происходящих в государстве и во всем мире

– Категория пространства. Для нормальной деятельности человеку необходим определенный объем пространства вокруг него, этот компонент зависит от уровня сформированности в детские годы, от принятых норм в данной культуре, от форм общения. Чувство личного пространства не ощущается между людьми одной нации, не возникает проблем в общении, однако с представителями другой культуры может создать проблемные ситуации, так как отношение к пространству индивидуально в каждой культуре.

Многие люди ощущают пространство всеми органами чувств: если в своей культуре личность способна уловить и усвоить пространственные сигналы, то при коммуникации с партнерами может неправильно истолковать пространственные сигналы, это приводит к непониманию друг друга и порой к конфликтной ситуации. Даже на одни и те же сигналы реакция людей разных стран проявляется индивидуально. Личная дистанция при общении служит частью коммуникативной культуры. Если собеседник подходит на близкое расстояние, то автоматически тело делает шаг назад. Во многих странах это пространственная категория связана и с социальным статусом государства.

– Категория информационных потоков. Для определения поведения человека в обществе в своей этнической среде служит фактор информационных потоков, который зависит от скорости распространения информации. В зависимости от уровня культуры страны, в одних культурах информационный материал распространяется быстро, оперативно, в других – медленно, по специально предназначенным каналам.

Этот процесс непосредственно связан с категоризацией культур, например, в Германии, где главенствует монохронная культура, внешняя информация становится важнее, чем та, которая уже есть в памяти человека, данный тип культуры с низкой скоростью распространения информационного потока. Информация передается с точностью, до мельчайших подробностей, и чтобы справиться с таким потоком информации, необходимо создание многочисленных правил, которые смогут регулировать поток информации.

В странах с высоким контекстом, например, во Франции, в России, культуры полихронные и имеют высокую скорость распространения информации. «Это происходит потому, что в этих странах есть неформальная информационная сеть, и вся информация поступает беспрепятственно, люди хорошо владеют информацией, благодаря коммуникативному общению. Культурные различия, влияющие на характер распространения информации, могут стать серьезными препятствиями при межкультурных контактах».

В 1986 году социолог из Голландии Г. Хофстеде разработал свою концепцию определения уровня ценностей каждой культуры. В основе его концепции лежат следующие критерии:

- критерий индивидуализма и коллективизма;
- критерий мужественности и женственности;
- критерий дистанции власти;
- критерий высокого / низкого уровня неопределенности.

Теоретические исследования ученого Р. Льюиса распределили существующие культуры на три группы: моноактивные, полиактивные и реактивные. Знание особенностей культур важно в межкультурной коммуникации, например, для людей реактивной культуры свойственно движение времени по кругу, согласно естественным природным циклам – восходом и заходом солнца, сменой одного времени года другим. Решение ситуационных или глобальных вопросов происходит не прямолинейно, а вокруг да около: представители Востока пьют чай, спокойно, не торопясь, решают вопросы. Они никогда не понимают, почему необходимо спешить, почему завтра может быть поздно, ведь время движется по кругу, поэтому всегда можно принять решение. Уверенность в том, что у человека всегда есть шанс, придает народам Востока мудрость и правильность в решении главных целей жизни.

Представители полиактивной культуры владеют разнообразными жестами и мимикой, но многие из них неизвестны или не используются представителями других культур.

Например, в Финляндии и Японии очень редко используют язык телодвижений: они их понимают, но менталитет их культуры не позволяет людям этих государств использовать данные невербальные средства. Эти страны используют контролируемое и дисциплинированное управление своими чувствами и эмоциями.

У североамериканских народов принято при встрече или диалоге смотреть прямо в глаза: взгляд в глаза длится пять-семь минут, – это обозначает заинтересованность, искренность, правдивость.

Представители моноактивных культур – французы и немцы, при встрече обмениваются короткими, слабыми рукопожатиями, а испанцы при встрече с женщиной должны ждать, так как первой руку подает женщина.

Знание этих особенностей культуры и традиций необходимы, что в межкультурной коммуникации не возникло проблемных ситуаций. Особенно это важно знать при проведении переговоров с местными региональными национальными кланами, роль которых в управлении нашего государства возрастает. Постоянное изучение особенностей этнической культуры приведет к успешной совместной деятельности [9, с. 34].

Следовательно, невербальные коммуникации играют роль в кросс-культурных отношениях: мимика партнера, его внешний вид, поза, жесты могут дать нам конкретную информацию о готовности сотрудничать.

Преподаватель английского языка для создания коммуникативной ситуации во время занятий и во внеклассной деятельности должен постоянно отбирать вербальные и невербальные способы, наиболее необходимые для активной деятельности обучающихся.

Следовательно, невербальные средства общения заставляют ориентироваться в социальных ситуациях, помогают правильно построить межкультурные отношения при беседе с иностранцами, лучше воспринимать социальные нормы и корректировать свои действия. Невербальное общение выполняет ряд информационных функций:

- информация о признаках национальной, социальной и демографической принадлежности человека;
- информация о физическом и психологическом состоянии личности;
- информация об эмоциональном состоянии человека в определенный момент;
- информация о вариативности поведения в критической ситуации;
- информация о психологическом климате конкретной группы или общества.

Заключение:

Таким образом, межкультурный аспект речевого влияния проявляется в ситуациях межкультурной коммуникации и базируется на национально-специфических признаках факторов речевого влияния. Эффективное осуществление речевого воздействия в ситуациях межкультурной коммуникации предполагает применение национально маркированных средств и приемов воздействия, и требует учета особенностей индивидуальной и национальной ментальности, этнокультурной специфики невербальных средств, знание национального коммуникативного стиля. Исследование межкультурного аспекта речевого влияния имеет широкие перспективы в институциональных и неинституциональных дискурсах, где субъект и объект воздействия являются представителями различных лингвокультур.

Использованная литература и источники

1. Бурмако А. Речевое воздействие: особенности и сферы / А. Бурмако // Материалы ежегодных Моисеевских чтений. 2019. – Т. 6. – С. 51-58.
2. Вахтель Н. М. Модели чисто русских речевых актов / Н.М. Вахтель// Русское и финское коммуникативное поведение. – Вып. 1. – Воронеж : ВГТУ, 2019. – С. 45-46.
3. Вахрушева Д.С. Внушение как метод речевого воздействия в шоковой педагогике / Д.С. Вахрушева// В сборнике: Актуальные проблемы педагогических практик: полемика магистрантов. сборник научно-практических статей. Сер. «Библиотека магистранта» Санкт-Петербург, 2020. – С. 43-45.
4. Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. Изд-во «Индрик». - М., 2005 // Мир русского слова. – 2005. – № 1-2. – С. 89. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38502589> (дата обращения: 09.05.2022)
5. Власян Г.Р. Основные подходы к исследованию речевого воздействия / Г.Р. Власян // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2020. – № 3 (40). – С. 29-35.
6. Грязнева А.А. Благоприятные и неблагоприятные приемы речевого воздействия / А.А. Грязнева // В книге: Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы VII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 3-х частях. Под редакцией Н.Е. Лукьянова. Институт истории, гуманитарного и социального образования. 2018. – С. 56-57.

7. Доронина Е.Г. Когнитивные основы речевого воздействия в межкультурной коммуникации / Е.Г. Доронина // В сборнике: Евразийский вектор: проблемы международного образования. Челябинск, 2018. – С. 124-137.

Афанасьева Оксана Васильевна

*кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
МИТУ-МАСИ, Россия*

Козлов Александр Васильевич –

студент МИТУ-МАСИ, Россия

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СРЕДНИХ КЛАССАХ

Аннотация. В этой статье рассматривается такой способ обучения английскому языку, как "интенсивное обучение английскому языку". Он используется, когда требуется ускоренное обучение. Это происходит, когда у обучающегося ограничено время для повышения уровня владения языком. Интенсификация профессионального образования и обучения сегодня - это и требование времени, и желание самих обучающихся. В ответ на это требование быстро развиваются разнообразные формы и программы ускоренного и сокращенного профессионального образования, и обучения, которые предстают как методы или технологии интенсивного обучения. В данной статье описаны условия возникновения методов интенсивного обучения и требования к их научной реализации. Дается обзор субъективных и объективных преимуществ и недостатков этого метода. В ней также приводятся аргументы для оценки эффективности интенсивного обучения английскому языку.

Ключевые слова: интенсивные методы, требования к материалам, характеристика интенсивных методов, польза интенсивных методов, технология интенсивных методов, формы интенсивных методов

Peculiarities of the organization of intensive foreign language instruction in middle school

Annotation. This article discusses a way of teaching English as "intensive English language training". It is used when accelerated learning is needed. It occurs when a student has limited time to improve knowledge. The intensification of vocational education today is both a requirement of the times and a desire of the learners themselves. A variety of forms and programs for accelerated and abbreviated training, which position themselves as intensive training methods or technologies, have rapidly developed as a response to these actualized needs. This article describes the conditions of intensive methods of training, the requirements for its scientific conduct. Provides an overview of the subjective and objective advantages and disadvantages of this method. And also gives arguments for evaluating the effectiveness of intensive methods of teaching English.

Keywords: intensive methods, material requirements, characteristics of intensive methods, benefits of intensive methods, technology of intensive methods

Увеличение числа зарубежных контактов, развитие культуры и торговли вызвало необходимость быстрого и эффективного изучения иностранных языков. Сегодня знание иностранных языков - это не только культурное достояние, но и необходимое условие успеха. Мы должны осознавать, что в развивающемся мире время является экономическим фактором: ни у кого нет времени изучать язык в течение многих лет. "В таких ограниченных

- условиях вопрос качественного улучшения системы образования в стране напрямую связан с разработкой более совершенных, научно обоснованных методов управления учебно-познавательной деятельностью, мобилизующих умственные способности личности. В связи с этим представляется актуальной разработка теории и широкое внедрение в практику различных форм интенсивного обучения иностранным языкам".

Все больше и больше людей в нашем мире осознают необходимость владения английским языком, коммуникативной компетенцией, другими словами, способностью и готовностью обучающихся осуществлять межличностное и межкультурное общение на иностранном языке. Для того чтобы улучшить свои собственные показатели, люди обращаются в различные организации, посещают дополнительные занятия, секции и самостоятельно совершенствуют свои навыки говорения и письма. Широкое внедрение интенсивного метода обучения открывает новые перспективы, так как обеспечивает практическое овладение учащимися иностранным языком в кратчайшие сроки.

Достаточно большое количество этих предложений трактуют интенсивность как кратковременное приобретение учебной программы, так что в этих случаях понятие "интенсивность" вполне может быть синонимом «ускорения».

Важно также отметить, что для обеспечения эффективной коммуникации внутри группы наиболее благоприятными характеристиками будут следующие: приемлемое количество людей в группе - 10-12 человек, группа должна быть гетерогенной. Расположение учащихся должно быть максимально комфортным, примерно напротив друг друга. [1]

Интенсивная тренировка означает тренировку в обычном режиме, но с большим количеством тренировочных часов в неделю. Следует отметить, что даже при постоянном обучении по всем программам и на всех уровнях многие учителя используют следующие элементы интенсивной подготовки для повышения эффективности обучения [2]

- Основное внимание уделяется навыкам устной речи и восприятия на слух.
- Систематическая работа по произношению, интонации на протяжении всего обучения.
- Основной акцент на приобретении навыков устного выражения своих мыслей на английском языке (преодоление языкового барьера).
- Широкое использование в процессе занятий ролевых игр, кейс-методов, дискуссий, устных презентаций, моделирования коммуникационных ситуаций
- Включение учащихся в активную языковую практику с первых занятий.
- Оптимизация учебного материала - построение учебных программ с учетом индивидуальных целей обучаемых, т.е. изучается только то, что необходимо ученикам.

Для обеспечения интенсивного процесса обучения иностранному языку необходимо выбрать подходящий метод обучения для данной аудитории. Методы преподавания в основном понимаются как направление в обучении, с помощью которого должны быть реализованы цели и задачи, а также определены пути и средства достижения заданной цели. Стратегия преподавания иностранного языка основана на различных подходах к обучению. [3]

Можно выделить два основных фактора, которые характеризуют интенсивный процесс обучения:

Первый фактор – это наименьший срок обучения в целях достижения определённых целей и задач. Как правило, это относится к учебному материалу в “бытовых” рамках. При этом вам будет предложено наименьшее количество учебного материала и соответствующая его организация.

Второй фактор – предполагает максимальное использование всех ресурсов обучаемого. Это достигается с помощью особого взаимодействия в учебном коллективе и творческом подходе к преподаванию.

Главное преимущество такого обучения заключается в том, что в группе формируется взаимодействие между учащимися, их совместная деятельность ведет к главной цели - овладению речевой деятельностью. Такое учебное занятие можно также назвать игрой. Если такая игра приобретает рамки мотивированной, согласованной деятельности, то она становится основной формой реализации учебного процесса. Одной из главных задач учителя в этом случае будет проблема специфики взаимоотношений учеников. Учителю необходимо обеспечить ситуацию, при которой каждый ученик будет включен в совместную интеллектуальную деятельность, а не только активисты. Все учащиеся класса должны объединить свои социально-психологические усилия для преодоления возникающих и поставленных проблем.

Интенсивное направление в обучении иностранным языкам наиболее полно реализовано в методе Г.А.Китайгородской. Г.А. Китайгородская отмечает, что «Интенсивное обучение это: особым образом организованное обучающее общение, в ходе которого проходит ускоренное овладение предметом и активное развитие личности». [4] Задача педагога здесь главным образом заключена в том, чтоб предложить учебному коллективу такую деятельность, которая смогла бы быть лично значимой для каждого обучаемого, сплачивала бы людей и способствовала активному формированию личности. Если педагог способен создать такие условия в своей аудитории, то он может с уверенностью назвать свою деятельность интенсивным обучением иностранных языков.

Интенсивное обучение дает возможность максимально задействовать личностные и психофизиологические ресурсы учащихся, направить их на максимально полное использование ресурсов образовательной ситуации - ресурсов времени, содержания, социальных взаимодействий, информации без ущерба для здоровья и психологического благополучия всех субъектов образовательного процесса. Иными словами, не сокращение времени и увеличение информационных нагрузок являются основными параметрами интенсивного обучения, а качественное изменение образовательного процесса, позволяющее за тот же период времени достичь гораздо более значимых и важных образовательных результатов.

Интенсивное обучение также может быть реализовано с помощью деловых игр. Игровые методы используются для успешного изучения иностранных языков. Существуют различные игры, используемые как в учебных целях, так и для решения реальных задач (научных, производственных, организационных и т.д.). По определению А. А. Вербицкого, "деловая игра - это форма воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирующая те системы отношений, которые характерны для этой деятельности в целом" [5]. В отличие от методов дискуссии и тренинга, здесь есть возможность предоставить обучаемому эффективные средства для решения поставленных задач в игровой форме, но воспроизводя при этом весь контекст значимых элементов профессиональной деятельности. Отсюда и название этого метода вовлечения студентов в процесс обучения: "знаково-контекстное обучение". В нем очень широко используются различные формы комплексной реконструкции условий будущей профессиональной деятельности [6].

Игровой момент состоит из трех этапов: разработка и подготовка игры, проведение игры и подведение итогов (анализ игры и ее результатов). Изучение опыта организации и использования деловых игр в работе показывает, что деловая игра становится средством развития способностей к творчеству при оптимальном сочетании следующих особенностей ее организации и функционирования в интенсивном обучении.

Сделав анализ интенсивного метода и его использование на уроках иностранного языка в средней школе, рассмотрев все факторы и элементы, которыми обладает интенсивный метод, мы пришли к выводу в этой статье, что интенсивный метод является многофункциональным инструментом мотивации учащегося, задающим активную познавательную деятельность. Учащийся приобретает большое количество знаний, навыков и способностей за одно и то же время.

Определение технологии интенсивного обучения используется для обозначения совокупности различных приемов работы учителя, с помощью которых обеспечивается достижение целей, поставленных на уроке, с наибольшей эффективностью за минимально возможный период времени для их достижения. Особенности технологий обучения учитывают следующие характеристики: эффективность, результативность, эргономичность, высокая мотивация в изучении предмета, что позволяет повысить интерес к занятиям, а также позволяет повысить качество обучения обучающегося. Многие исследователи рассматривают данные технологии обучения как один из способов реализации личностно-деятельностного подхода к обучению в классе, благодаря которому учащиеся выступают в роли активных творческих субъектов.

В методике преподавания иностранных языков к современным технологиям обучения следует отнести следующее:

- Обучение в сотрудничестве
- Метод проектов
- Дистанционное обучение
- Тандем-метод
- Компьютерные и визуальные технологии

Также есть интенсивный метод погружения в языковую среду с помощью технологии «обучение в сотрудничестве» на старшем этапе обучения в средней школе. [7]

Метод погружения в язык учитывает возможность овладения новым языком только в процессе речевой деятельности, в котором учащиеся решают все виды мотивированных действий для достижения целей общения, что обеспечивает не только умение использовать готовые речевые заготовки, но и приводит к спонтанному формированию речи в системе чужого языкового кода. Во время занятий ученики обучаются с помощью интенсивной технологии - кооперативного обучения. Основной идеей этой технологии заключается в создании условий для активной совместной учебной деятельности учащихся в различных случаях. Учащиеся находятся в небольших группах (3-5 человека), им дается задание, они обсуждают роль каждого учащегося в группе, учитель играет главную роль на всех этапах этого процесса. А для того, чтобы правильно составить эту учебную деятельность учеников с целью последующего достижения желаемых результатов, учителю необходимо будет правильно организовать этап работы, учебный материал.

Поэтому, метод погружения в языковую среду означает полный разрыв с традиционными методами обучения. Интенсивный курс предполагает введение и консолидацию материала в рамках единственного учебного занятия. Учащиеся, овладев необходимым материалом,

готовы использовать его на практике. Этот материал активируется в два этапа: обучение общению и практика общения. По словам Г.А. Китайгородской, занятия на этапе обучения общению не имели трудной структуры, но были единообразными в том смысле, что на каждом занятии одновременно решались все задачи курса. [8] Таким образом, материал обрабатывался во всех видах коммуникативных упражнений. Данный этап подразумевает более открытое и творческое использование учебного материала учащимися. Преподаватель объясняет ситуацию, а учащиеся кооперируют друг с другом. Учитель предлагает определенные ситуации по изучаемой теме, ученики самостоятельно в паре или группами, используя различные новые лексические единицы, создают диалоги или полилоги по предлагаемым ситуациям, что поможет им расширить свой словарный запас.

Технология обучения интенсивным методам делится на 3 этапа.

- 1) Подготовительный этап.
- 2) Основной этап.
- 3) Контрольный этап.

На подготовительном этапе учащийся должен начинать с основ, с самого начала. Использование интенсивного метода в сочетании с языковым опытом, полученным на первом иностранном языке, создает прочную основу для дальнейшей аналитической и практической деятельности на втором иностранном языке.

На основном этапе главная задача - активизировать ранее приобретенные навыки в четырех видах речевой деятельности и на их основе сформировать более высокий уровень коммуникативной компетенции на иностранном языке. Для успешного решения этой задачи необходимо использование технологий интенсивного обучения, одной из которых является интенсивный метод. Для реализации активизирующей и интенсифицирующей функции интенсивного метода используется база, приобретенная обучающимся в годы, предшествующие заключительному этапу обучения, которая представляет собой потенциал для активизации.

На контрольном этапе интенсивный метод выполняет собирательную и активизирующую функцию, она завершает систему обучения иностранному языку в средней школе со всеми полученными знаниями

Также с помощью технологии "языкового портфеля" имеется прекрасная возможность оценить себя и узнать, на каком уровне они владеют языком. Такая интенсивная технология обучения может способствовать эффективному усвоению изучаемого материала за короткий промежуток времени, с помощью активизации пройденного материала.

Учащиеся могут легко преодолевать языковые барьеры и учиться общаться на иностранном языке, потому что с технологией - совместным обучением - у учащихся не будет проблем, потому что они решают их совместно. [9]

Интенсивные технологии обучения способствовали эффективному усвоению изучаемого материала на уроках иностранного языка в средней школе. Мотивирует учеников к совместной работе, к достижению одинаковых результатов. Тем самым, можно сказать, что технология интенсивного метода является отличным средством для изучения материала за короткое время для учащихся, которая также помогает повысить творческий потенциал обучающегося, интенсивное обучение позволяет иностранным учащимся овладеть большими объемами учебной информации, а коммуникативное - довести эти объемы до продуктивного использования в образовательной коммуникативной деятельности. [10]

Итак, мы рассмотрели большое количество мнений различных авторов об интенсивном методе и выяснили, что все они так или иначе отмечают огромный потенциал интенсивных методов обучения, позволяющий им стать незаменимым инструментом, который учителя используют на уроках английского языка и с его помощью решают огромное количество целей и задач. Интенсивные методы имеют достаточное количество функций и технологий, которые также расширяют и обогащают их возможности в рамках использования на уроках английского языка в средней школе. Термин "интенсивные технологии обучения" можно понимать как совокупность принципов, этапов, методов, средств и систем последовательного управления процессами обучения с задачей передачи обучающимся большего объема учебной информации при той же продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний. Технологии интенсивного обучения должны мобилизовать когнитивный и творческий потенциал обучающегося.

Использованная литература и источники

1. Апетян М.К. Применение интенсивных методов обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста. 11 изд. М: Молодой ученый, 2013
2. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. - М.: Икар, 2009
3. Быкова, Н. И. Английский язык. 3 класс [Учеб. для общеобразоват. организаций] Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс. – 6-е изд. – М.: Просвещение, 2017.
4. Витлин, Ж.Л., Московкин Л.В. Международная конференция "Современные методы преподавания и изучения иностранных языков" // Иностранные языки в школе. - 199
5. Денисова Л.Г. Место интенсивной методики в системе обучения иностранным языкам в средней школе. М: 1995.
6. Елухина Н.В. О включении элементов интенсивного обучения в преподавании иностранного языка в средней школе Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе: научно-методический журнал. - №6. – 1990
7. Китайгородская Г.А Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М: Высшая школа, 1982
8. Китайгородская Г.А Методика интенсивного обучения. М: Высшая школа, 1986.
9. Китайгородская Г.А Интенсивный курс. Научно-методическое пособие для преподавателей. М: Изд-во МГУ, 1979.
10. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. – М.: Просвещение, 1991

Афанасьева Оксана Васильевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
МИТУ-МАСИ, Россия
Маркова Екатерина Александровна
студентка МИТУ-МАСИ, Россия

ОСОБЕННОСТИ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация: я выбрала тему «Особенности доверительных отношений» потому что в наше время проблема установления контакта и доверительных отношений очень актуальна. Доверие между учеником и учителем, воспитателем и воспитанником очень важный фактор

в современном мире образования. Контакт должен быть установлен между людьми, прежде чем начнется образовательная деятельность.

Ключевые слова: привязанность, система поведения, связь, контакт, взаимоотношения.

В наше время проблема установления контакта и доверительных отношений очень актуальна. Что же такое доверительные отношения? Доверительным можно считать общение, в ходе которого один человек доверяет другому свои мысли, чувства, какие-либо сокровенные стороны своего внутреннего мира.

Каждый человек индивидуален и имеет свой подход к какой-либо ситуации или же человеку. Многим тяжело найти общий язык в общении и установить контакт. Почему же так происходит? Каждый человек имеет свою психологию и живет в своем собственном «мире».

В процессе общения нужно выявлять психологические факторы, которые затрудняют достижение доверительных отношений и которые препятствуют установлению контакта. Привязанность развивается через повседневные взаимодействия, когда воспитатель заботится о потребностях младенца. Связь между младенцем и опекуном обычно настолько прочно устанавливается до конца первого года жизни, что в это время можно проверить природу и качество связи.

В результате своей работы со многими парами ребенок - воспитатель исследователи описали несколько основных моделей привязанности. В своих исследованиях исследователи на короткое время отделяют маленьких детей от их опекуна и наблюдают за их поведением до и после того, как они воссоединятся с опекуном.

Дети с надежной привязанностью могут расстроиться после разлуки, но тепло приветствуют того, кто за ними ухаживает, через зрительный контакт и поиск объятий. Привязанность, устойчивая к тревоге, описывает ребенка, который напуган разлукой и продолжает проявлять тревожное поведение после возвращения опекуна. Избегающая привязанность означает, что ребенок довольно спокойно реагирует на разлуку родителей и не приветствует их возвращение.

Дезорганизованная привязанность проявляется в странном или амбивалентном поведении по отношению к опекуну по возвращении - приближении, затем отворачивании от опекуна или даже нанесении ему ударов - и может быть результатом детской травмы. Большинство детей, как правило, демонстрируют «безопасное» поведение привязанности в исследованиях, в то время как другие кажутся «неуверенными», показывая один из других паттернов.

Теория привязанности была первоначально разработана Джоном Боулби, британским психоаналитиком, который пытался понять сильные страдания, испытываемые младенцами, разлученными со своими родителями. Боулби заметил, что разлученные младенцы идут на невероятные усилия (например, плачут, цепляются, лихорадочно ищут), чтобы предотвратить разлуку со своими родителями или восстановить близость с пропавшим родителем. Во время первых работ Боулби психоаналитики утверждали, что эти выражения были проявлениями незрелых защитных механизмов, которые подавляли эмоциональную боль, но Боулби отметил, что такие выражения являются общими для самых разных видов млекопитающих, и предположил, что такое поведение может выполнять эволюционную функцию.

Опираясь на этологическую теорию, Боулби постулировал, что такое поведение привязанности, такое как плач и поиск, было адаптивным ответом на разлуку с основной

фигурой привязанности - тем, кто обеспечивает поддержку, защиту и заботу. Поскольку человеческие младенцы, как и другие младенцы млекопитающих, не могут прокормить или защитить себя, они зависят от ухода и защиты «более старых и более мудрых» взрослых. Боулби утверждал, что на протяжении истории эволюции младенцы, которые были способны поддерживать близость к фигуре привязанности посредством поведения привязанности, с большей вероятностью дожили бы до репродуктивного возраста.

По словам Боулби, система мотивации, которую он назвал системой поведения привязанности, постепенно была «разработана» естественным отбором для регулирования близости к фигуре привязанности.

Система поведения привязанности является важным понятием в теории привязанности, поскольку она обеспечивает концептуальную связь между этологическими моделями человеческого развития и современными теориями регуляции эмоций и личности.

Согласно Боулби, система привязанности по существу «задает» следующий фундаментальный вопрос: находится ли фигурка привязанности поблизости, доступна и внимательна? Если ребенок воспринимает ответ на этот вопрос как «да», он или она чувствует себя любимым, защищенным и уверенным в себе и, в поведении, скорее всего, будет исследовать свое окружение, играть с другими и быть общительным. Если, однако, ребенок воспринимает ответ на этот вопрос как «нет», он испытывает тревогу и поведенчески, вероятно, будет демонстрировать поведение привязанности, варьирующееся от простого визуального поиска на низком уровне до активного следования и голосовых сигналов на другом.

Такое поведение продолжается до тех пор, пока либо ребенок не сможет восстановить желаемый уровень физической или психологической близости к фигуре привязанности, либо пока ребенок не «изнашивается», что может случиться в контексте длительного разлуки или потери. В таких случаях Боулби считал, что маленькие дети испытывают глубокое отчаяние и депрессию.

Хотя Боулби считал, что описанная выше базовая динамика отражает нормативную динамику системы поведения привязанности, он признал, что существуют индивидуальные различия в том, как дети оценивают доступность фигуры привязанности и как они регулируют свое поведение привязанности в ответ на угрозы. Однако только когда его коллега Мэри Эйнсворт (1913–1999) начала систематически изучать разделение младенцев и родителей, формальное понимание этих индивидуальных различий было сформулировано. Эйнсворт и ее ученики разработали методику, названную странной ситуацией, - лабораторную парадигму для изучения привязанности младенца к родителю.

В странной ситуации 12-месячных младенцев и их родителей доставляют в лабораторию и систематически отделяют и воссоединяют друг с другом. В странной ситуации большинство детей (т.е. около 60%) ведут себя так, как предполагает «нормативная» теория Боулби. Они расстраиваются, когда родитель выходит из комнаты, но, когда он или она возвращается, они активно ищут родителя, и он или она легко их утешает. Детей, демонстрирующих такую модель поведения, часто называют защищенными. Другие дети (около 20% или меньше) сначала плохо себя чувствуют, а после разлуки становятся крайне обеспокоенными.

Важно отметить, что, воссоединившись со своими родителями, этим детям трудно успокоиться, и они часто демонстрируют противоречивое поведение, которое предполагает, что они хотят утешения, но также хотят «наказать» родителя за уход. Таких детей часто

называют тревожно-устойчивыми. Третий образец привязанности, который задокументировали Эйнсворт и ее коллеги, называется избеганием. Избегающие дети (около 20%) не кажутся слишком огорченными разлукой и после воссоединения активно избегают поиска контакта со своими родителями, иногда обращая свое внимание на игровые объекты на полу лаборатории.

Работа Эйнсворта была важна как минимум по трем причинам. Во-первых, она представила одну из первых эмпирических демонстраций того, как поведение привязанности формируется как в безопасном, так и в пугающем контексте. Во-вторых, она представила первую эмпирическую таксономию индивидуальных различий в моделях привязанности младенцев. Согласно ее исследованиям, существует по крайней мере три типа детей: те, кто в безопасности в отношениях с родителями, те, кто устойчив к тревоге, и те, кто избегает тревог.

Наконец, она продемонстрировала, что эти индивидуальные различия коррелировали с взаимодействием младенца и родителя в доме в течение первого года жизни. Например, дети, которые кажутся безопасными в странной ситуации, обычно имеют родителей, которые чутко реагируют на их потребности. Дети, которые кажутся незащищенными в странной ситуации (т.е. устойчивыми к тревоге или избегающими), часто имеют родителей, которые нечувствительны к их потребностям, непоследовательны или отвергают заботу, которую они предоставляют.

В последующие годы ряд исследователей продемонстрировали связь между ранней родительской чувствительностью, отзывчивостью и безопасностью привязанности.

Хотя Боулби был в первую очередь сосредоточен на понимании природы взаимоотношений между младенцем и опекуном, он считал, что привязанность характеризует человеческий опыт «от колыбели до могилы». Однако только в середине 1980-х исследователи начали серьезно относиться к возможности того, что процессы привязанности могут проявиться во взрослом возрасте. Хазан и Шейвер (1987) были двумя из первых исследователей, исследовавших идеи Боулби в контексте романтических отношений.

По мнению Хазана и Шейвера, эмоциональная связь, которая развивается между взрослыми романтическими партнерами, частично является функцией той же системы мотивации - поведенческой системы привязанности, которая порождает эмоциональную связь между младенцами и их опекунами. Хазан и Шейвер отметили, что отношения между младенцами и опекунами и отношения между взрослыми романтическими партнерами имеют черты, которые мы рассмотрим во второй главе.

Толчком, который побудил Боулби сформулировать теорию привязанности, послужили открытия, демонстрирующие повсеместные пагубные последствия институциональной и больничной помощи для младенцев и маленьких детей, результаты, которые нельзя было объяснить с точки зрения преобладающих в то время теорий вторичных влечений. Теоретические основы новой теории пришли из этологии, теории систем управления и когнитивной науки, но влияние психоаналитических принципов повсеместно, особенно в более поздних томах трилогии привязанности.

Исторически теория привязанности была разработана как альтернатива психоаналитическим теориям объектных отношений, чтобы объяснить: (1) почему простое разделение должно вызывать тревогу; (2) сходство между взрослым и детским трауром; и (3) защитные процессы (избирательное исключение сигналов изнутри и извне, как правило, подразумевает активацию поведения привязанности). «Привязанность», как концептуально

сформулировал Боулби, не должна была восприниматься как простой синоним термина «социальная связь» и не применялась ко всем аспектам детско-родительских отношений.

Часто забывают, что Боулби считал, что роли фигуры привязанности и товарища по играм концептуально различны. Говорят, что ребенок ищет фигуру привязанности, когда находится в состоянии стресса, но ищет товарища по играм, когда находится в хорошем настроении. Поскольку две роли не являются несовместимыми, один человек (например, опекун) может выполнять обе. Что касается формулировки теории привязанности, эта позиция имеет ряд значений. Во-первых, теперь ясно, что термин «привязанность», используемый в этом более узком, техническом смысле, не охватывает игровые взаимодействия, изученные Бразелтоном и Стерном, хотя они играют важную роль в отношениях матери и ребенка.

Во-вторых, становится очевидным, что один из полезных способов описания отношений - это разнообразие общих планов или программ взаимодействия партнеров. Например, человек может быть основной фигурой привязанности ребенка, но не самым важным или предпочтительным товарищем по играм. И наоборот, вполне возможно, что предпочтительный товарищ по играм будет играть лишь очень минимальную роль в качестве фигуры привязанности. Такой подход к изучению отношений был предложен несколькими авторами.

Привязанность можно определить как глубокую и прочную эмоциональную связь между двумя людьми, в которой каждый стремится к близости и чувствует себя более защищенным в присутствии фигуры привязанности.

Привязанность взрослых к ребенку включает чуткое и адекватное реагирование на потребности ребенка. Такое поведение универсально во всех культурах. Теория привязанности объясняет, как возникают отношения между родителями и детьми, и влияет на последующее развитие. Привязанность чаще всего формируется с теми, кто точно реагировал на сигналы ребенка, а не с человеком, с которым они проводили больше времени. Шаффер и Эмерсон называли это чувствительной отзывчивостью.

Привязанность характеризуется особым поведением у детей, например, стремлением приблизиться к фигуре привязанности, когда она расстроена или находится под угрозой.

Используемая литература и источники

1. Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А. Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка. М.: Смысл, 2003. С. 152.
2. Авдеева Н.Н., Хохлачева И.В. Особенности привязанности ребенка к матери, стиль детско-родительских отношений и адаптация ребенка к ДОУ [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 97—106. URL: http://psyjournals.ru/files/31171/psyedu_2010_n3_Avdeeva_Hohlacheva.pdf (дата обращения: 23.02.2021).
3. Авдеева Наталья Николаевна Адаптация ребенка к дошкольному учреждению: влияние матери // СДО. 2013. №2 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/adaptatsiya-rebenka-k-doshkolnomu-uchrezhdeniyu-vliyaniye-materi> (дата обращения: 23.02.2021).
4. Альбуханова-Славская К. А. Личностный аспект проблемы общения. М., — 268 с.
5. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. С. 477.
6. Бриш К.Х. Терапия нарушений привязанности: От теории к практике. М.: Когито-Центр, 2014. С. 319.

7. Бурменская Г.В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // Вестник московского университета. 2011. № 4. С. 17—32.
8. Веселов Ю. В. Социологическая теория доверия // Экономика и социология доверия / под ред. Ю. В. Веселова. СПб. : Социологическое об-во им. М. М. Ковалевского, 2004. С. 16-32.
9. Воробьева Е. А. Профессионально-психологические особенности контактности следователей в условиях допроса : дис ... канд. психол. наук. М., 2003. 266 с.
10. Ильин Е. П. Психология доверия. СПб. : Питер, 2013. 288 с.
11. Каган М. С. Мир общения. М.,
12. Карасева Н. И. Психологические особенности развития коммуникативных способностей у подростков, оставшихся без попечения родителей : авто-реф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1991. 18 с.

Афанасьева Оксана Васильевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
МИТУ-МАСИ, Россия
Нусова Алина Андреевна,
Хусаинова Виктория Игоревна
магистры МИТУ-МАСИ, Россия

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

THE SPECIFICS OF TEACHER AND PUPILS' INTERACTION IN HIGH SCHOOL FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Аннотация. Взаимодействие - процесс воздействия различных объектов друг на друга, создающий их взаимную обусловленность и связь.

Учитель и ученик с самого первого контакта вступают в сложную систему: организационных, воспитательных, деловых и межличностных, трудовых, нравственно-эстетических, эмоционально-рациональных отношений. Вследствие этого большую значимость приобретает проблема взаимодействия участников педагогического процесса, как междисциплинарный феномен современной образовательной среды, поскольку именно благодаря ему осуществляется универсальное развитие, как новое качественное состояние личности.

В данной статье мы исследовали виды педагогических взаимодействий, отношения, которые выделяют в структуре взаимодействия учащихся и учителей.

Педагогическое взаимодействие имеет взаимообусловленные компоненты - педагогическое воздействие и ответную реакцию учащегося. Воздействия могут быть как прямыми, так и косвенными, они могут различаться по направленности, содержанию, наличию или отсутствию обратной связи и т.п.

Эффект педагогического взаимодействия зависит прежде всего от содержания и способов самого воздействия, а также от индивидуально-психологических особенностей субъектов образовательного процесса.

Мы рассмотрели технологию взаимодействия учителя и ученика на уроках иностранного языка в средней школе, которые проявляются в использовании разных стилей

педагогического общения и выяснили, что учителю необходимо владеть всеми стилями общения и по необходимости гибко их менять.

Ключевые слова: методика, педагогическое взаимодействие, специфика взаимодействия учителя и ученика, стили педагогического общения.

Abstract. Interaction is the process of influencing different objects on each other, creating their mutual conditionality and connection.

From the very first contact, the teacher and the pupils enter into a complex system: organizational, educational, business and interpersonal, labor, moral and aesthetic, emotional and rational relations. As a result, the problem of interaction of participants in the pedagogical process becomes more important as an interdisciplinary phenomenon of the modern educational environment, since it is thanks to it that universal development is carried out as a new qualitative state of personality.

In this article, we have studied the types of pedagogical interactions, relationships that are distinguished in the structure of interaction between students and pupils.

Pedagogical interaction has interdependent components - pedagogical impact and student response. The impacts can be both direct and indirect, they may differ in direction, content, presence or absence of feedback, etc.

The effect of pedagogical interaction depends primarily on the content and methods of the impact itself, as well as on the individual psychological characteristics of the subjects of the educational process.

We examined the technology of interaction between a teacher and a pupils in foreign language lessons in secondary school, which are manifested in the use of different styles of pedagogical communication and found out that a teacher needs to master all communication styles and flexibly change them if necessary.

Key words: methodology, pedagogical interaction, specifics of teacher-pupils interaction, styles of pedagogical communication.

Педагогическое взаимодействие учителя и учеников — это совместная деятельность учителя и учащихся, как на уроке, так и вне его, в основе которого лежат такие формы её взаимоотношений как сотрудничество, диалог, партнерство, кооперация и т.п. [2: 84]

Педагогическое взаимодействие представляет собой длительный или временный контакт педагога и учащихся, который основан на достижении совместных целей и результатов, следствием которых являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях. Само же педагогическое общение является основной формой осуществления педагогического процесса. Его продуктивность определяется целями и ценностями образования, а также общением, которое необходимо для его осуществления. При этом указанные цели и ценности должны быть приняты всеми участниками общения как субъектами этого процесса в качестве императива их индивидуального поведения.

Наряду с этим, педагогическое взаимодействие составляет характеристику педагогического процесса, который специально организован взаимодействием учителей и учащихся, что касается содержания образования, оно использует средства обучения и воспитания на решение задач образования, которые направлены на удовлетворение как потребностей общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

В настоящее время педагогическое общение рассматривается как «многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между учащимися и педагогами, формируемый целями, характером и содержанием их совместной деятельности» [8: 175].

Выделяются следующие виды педагогических взаимодействий:

1. педагогические - отношения преподавателей и учащихся;
2. взаимные - отношения со взрослыми и сверстниками;
3. предметные - отношения учащихся с учебно-методическими материалами;
4. самоотношения - отношения к самому себе.

В структуре педагогического общения выделяются следующие компоненты: мотивационный, когнитивный и поведенческий.

1) Мотивационный компонент, включающий понятие и теоретические основы педагогического общения на уроке иностранного языка в средней школе. Он основан на предположении анализа потребностей и мотивов, которые лежат в основе общения [4: 110].

2) Когнитивный компонент сообщает о необходимости знаний о том, как строить общение, решать проблемы [4: 113].

3) Поведенческий компонент включает в себя понимание людьми друг друга и особенности их взаимодействия [4: 115].

В структуре взаимодействия учащихся и учителей выделяют: [12: 19–21]

- субъект-объектные отношения;
- субъект-субъектные отношения;
- объект-объектные отношения;
- объект-субъектные отношения.

При изучении иностранного языка разговорные темы лежат в сфере субъект-субъектных отношений. **Субъект-объектные** характеризует отношение ученика к изучаемому предмету. В роли субъекта находится педагог, а в роли объекта — учащийся. Педагога как субъекта педагогической деятельности описывают целеполагание, активность, адекватность самооценки и т. д. В этой ситуации учащиеся исполняют все требования и задачи, которые установил педагог. При правильном субъектно-объектном взаимодействии формируются и закрепляются положительные качества учащихся, они становятся более дисциплинированными, ответственными. Также учащиеся накапливают опыт приобретения знаний, овладевает системой, упорядоченностью действий. Однако происходит это до тех пор, пока ребенок является объектом педагогического процесса, т. е. инициатива к деятельности будет постоянно исходить от педагога, познавательное развитие учащегося будет не эффективным.

Субъект-субъектные характеризуют отношения к другим ученикам и учителю. В этих отношениях важна взаимосвязь между всеми компонентами: отношение учеников к содержанию обучения; отношения учеников между собой и к учителям, также важны условия, в которых протекает учебный процесс. Субъектно-субъектные отношения способствуют развитию у детей способности к совместной деятельности, инициативности, творческого начала, умения разумно решать конфликты. Вся деятельность приобретает личностную важность для ребенка, формируются ценные проявления активности и самостоятельности, которые в дальнейшем могут стать его личностными качествами. Педагог при субъектно-субъектном взаимодействии понимает своих учеников более лично, такое взаимодействие приобрело название личностно-ориентированное. Личностно-ориентированный педагог способствует развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в отношениях с другими людьми и миром, осознавать свои действия, предугадать их последствия, как для других, так и для себя. Педагогическая деятельность при такого рода взаимодействии носит диалогический характер. М. Бахтин считает, что

ребенок лишь в диалоге, когда он взаимодействует с другими людьми познает себя, сравнивая с другим, через соотнесение его выбора и выбора своего.

Объект-объектный тип взаимодействия, когда учащийся (с одной стороны) и педагог, а другие учащиеся занимают пассивную в отношении друг к другу, и в этом значении занимает объектную позицию. Следовательно взаимодействие между ними носит лишь формальный характер, в лучшем случае на уровне безразличного обмена информацией. Данная учебная ситуация не требует от учащихся проявления собственной активности.

Объект-субъектный тип, когда учащийся, занимая безучастную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды. К примеру, в форме педагогического воздействия со стороны учителя или других субъектов образовательной среды на учащегося. При таком типе взаимодействия учебная ситуация заглушает ситуативную активность (В. А. Петровский), т.е. активность реактивного и репродуктивного типа, которая диктуется указанным воздействием и подчиняется ему;

По словам А.А. Алхазисвили, в современной педагогике характерна так называемая тенденция слияния процессов обучения-общения, при этом социальная и педагогическая функции общения как бы совмещаются в едином процессе учебной деятельности и общения. [1] Современный процесс обучения иностранному языку подразумевает взаимодействие учителя с учащимися и учащихся друг с другом. Успешность взаимодействия зависит от многих факторов: от правильного выбора теоретического подхода и технологии взаимодействия; от эффективности педагогических методов; от системности анализа и решения педагогических и личностных проблем. [5]

На каждом этапе урока действия учителя и учащихся должны быть согласованы. Например, если учитель будет каждый раз начинать урок с речевой зарядки или опроса домашнего задания, это будет нарушать взаимодействие с учащимися, поскольку это не способствует созданию той ситуации, в которой учащиеся бы чувствовали и осознавали бы потребность в приобретении знаний, навыков и умений на иностранном языке.

Но если действия учителя в самом начале урока будут направлены на передачу его эмоционального состояния, например, предстоящее общение с ними, также на использование речевого материала необходимого для урока, который связан с личным опытом деятельности учащихся, то они будут замотивированы и это сформирует их положительный настрой на восприятие и усвоение последующего учебного содержания.

Но также есть учителя, действия которых имеют отрицательный эффект, они стимулируют учащихся на многократное повторение материала, который не направлен на постановку новых коммуникативных задач, меняющихся в ситуациях общения, постановка заданий, не имеющих коммуникативной направленности и интересы учащихся, которые не учитываются. В таком случае процесс изучения языка, воспринимается учащимися как должное, поскольку не учитывается суть языка, то, ради чего они изучают его, а именно - овладение языком как средством взаимодействия и взаимопонимания с представителями других культур, не соответствует тому, чем они реально занимаются на уроке.

На уроке педагогу необходимо быть максимально внимательным к незначительным изменениям, постоянно сопоставлять отобранные методы педагогического влияния с отличительными чертами общения на конкретном этапе.

Согласно В.А. Канн-Калику, выделяют следующие характеристики общения в процессе педагогической деятельности [9]:

- общая образовавшиеся система общения учителя и учащихся, а именно использование определенного стиля общения;
- система общения, которая свойственна определенному этапу педагогической деятельности;
- ситуативная система общения, которая возникает при решении определенной педагогической и коммуникативной задачи.

Также, если учитель использует формы работы, которые стимулируют творческую и речевую инициативу школьников, их самостоятельность, то результат в достижении цели обучения предмету, будет значительным.

Рассмотрим различные стили педагогического общения на уроке иностранного языка. По мнению В.А. Кан-Калик, такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции при частом их использовании они затрудняют достижение целей учебно-воспитательного процесса. [9]

Стиль педагогического общения — это стабильная форма способов и средств педагогического сотрудничества людей друг с другом. А.А. Лобанов под стилем педагогического общения рассматривает своеобразную систему способов влияния на учащихся со стороны учителя. [11]

В.А. Кан-Калик определяет стиль общения как устойчивые индивидуальные особенности социально-психологического взаимодействия учителя и учащихся. По мнению Канн-Калика, в стиле общения отображаются: а) особенности коммуникативных возможностей учителя; б) образовавшийся характер отношений между учителем и учащимися; в) творческая индивидуальность педагога; г) особенности ученического коллектива. [10]

В стиле проявляется свойственная манера обращения учителя к ученикам, особенности представления им своих требований, отношение к учащимся со стороны учителя. Стиль обладает отличительным тоном речевого обращения к учащимся (дружеским, равнодушным или формальным) и имеет свойственную форму речевого обращения (приказ, требование, совет, просьба).

Стиль педагогического общения также отражается в особенностях педагогом похвалы и наказаний к ученикам, формировании с ними определенной дистанции общения. Разнообразные признаки стиля общения учителя демонстрируют неодинаковое воздействие на характер эмоциональных переживаний учащихся, на их поведение на уроке и в школе. Для опытного высококвалифицированного преподавателя стиль общения с учениками не должен зависеть от эмоционально-психологического состояния, от его настроения. Он должен формироваться на основе уважения к личности ученика, на профессиональной и педагогической культуре преподавателя.

В классификации **стилей педагогического общения** выделяются такие разновидности, как авторитарный, демократический, либеральный.

- Авторитарный (или властный) стиль общения — это стиль, где учащиеся могут обсуждать вопросы учебной или коллективной жизни, но решение, в конечном итоге принимает учитель в соответствии со своими принципами. Авторитарный стиль общения вызывает неадекватную самооценку учеников, способствует формированию неуверенности в себе, умение использовать других для выполнения того, что должен сделать сам. Учащиеся при таком стиле не участвуют в обсуждении проблем, которые к ним относятся, а их инициатива воспринимается отрицательно или же вовсе отвергается. Соппротивление школьников властному влиянию учителя чаще всего приводит к

появлению конфликтных ситуаций. Основная форма взаимодействия преподавателя при этом стиле - приказ, указание, выговор. [7]

- Демократический стиль общения — стиль, в котором преподаватель учитывает мнение учеников, стремится понять их, убедить в своей правоте, но не приказывать. Преподаватель ведет диалогическое общение «на равных», развивает у учащихся навыки самоуправления и учитывает их индивидуальные особенности. При этом стиле общения преподаватель стимулирует учащихся к творчеству, инициативе. Для учителей, которые используют этот стиль, свойственно благоприятное отношение к учащимся, соответствующая оценка их возможностей, успехов и неудач. Учитель понимает учащихся, их мотив, цель. Межличностные отношения характеризуются доверием и высокой требовательностью к себе и другим. При демократическом стиле общения учитель побуждает учащихся к творчеству, инициативе, создает необходимые условия для самореализации. Основными способами общения при этом выступают просьба, совет, информация, стремление всех учащихся включить в работу. [3:16]
- Либеральный стиль, в нем преподаватель старается не вмешиваться в жизнь коллектива, не проявляет активности, можно сказать, уходит от ответственности за происходящее. В этом стиле преподаватель лишь формально выполняет свои функциональные обязанности, он ограничивается только преподаванием как изложением учебного материала. Учителя не вмешиваются, не заинтересованы проблемами школы и учащихся. Результатом такой тактики является отсутствие наблюдения за деятельностью учащихся и динамикой развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах таких учителей, в большинстве случаев, неудовлетворительны. Общими особенностями либерального и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся противоположность, являются отношения, где отсутствует доверие, явная замкнутость, отчужденность, и делается акцент на доминирующее положение. Также в либеральном стиле отсутствует должный контроль над результатами деятельности учащихся. [7]

Следует отметить, что в реальной педагогической практике чаще всего используются смешанные стили общения, но также преподаватель использует приемы авторитарного стиля общения и иногда они оказываются эффективными. В целом преподаватель должен быть ориентирован на демократический стиль общения с учениками, так как он способствует эффективному достижению целей учебно-воспитательного процесса.

Охарактеризованные стили взаимодействия, за исключением демократического, свидетельствуют о том, что в педагогическом процессе есть негативные моменты, которые связаны с профессионально-личностными особенностями педагогов и требуют изменения. [6]

Осуществление системного подхода в сфере образования - один из важных путей для совершенствования взаимодействия педагогов и обучающихся, что предполагает более широкую структуру взаимодействия, которая включает все необходимые компоненты в системе взаимодействия участников образовательной активности, такие компоненты как:

- 1) взаимодействие в сфере мотивации образования;
- 2) взаимодействие в постановке целей и задач образовательной деятельности;
- 3) взаимодействие в планировании и программировании образовательного процесса;
- 4) совместное прогнозирование результатов образования;
- 5) информационная подготовка к взаимодействию;
- 6) совместная практическая организация взаимодействия;

7) совместные контроль и оценка хода и результатов взаимодействия;

8) совместное определение перспектив и необходимых инноваций участниками образовательной деятельности.

Вывод: Мы выяснили, что для обучения общению на иностранном языке необходимо большое психическое напряжение, как со стороны учителя, так и со стороны учащихся, поэтому должна быть создана положительная мотивация, которая будет способствовать успешному выполнению всех задач. Также важно использование правильного стиля общения, который поможет учителю замотивировать учащихся, найти к ним правильный подход, заинтересовать в предмете. Результативность педагогического общения определяется личностными качествами учителя и стилем педагогического общения. Кроме того, следует отметить, что наиболее эффективным стилем общения является демократический, результатом его использования является повышение интереса к предмету, благоприятная внутренняя мотивация, повышение командности, дружелюбного отношения как со стороны учителя, так и со стороны учащихся, взаимопомощь и гордость за свои и общие успехи.

Использованная литература и источники

1. Алхазивили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М., Просвещение, 1988, [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.booksite.ru/fulltext/alhazihvili/index.htm> (Дата обращения 21.11.2021)
2. Амонашвили Ш.А. «школа жизни» (М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1998) [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.studmed.ru/amonashvili-sha-shkola-zhizni_d7bdf5dc96f.html (Дата обращения 21.11.2021)
3. Батракова, С.Н. Основы профессионально-педагогического общения.- /С.Н. Батракова. -Ярославль, 1989
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. / Л.С. Выготский. - М., 1996. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://a-mov.ru/books/vygotskij-pedagogicheskaja-psihologija.html> (Дата обращения 23.11.2021)
5. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2003.
6. Глазков А. В. Взаимосвязь психологической готовности педагога к инновациям и стиля педагогической деятельности // Проблемы теории и практики современной психологии: XI ежегод. Всерос. науч.-практ. конф студентов, аспирантов и молодых учёных с междунар. участием. — Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2012.
7. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб., КАРО, 2005. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://superlinguist.ru/metodika-obucheniia-inostrannym-iazykam-skachat-knig/elizarova-g-v-kultura-i-obuchenie-inostrannym-iazykam.html> (Дата обращения 23.11.2021)
8. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.[Электронный ресурс]. Режим доступа: https://vk.com/doc3260116_523044100?hash=88afe8e3c4fe56a320&dl=51c313c8841c94921a (Дата обращения 24.11.2021)
9. Кан - Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического исследования // Вопросы психологии. - 1985. - №4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1985/854/854009.htm> (Дата обращения 24.11.2021)

10. Кан - Калик В.П. Учителю о педагогическом общении. М., 1990. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.studmed.ru/view/kan-kalik-va-uchitelyu-o-pedagogicheskom-obschenii_757f4d2168b.html (Дата обращения 24.11.2021)
11. Лобанова, Е.А. Дошкольная педагогика: учебно-методическое пособие - / Е.А. Лобанова. — Балашов: Николаев, 2005. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0481/1_0481-1.shtml (Дата обращения 25.11.2021)
12. Лобанов А.А. Основы профессионально – педагогического общения. - М, Академия., 2002. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://booksee.org/book/527285> (Дата обращения 25.11.2021)

Афанасьева Оксана Васильевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
МИТУ-МАСИ, Россия
Полыскалин Константин Юрьевич,
студент МИТУ-МАСИ, Россия

**ТЕХНОЛОГИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА НА УРОКАХ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 10-11 КЛАССАХ
TEACHER-STUDENT INTERACTION TECHNOLOGY IN ENGLISH LESSONS
IN GRADES 10-11**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности взаимодействия учителя и ученика на уроках английского языка в 10 - 11 классах. Автор отмечает, что благодаря использованию методик обучения, завязанных на общении с учениками, учебный процесс становится более эффективным и успешным. Данная статья описывает теоретические основы использования этих методов, в частности: их роль в обучении, характеристику методов и средств использования их на уроках.

Ключевые слова: взаимоотношения, взаимодействия, учителя и ученик, педагогическое взаимодействие, учебный процесс.

Abstract. The article deals with the peculiarities of teacher-student interaction at English lessons in 10 - 11 classes. The author says that due to the usage of teaching methods based on the communication with students the learning process becomes more effective and successful. This article describes the theoretical basis for the use of these methods, in particular: their role in learning, the characteristics of the methods and means of their use in the classroom.

Key words: relationship, interaction, teacher and pupil, pedagogical interaction, learning process.

Основными моральными нормами, на которых основаны взаимоотношения между учителем и учеником, являются уважение и достоинство каждого из их учеников, уверенность, внимательное отношение к внутреннему миру, духовная чуткость и доброжелательность.

Учитель, учитель- сейчас одна из самых распространенных государственных должностей, учитель, учитель. Содержание профессии учителя – это образование и подготовка следующих поколений (в более широком контексте - студентов).

Ученик - учащийся в различных учебных заведениях (школа, профессиональное училище, лицей и т. д.); человек, который использует уроки и инструкции другого в определенной области знаний

Взаимоотношения учителя и ученика - две самые важные фигуры в школе. И от того, какие отношения сложатся между ними, зависит успех в процессе обучения и воспитания. Наверняка, каждый молодой учитель, окончивший институт и до сих пор не забывший свои школьные годы и отношения с учителями, мечтает, что, придя в школу, он постарается стать лучшим другом для своих учеников, будет их понимать, поддерживать, следовать за ними. Но переступив порог школы и проработав некоторое время, молодой учитель понимает, что исполнить мечты не так-то просто, и иногда он сталкивается с рядом проблем, которые очень быстро разрушают мечту и желание работать в школе. И это не только проблемы, связанные с учебными материалами, заполнением всевозможных документов, дисциплиной на занятиях, но очень часто это проблемы, связанные с невозможностью правильно выстроить отношения со студентами, а иногда и с преподавателями-стажерами.

Учитель и ученик – это педагогическое взаимодействие. Во время педагогического взаимодействия у них есть свои задачи, которые направлены на построение взаимоотношения с учеником. Тем самым в процессе педагогического взаимодействия учитель выбирает метод и форму обучения, которой считает нужным для учеников, а также идет расширение границ педагогического взаимодействия и начало нового этапа. Из этой модели следует, что в процессе обучения иностранному языку ученик превосходит самого учителя и в результате идёт увеличение педагогического потенциала и личностного потенциала учителя и ученика, что обеспечивает новый этап для самосовершенствования.

Ученик – это активный, склонный к творческой деятельности человек, умеющий организовывать свою деятельность и давать ей оценку, а также грамотно обращаться с информацией, а именно производить её анализ, поиск.

Преподаватель – это человек, непосредственно организующий образовательный процесс, в котором учащийся всесторонне совершенствуется.

Педагогическое взаимодействие – это сложный процесс, который состоит из различных компонентов. Оно непосредственно связано с учебно- воспитательной деятельностью, с целью обучения и с воспитанием.

Педагогический процесс – это развитие взаимодействия между учителем и учеником, который направлен на достижение заданной цели и на преобразования качества личности.

Педагоги и воспитанники как деятели, субъекты являются главными компонентами педагогического процесса. Взаимодействие субъектов педагогического процесса (обмен деятельностью) своей конечной целью имеет присвоение воспитанниками опыта, накопленного человечеством во всем его многообразии. А успешное освоение опыта, как известно, осуществляется в специально организованных условиях при наличии хорошей материальной базы, включающей разнообразные педагогические средства. Таким образом, содержание образования (опыт, базовая культура) и средства - еще два компонента педагогического процесса. Взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных средств есть сущностная характеристика педагогического процесса, протекающего в любой педагогической системе.

Системообразующим фактором педагогического процесса выступает его цель, понимаемая как многоуровневое явление. Цель внутренне присуща (имманентна) педагогически интерпретированному социальному опыту, присутствует в явном или неявном виде как в средствах, так и в деятельности педагогов и воспитанников. Она функционирует на уровне ее осознания и реализации. Педагогическая система организуется с ориентацией на цели воспитания и для их осуществления, она всецело подчиняется целям образования.

С позиции системного подхода бесосновательным представляется возведение в ранг структурных компонентов педагогического процесса методов педагогической деятельности, приемов, средств коммуникативного воздействия, организационных форм и т.п. Они, так же как и цель, имманентны динамической системе "педагог-воспитанник". В них самих и в результате их взаимодействия рождаются методы, приемы, формы организации и другие искусственные элементы педагогического процесса.

Педагогический процесс будет эффективным, если в нем будут соблюдены условия эффективности. Для определения показателей эффективности педагогического процесса, прежде всего, охарактеризуем области деятельности, которые она охватывает.

Структура отношений учитель-ученик представляет собой систему социальных отношений, начиная от простейших пространственных, духовных и социальных взаимодействий и вплоть до сложнейших социальных действий и отношений, имеющих устойчивый характер.

Взаимоотношения - это сознательная, избирательная связь человека с различными аспектами жизни, описываемыми в действиях, реакциях и переживаниях. Взаимоотношения являются движущей силой личности, которая характеризует степень заинтересованности, силу эмоций, желания и потребности личности [8, с. 3].

Взаимоотношения выступают как симптом тактичности, внимания к чужим мнениям и предположениям, эмоциональной готовности к совместной деятельности; уважения друг к другу, жалости, сострадания; творческого характера взаимодействия [14, с. 5].

Что касается процесса обучения, то идеальное понимание, общение (общение, возникающее в процессе учебной деятельности) характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон-обучающегося (студента) и преподавателя.

Можно сказать, что взаимоотношения между учителями и учащимися представляют собой систему взаимосвязанных действий, которые осуществляются учителями и учащимися в процессе обучения с помощью специальной символической формы коммуникации, согласованной в системе образования. Такими образами считаются факультет этикета, такт студента и преподавателя, общая культура, стандарт коммуникативных ситуаций, диалогические навыки, язык речи и тела и многое другое.

Исходя из этого, система общения педагога и учащихся рассматривается как система социально-психологического общения и должна строиться с учетом специфики общения в конкретный момент, на определенном этапе развития этого взаимоотношения, с учетом индивидуальных и возрастных особенностей общения.

Системное общение между преподавателями и студентами представляет собой непрерывный процесс, так как активный, демократичный, доброжелательный стиль общения (сотрудничества) являются наиболее адекватными и эффективными [7, с. 173].

В педагогическом взаимодействии существует два направления:

- 1) субъект – педагог – субъект – ученик (взаимодействие);
- 2) субъект – педагог – объект – ученик (воздействие).

Направление «субъект – педагог – субъект – ученик» - это взаимодействие и общение, а также интересы учащихся в процессе обучения.

Направление «субъект – педагог – объект – ученик» - это воздействие на учеников в процессе обучения, а также учителя принимают во внимание специфические особенности учеников, мотивируют и побуждают их развитие.

Педагогическое взаимодействие содержит в себе такие компоненты, как воздействие преподавателя на ученика, оценка деятельности учителя учеников, а также оценка своей личной деятельности учеников.

Взаимодействие учащихся и учителей делится на несколько структур:

- 1) субъект-объектное;
- 2) субъект-субъектное.

Субъект-объектное отношение – это отношение учащегося к осваиваемой им дисциплине. Субъект-субъектное отношение – это отношение, которое складывается в учебно-воспитательной деятельности учебного учреждения и состоит в осуществлении коллективного участия учащихся и учимых в совместном учебном процессе.

Взаимоотношения учитель-ученик должны иметь следующие требования:

- умение использовать канал воздействия для снятия напряжения в взаимоотношениях;
- искусство выбора методов педагогического воздействия;
- формирование человеческих отношений учителя на уроке;
- эффективный способ реализации воспитательного и развивающего аспектов поставленной цели;
- создание социально - психологического процесса общения педагога со школьниками;
- условия для раскрепощения личности ребенка, выражения его потенциальных возможностей, творчества и инициативы;
- создание способов развития положительных эмоций в процессе обучения;
- овладение преподавателем методами контроля;
- построение образовательных программ по формуле: «взаимопонимание-общение-сотрудничество».

Для преодоления трудностей в процессе обучения учитель должен основываться несколькими основными принципами, которые способствовали бы нормализации взаимодействия с учащимися.

Известный методист И.Л. Бим хочет обратить внимание на то, что:

1. Учитель является не только личностью, которая постигает учеников, но и предмет их познания;
2. Учитель должен уметь не только отличать признаки, которые описывают поведение, состояние, преимущества учеников, но и исправлять свое поведение в соответствии и поступающими сигналами;
3. От того, как преподаватель проанализирует поведение и возможность учеников, в частности зависит от особенности их взаимоотношений и успех обучения в целом.

Основной спецификой взаимодействия субъектов учебного процесса – изменение индивидуальных ценностей, усвоение материала, взгляды, отношения между учащимися, а также мотивации и потребности.

В педагогическом взаимодействии существует две составляющие такие, как: функциональная и личностная роль.

Функциональная роль педагогического взаимодействия зависит от определенных действий, которые преподаватель осуществляет в процессе урока, а именно от того, как он организовывает, руководит и проводит контроль над деятельностью учеников. В глазах учащихся преподаватель – не отдельная личность, а человек, наделенный должностными обязанностями и осуществляющий контроль над их действиями. Видоизменение когнитивной сферы учащихся – главная цель, на которой сосредоточена данная

составляющая педагогического взаимодействия. Работа преподавателя в данных обстоятельствах считается эффективной, если результаты деятельности учеников находятся в соответствии с данными критериями. Данный вид взаимодействия подразумевает, что преподаватель приспособливает внешнее поведение под конкретную норму.

Личностная роль педагогического взаимодействия подразумевает под собой факт того, что учитель в процессе взаимодействия с учащимися показывает им свою собственную индивидуальность, с помощью чего удовлетворяет свою потребность, являясь личностью, и воспитывает соответствующую потребность в учащихся. Данная роль взаимодействия очень тесно связана с мотивационно- ценностной областью учеников. Изменения в данной области происходят путём получения знаний и образования. Но по данной методике могут работать лишь те преподаватели, чей уровень развития мотивационно- ценностного отношения к преподавательской деятельности достаточно высок. Эталоном педагогического взаимодействия считается взаимодействие, которое сочетает в себе функционально-ролевое и личностное. Такое комплексное взаимодействие способствует освоению учащимися не только социальных, но и личностных навыков учителя, что позволяет учителю формировать и контролировать развитие личности учеников.

Если у учителя постоянно эмоционально позитивное отношение ко всем детям, транзакционный характер реакции на недостатки в воспитательной работе и поведении, спокойный и ровный тон в его адрес, то у такого учителя ученики обычно раскованные, общительные и уверенные. Правильный тип педагогического взаимодействия способствует созданию атмосферы благополучия, что во многом определяет эффективность образовательных программ.

Оптимальным вариантом для педагогического процесса является установка педагога на функционально-ролевое и личностное взаимодействие, когда его личностные особенности проступают через ролевое поведение. Подобное сочетание обеспечивает передачу не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта педагога. В этом случае педагог, взаимодействуя с учеником, передает свою индивидуальность, реализуя потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у учащегося. Однако практика показывает, что с такой установкой работают лишь педагоги, имеющие высокий уровень развития мотивационно- ценностного отношения к педагогической деятельности.

Функционально-ролевая сторона педагогического взаимодействия направлена главным образом на преобразование когнитивной сферы учащихся. Критерием успешной деятельности педагога в этом случае служит соответствие достижений учеников заданным эталонам. Учителя с ориентацией на этот тип взаимодействия как бы подгоняют внешнее поведение под определенные стандарты.

Личностная сторона педагогического взаимодействия в большей степени затрагивает мотивационно- смысловую сферу учащегося. Научное знание, содержание образования в этом случае выступают средством преобразования этой сферы.

Использованная литература и источники

- 1) Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики - Тюмень; Изд-во ТГУ, 2007. - 215 с.
- 2) Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2010.

- 3) Бочарникова А. Ю. Роль сотрудничества преподавателя и обучающегося на уроке иностранного языка. Наука, Образование, Общество: современные вызовы и перспективы. АР-Консалт, Москва 2013
- 4) Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2010.
- 5) Голубцова, М.В. Культура педагогического общения как условие благоприятного психологического климата в школе/ М.В. Голубцова // Молодой ученый. - 2015. - №22.3 - С.4-6.
- 6) Зимняя И.А. Пед. психология. – Ростов – на – Дону.: "Феникс", 2013.
- 7) Красулина Л.В // Образование в современной школе: журнал. -2014. - № 11. - С. 13-16.
- 8) Леонтьев, А.А. Педагогическое общение. / А.А. Леонтьев - М., – Москва-Нальчик: Эль-Фа, 1996. – 92 с.
- 9) Суворова, Н. А. Интерактивное обучение: новые подходы / Н.А. Суворова. – М., 2005г.

Афанасьева Оксана Васильевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
МИТУ-МАСИ, Россия
Пономарчук Никита Игоревич,
студент МИТУ-МАСИ, Россия

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ
 ЯЗЫКУ В СРЕДНИХ КЛАССАХ**
**THE USE OF DIDACTIC GAMES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN
 SECONDARY CLASSES**

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности использования Дидактических игр на уроках английского языка в средней школе. Автор отмечает, что благодаря использованию дидактических игр, учебный процесс становится более эффективным и успешным. Данная статья описывает теоретические основы использования дидактических игр, в частности: их роль в обучении, характеристику методов и средств использования их на уроках.

Ключевые слова: дидактические игры, функции игры, классификация игр

Annotation. This article discusses the features of the use of Didactic games in English lessons in high school. The author notes that thanks to the use of didactic games, the educational process becomes more effective and successful. This article describes the theoretical foundations of the use of didactic games, in particular: their role in teaching, characteristics of methods and means of using them in the classroom.

Keywords: didactic games, game functions, classification of games.

Иностранный язык как общеобразовательный учебный предмет может и обязан внести свой вклад в процесс развития навыков, у учащихся, связанных с творчеством. Многие дети, когда начинают учить в школе иностранный язык, думают, что это весело и забавно. Но через некоторый период времени они начинают понимать, что это совершенно нелегко, и совсем скоро иностранный язык становится одним из самых нелюбимых предметов. Одной из причин, приводящей к такому результату — это трудности в изучении грамматических правил. Традиционные методы обучения и тренировки к нужнорезультату не приводят.

Обучение иностранному языку будет более эффективно, если учащиеся активно вовлечены в процесс изучения иностранного языка. Существуют разные способы мотивации детей к активности на уроках, но наиболее действенными являются любопытство, творчество и игра. В наши дни игры являются неотъемлемой частью обучения английскому языку.

Дидактические игры - это один из способов обучения детей школьного возраста. Она дает возможность осуществлять задачи воспитания и обучения через доступную и наиболее привлекательную для школьников форму деятельности.

Ей присущи две функции в процессе обучения (В.Н. Аванесова, А.П. Усова).

Первая функция - совершенствование и закрепление приобретённых знаний. При этом учащиеся не просто воспроизводят знания в том виде, в каком они были усвоены, а трансформирует, преобразовывает их, получает навыки оперирования ими в зависимости от смоделированной игровой ситуации.

Сущность второй функции дидактической игры заключается в том, что школьники усваивают новые знания и умения различного содержания.

При планировке уроков, учитель должен думать не только о том, чтобы ученики запомнили новую лексику, ту или иную структуру, но и стремились создать все возможности для развития индивидуальности каждого ученика. Чтобы сохранять интерес учащихся к своему предмету, нужно осознать, какие приёмы работы могут увлечь учеников. Каждый учитель иностранного языка, постоянно должен искать резервы повышения качества и эффективности обучения иностранному языку. Мы считаем что, главная задача учителя — добиваться того, чтобы не пропал интерес к изучению иностранного языка.

Применение игр — эффективный способ повторения языковых явлений. В целом, ученики любят и предпочитают игры, в которых имеется элемент удачи, потому что они добавляют увлеченность игре. Игры, которые зависят от навыков учеников, становятся скучными, так как выигрывают одни и те же способные ученики, и увлеченность в игру у большинства игроков падает. Игры с элементом удачи включают в себя игры на угадывание, игры с кубиками и картами. Большая часть игр носят состязательный характер, и победителем может стать один человек или команда. Использование командных и групповых игр помогает уменьшить давление соревнования на одного человека. Не забывая об этих принципах: удача и умение, состязание и сотрудничество, неожиданность, которые являются основной частью всех игр, учитель может простое упражнение из учебника превратить в игру. Применение разнообразных игр помогает заинтересовать учеников иностранным языком, создает условия для достижения успеха в изучении языка. И у учащихся, которые будут активно играть, обязательно появится желание улучшить свои знания по иностранному языку.

Игра всегда предполагает принятие решений — как поступить, что сказать, как победить. Желание решить эти вопросы ускоряет мыслительную деятельность участвующих в игре. Однако, для учащихся игра, прежде всего — увлекательное занятие. В игре все равны. Она сильна даже слабым ученикам. Чувство равенства, атмосфера увлечённости и радости, ощущение посильности заданий — всё это даёт возможности ученикам для преодоления стеснительности, мешающей свободно употреблять в речи слова чужого языка и благоприятно влияет на результаты его изучения. Незаметно усваивается языковой материал, а вместе с этим возникает чувство радости и удовлетворения — оказывается, я могу говорить наравне со всеми. Игры способствуют выполнению следующих методических задач:

- создание психологической готовности учеников к речевому общению;
- обеспечение естественной нужности многократного повторения ими языковых материалов;

- тренировка учащихся в выборе нужного речевого варианта;

отводимое место и время игре зависят от ряда факторов подготовки учащихся, изучаемого материала, целей, задач и условий урока и т.д. Например, если используемая игра выступает в качестве тренировочного упражнения для первичного закрепления, то ей можно выделить 20–25 минут занятия. В дальнейшем эта же игра может проводиться, выступая уже для повторения пройденного материала. Следовательно, одна и та же игра может использоваться на различных этапах урока. Следует помнить, что при всей привлекательности и эффективности игр крайне необходимо соблюдать чувство меры, иначе они утомят учащихся и потеряют свежесть эмоционального воздействия. Рассмотрим теорию М. Ф. Стронина, который в своей книге «Обучающие игры на уроках английского языка» подразделяет игры на следующие категории:

1. фонетические игры;
2. орфографические игры;
3. лексические игры;
4. грамматические игры;
5. творческие игры.

Лексические игры.

Использование лексических игр на уроках английского языка не менее важно, чем использование грамматических игр. Лексическая игра тоже составляет целый фундамент коммуникативности. Используя на уроках игры данной категории, учитель добивается реализации следующих целей:

- 1) тренирует учеников употреблению лексики в ситуациях, приближенных к естественным условиям;
- 2) активизирует речевую и мыслительную деятельность учащихся;
- 3) развивает речевую реакцию учащихся;
- 4) знакомит учащихся с вариативностью и сочетаемостью слов.

Существуют определенные правила введения в речевой оборот учеников новых лексических единиц. Поскольку слова хранятся в памяти ассоциативными тематическими группами, то и вводить их нужно тематическими группами. Именно по этой причине учебный материал сосредоточен вокруг базовых лексических тем: семья, цвет, дом, одежда, части тела, животные, школа, еда, город, внешность и др. Для качественного запоминания слов и выражений необходимо их многократное повторение, но чтобы процесс повторения не наскучил детям, при обучении лексике имеет место использование игр на карточках, картинках или кубиках.

Фонетические игры.

Фонетические игры используются для формирования и корректировки произносительных (фонетических) навыков школьников. Фонетические навыки признаются наиболее хрупкими, подверженными деавтоматизации, то есть разрушению из-за недостаточного подкрепления (тренировки) или подкрепления без тренировки. Систематичность применения специальных фонетических имитационных упражнений, фонетически направленных заданий в игре способствует формированию основ навыков фонетики.

Цели использования фонетических игр на занятиях английского языка сводятся к следующему:

- 1) к тренировкам произношения английских звуков;
- 2) к обучению громкости и отчетливости чтения стихотворений;
- 3) к формированию навыков фонетического слуха.

Среди фонетических игр, можно выделить игры-загадки, имитационные игры, соревновательные игры, игры с предметами, игры на внимательность, игры-лото со звуками.

Орфографические игры.

Орфографические игры - игры, способствующие формированию и развитию речевых навыков. Основная цель этих игр – освоение правописания иностранных слов. Орфографические игры, как правило, рассчитаны на развитие памяти учащихся или на воспроизведение орфографического образа слова. Определённые игры сочетают в себе данные две задачи.

Творческие игры.

К творческим играм относятся всего два вида игр – ролевою игру и игру драматизацию. Следует рассмотреть подробнее оба вида.

Ролевая игра – это игра, участвующие в которой ученики условно воспроизводят реальную практическую человеческую деятельность, создавая тем самым реальные коммуникационные условия.

При проведении ролевой игры учитель организует мотивацию учащихся к речевой деятельности, так как они оказываются в условиях, в которых необходимо что-то сказать, о чем-либо спросить, что-то выяснить или доказать, а также поделиться полученной информацией с собеседником. К примеру, возьмем игры по аудированию. Перед учителем ставятся цели:

- научить учащихся понимать смысл однократного высказывания;
- научить учащихся выделять главное в потоке информации;
- развивать слуховую память учащихся.

Можно проводить игры на аудирование текста, не имея ни картинок, ни рисунков, ни заранее подготовленных вопросов, ни пунктов текста и т. д., это игры на развитие аудитивной памяти. Учитель читает текст в нормальном темпе, играющие слушают. После прослушивания текста учитель предлагает записать слова, которые каждый участник игры запомнил. Затем учитель читает текст ещё раз и дает задание — выписать группы слов и запомнившиеся фразы.

После этого участники игры должны восстановить текст по памяти, пользуясь только своими записями. Побеждает тот, кто наиболее точно и наиболее близко передаст содержание текста. Большой эффект в обучении аудированию имеют командные игры, в которых после прослушивания текста, все члены команды составляют вопросы и затем их задают соперникам по содержанию текста. Побеждает та команда, в которой более точно ответят игроки на поставленные вопросы. Особый интерес вызывают игры, в которых после прослушивания текста (желательно, с большим количеством персонажей) необходимо разыграть сценку по содержанию текста. В этих играх ученики демонстрируют не только свои навыки аудирования, но и свои артистические способности.

Игра для школьников - любимая форма деятельности. В игре, осваиваются игровые роли, ученики обогащают свой социальный опыт, учатся адаптироваться в незнакомых

ситуациях. Развитие школьников средствами игры будет эффективно при условии: систематического использования игровых методов и приемов в образовательном процессе; учета возрастных и психологических особенностей детей школьного возраста; создания комфортных психолого-педагогических условий, для становления личности.

Интересная игра повышает умственную активность ученика, и он может решить более трудную задачу, чем на занятии. Но это не значит, что занятия должны проводиться только в форме игры. Обучение требует применения разнообразных методов. Игра - один из них, и она дает хорошие результаты только в сочетании с другими методами: наблюдениями, беседами, чтением и др. Играя, ученики учатся применять свои знания и умения на практике, пользоваться ими в разных условиях.

Использованная литература и источники

1. Алесина Е.В. Учебные игры на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. - 1987. №4.
2. Английский язык. 5-6 классы: игровые технологии на уроках / авт.-сост. Т.В. Пукина. - Волгоград: Учитель, 2009.
3. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. - М.: Просвещение, 1987.
4. Арзамасцева Н.И. Организация и использование игр при формировании у учащихся иноязычных грамматических навыков: учебно-методическое пособие. - Йошкар-Ола: МГПИ им. Н.К. Крупской, 2007.
5. Артамонова Л.Н. Игры на уроках английского языка и во внеклассной работе // English. - № 4. - 2008.
6. Барашкова Е.А. Не все дети талантливые, но все способные // English- № 9. - 2005.
7. Берн Э. Игры, в которые играют люди. - М.: Прогресс, 1988. -
8. Бирюкова Н.А. Изучаем английский, играя // Современные технологии обучения иностранным языкам. Материалы республиканской научно-практической конференции. - Йошкар-Ола: Mari, 1997. -
9. Болтнева О.Ю. Театральные проекты в преподавании английского языка // Иностранные языки в школе.- №4. - 2001. -
10. Большая советская энциклопедия / Гл. ред. А. М. Прохоров. - 3-е изд. - М.: Сов. Энциклопедия, 1974.

Афанасьева Оксана Васильевна

кандидат филологических наук,

доцент кафедры иностранных языков

МИТУ-МАСИ, Россия

Рождественский Владислав Алексеевич

студент МИТУ-МАСИ, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

FORMATION OF LISTENING SKILLS THROUGH THE USE OF VIDEO MATERIALS IN ENGLISH LESSONS IN SECONDARY SCHOOL

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования аудирования на уроках английского языка в средней школе. Автор отмечает, что благодаря использованию аудиоматериалов, учебный процесс становится более эффективным и успешным. Данная статья описывает теоретические основы использования аудиоматериалов, в частности: их роль в обучении, характеристику методов и средств использования их на уроках. Проводит обзор различных технических средств обучения и методов их применения.

Ключевые слова: аудирование, аудиоматериалы, технические средства обучения, виды аудирования, методы использования.

Abstract. The article discusses the features of the use of listening in English lessons in secondary school. The author notes that thanks to the use of audio materials, the educational process becomes more effective and successful. This article describes the theoretical foundations of the use of audio materials, in particular: their role in teaching, characteristics of methods and means of using them in the classroom. Conducts an overview of various technical training tools and methods of their application.

Keywords: listening, audio materials, technical means of teaching, types of listening, methods of use.

Аудирование (от лат. *audire* – «слушать, слышать»), – это осмысленное слушание, понимание, независимо от вида речевой деятельности труднее, чем говорить, читать и писать. Она восприимчива к виду речевой деятельности и, прежде всего, направлена на выявление, извлечение и обработку иноязычной информации

Американский психолог Браун первым ввел понятие «аудирование» в методологию в 50-х годах XX века.

Зимняя И. А. выделила следующие характеристики аудирования как вида речевой деятельности:

- аудирование реализует устное и непосредственное общение;
- оно является реактивным и рецептивным к типу речевой деятельности в процессе общения; основная форма аудирования-внутренняя, неравномерная.

Аудирование - основа общения, оно начинается с овладения вербальным. Она заключается в умении анализировать воспринимаемые звуки, включать их в другие комплексы, удерживать их в памяти, слушать, делать вероятностный прогноз и, исходя из коммуникативной ситуации, понимать воспринимаемую звуковую цепочку. При этом процесс восприятия происходит с определенной нормальной скоростью, характерной для данного языка, из различных источников, с естественным вмешательством речи, а не речи персонажа.

По словам академика Миролюбова А. А., большинство людей помнят только 30% того, что они слышат, оттого их слуховое восприятие и слуховая память развиты недостаточно. При обучении иностранному языку в школе акцент делается на визуальные элементы, которые не приводят к положительным результатам в развитии слушателей. Зрительный нерв останавливает инициативу восприятия. Чтобы направить внимание учащихся на другое содержание текста, необходимо дать наглядную поддержку неязыковой информации из текста, например, имен собственных и кодов.

Мастер аудирования дает возможность реализовать эти образовательные, воспитательные и развивающие цели. Она позволяет научить студентов внимательно слушать речь, сформировать умение видеть другую тему предложения и тем самым воспитывать культуру слушания не только на иностранном языке, но и на родном. Воспитательное значение формирования умения понимать речь на слух, которое в то же время оказывает развивающее влияние на ребенка, состоит в том, что оно оказывает влияние на развитие памяти ученика, и, прежде всего, слуховой памяти, которая так важна не только для изучения английского языка, но и для других материалов.

Аудирование также служит инструментом для обучения ИИ. Она дает возможность научиться звуковой стороне изучаемого языка, фонематическому составу и направленности:

ритму, ударению, мелодии. Через аудирование усваивается состав языка и грамматическая структура. В то же время умение слушать облегчает овладение речью, чтением и письмом, что является одной из основных причин использования аудирования в качестве вспомогательного, а иногда и основного способа обучения этим видам речевой деятельности. Я. М. Колкер и Е. С. Устинова выделяют фонетические, грамматические и лексические навыки аудирования, а также умение воспринимать монологические тексты, диалогическую речь и аудирование в процессе диалогического общения [10; с.54]. П. В. Сысоев в качестве критерия классификации умений и навыков аудирования выделил цель аудирования — понимание общего содержания текста, избирательное понимание текста и полное понимание текста. «Цели слушания с соответствующими навыками расположены в иерархической связи друг с другом, где одна цель является частью второй цели» [28; с. 148-156].

Методист Н. И. Жинкин говорит, что аудирование требует определенных умственных усилий. Это программа, основанная на восприятии, ментальном и мнемоническом функционировании. Программа, опирающаяся на восприятие, потому что осуществляется восприятие, прием, ощущения; мысленная, потому что ее выполнение связано с мыслительной деятельностью по сравнению, анализу, синтезу, абстрагированию и т. д.; мнемоническая, потому что это отбор и считывание информации, формирование общего образа, распознавание, соотнесение услышанного с образом, хранящимся в памяти.

Следует отметить, что психолингвистический фактор играет важную роль в развитии слушателей. Поэтому наряду с формированием и развитием слуховых навыков необходимо уделять особое внимание формированию механизмов восприятия речи на слух. Итак, способы, прежде всего, это речь слуха, внутренняя речь, внимание, память, ожидание (вероятностный прогноз). В таблице 1 приведен перечень способностей, отражающих деятельность различных способов восприятия речи на слух. Эти навыки формируют основу для разработки стратегий и приемов аудирования при выполнении задания на аудирование.

В методике преподавания иностранного языка большое значение придается обучению аудированию, где слуховое восприятие иностранного языка представляет собой сложный процесс, требующий максимального внимания студента и последовательной подготовки преподавателя к развитию данного вида речевой деятельности. Он регулирует право на организацию процесса обучения аудированию, в связи с тем, что перед методикой обучения иностранному языку стоит задача правильно организовать и спланировать этот процесс, чтобы восстановление слуха учащихся отвечало потребностям современного общества.

В процессе обучения слушают такие произведения, как конец пути. А это значит, что его можно использовать как:

1. Методика организации учебного процесса.
2. Способы введения языкового содержания в речь.
3. Способ обучения другим видам речевой деятельности.
4. Способ контроля и закрепления знаний, умений и навыков.

Для того чтобы систематически обучать аудированию, необходимо знать, каковы его отличительные особенности в том или ином виде речевой деятельности. Наиболее полно они отождествляются с И. А. Зимней:

1. По характеру речевого общения аудирование относится к видам речевой деятельности (РД), осуществляющим устный непосредственный контакт.
2. По своей роли в коммуникативном процессе аудирование является реакцией типа РД, такой как чтение (в отличие от уникальных видов РД – говорения и письма).

3. Согласно направленности на получение или выдачу речевого сообщения, аудирование, как и чтение, восприимчиво к типу РД (как говорить, так и читать).

4. Основной формой его понимания является внутреннее, невысказанное, в отличие от говорения и чтения, письмо. 5. В основе внутреннего механизма слушания лежат такие психологические процессы, как восприятие на слух, внимание, узнавание и смешение языковых средств, их идентификация, их понимание, враждебность, группировка, обобщение, высказывание в памяти, разрешение, в том числе. восстановление чужого чувства и адекватная реакция на него [6; с.144].

Поскольку при существующей методике обучения ученик сначала сталкивается с большинством слов в письменной, а не в устной форме, учитель должен знать, какие действия устного варианта языка могут вызвать проблемы.

Как и все другие языки, английский имеет некоторые особенности, отличающие его от других, в нашем случае от русского. Первые трудности на уровне отдельных звуков.

Технологию особенностей аудирования можно разделить на 3 этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Таким образом, обучение аудированию- это довольно интересный, насыщенный образовательный и познавательный процесс, если ученик правильно мотивирован. Владение этим навыком обеспечивает успех общения, который заключается в умении говорить по-английски и понимать английскую речь. Помимо своей основной цели, слушание развивает память, мышление, воображение и восприятие, то есть способствует всестороннему развитию личности.

При проведении исследования особенностей аудирования как вида речевой деятельности в в изучении иностранного языка в средних классах общей школы будем придерживаться следующего плана:

1. Подготовительный этап (pre-listening);
2. Основной этап (while - listening);
3. Заключительный этап (post- listening).

Далее рассмотрим каждый из представленных этапов подробно и самостоятельно, а также проведённые действия и полученные результаты.

На первом этапе, при подготовке к анализу, была собрана информация об успеваемости учащихся 8 "а" класса и 8 "б" класса. Экспериментальное исследование проводилось в первом полугодии 2020-2021 учебного года в Муниципальном автономном общеобразовательном учреждении средняя общеобразовательная школа №1 городского округа Щёлково. Дата создания образовательной организации – 1922. Тарасова Людмила Александровна - и.о. директора, Гатауллина Лилия Ильдаровна - заместитель директора, Гафурова Наталья Владимировна - заместитель директора, Мухин Александр Сергеевич - заместитель директора.

В исследовании приняли участие группы по английскому языку в 8-м классе. Далее мы изучили грамматико-переводной метод обучения, используемый в этих группах при изучении иностранного языка, исходя из учебного плана. Приведены результаты теоретических результатов, полученных при проведении контроля сечения знаний за последние полгода по обучению иностранному языку.

Для проведения урока по новой методике с использованием аудирования как вида речевой деятельности в обучении иностранному языку был разработан и применен следующий сценарий:

На следующих занятиях иностранному языку были приведены уроки с методикой аудирования.

Существует множество различных методов и приемов представления дидактического материала. Большинство упражнений представляют собой не только рецептивные, но и рецептивно-репродуктивные задания как способ формирования навыков и умений восприятия иноязычной речи. Каждое упражнение имеет свою собственную направленность. Подготовительный этап включает в себя формулировки проекта, объясняет способы его реализации.

Типичные установки являются задачей для данного этапа работы с текстом:

- угадать с названием/новыми словами/картинками;
- краткое изложение основных предметов учителя, введение в проблемы текста).

Основной этап включает задачи для работы с текстом:

- слушать текст и вставлять пропущенные слова в предложения;
- слушать текст и говорить, какие определения для следующих слов найдены в нем;
- закончить следующие предложения;
- послушать текст и сказать, что в нем говорится что-то о чем-то;
- прослушать текст и найти русский / английский эквивалент слов в параллельном столбце).

Заключительный этап включает закрепление лексики слушания, грамматические конструкции, которые использовались при прослушивании.

Были приведены такие уроки как:

Прослушивание нескольких предложений. Поставьте +, если предложения такие же, как-если они разные. Пример:

I have never seen such a terrible cut before. – I have never seen such a terrible cat before. (Key: -)

Look at his back! - Look at his back! (Key: +)

Грамматика прослушивания:

- Связывает различные грамматические формы со значением
- Чтобы определить сказуемое в предложении.
- Определите тип предиката в тех случаях, когда один и тот же глагол работает как связочный глагол, вспомогательный глагол или модальный глагол и многое другое.
- Распознавание слов и их соответствие значению.
- Выявление омонимов и определение их значения.

Решение о наиболее важных словах, которые являются основным объектом высказывания, основано на количестве фраз, которые связаны по смыслу, и многое другое.

Были развиты такие факторы как:

- Навыки прослушивания текста монолога.
- Способность понимать команды и запросы.
- Способность понимать вопросы по соответствующему утверждению.

- Умение понять ряд взаимосвязанных вопросов и определить, что именно интересует говорящего, и многое другое.
- Навыки аудирования диалогическая речь и навыки аудирования в процессе диалогического общения.

После 3 проведенных занятий с аудированием ученикам предоставлялось повторное тестирование по пройденному материалу, которое нужно было прослушать и ответить на вопросы (приложение 2).

Рассказ о привычках и чертах характера англичан запускается два раза. За время прослушивания определить, какие из приведенных ниже предложений 1-7 соответствуют содержанию текста (1-True), какие не соответствуют (2- False) и о чем в тексте не сказано, то есть на основании текста нельзя дать ни положительного, ни отрицательного ответа (3-Not stated). Обвести номер выбранного ответа.

Используя в работе проектную методику, мы пришли к выводу, что этот приём помогает студентам расширять познания, развивать коммуникативные умения и развивать навыки аудирования диалогическая речь и навыки аудирования в процессе диалогического общения.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что метод аудирования ценная педагогическая технология, представляющая практический интерес для преподавателей иностранного языка, так как это эффективное средство от однообразия на уроках, направленное на оптимизацию учебного процесса и всестороннее развитие его участников. Подводя итог, приходим к следующим выводам. В работе мы изучаем процесс аудирования, специфику обучения и способы его преподавания как одного из наиболее сложных и важных видов речевой деятельности, способы преодоления трудностей, с которыми сталкиваются студенты на разных этапах обучения; рассматриваем методику и основные виды упражнений в обучении аудированию.

В ходе исследования обнаружили, что аудирование -это слушание с пониманием, самостоятельный вид речевой деятельности, который сложнее, чем говорение, чтение и письмо. Слушание также способствует достижению образовательной цели, давая детям возможность понимать высказывания, какими бы элементарными они ни были, на языке других людей, в данном случае на английском, одном из самых распространенных языков в мире. Аудирование также служит мощным средством обучения иностранному языку. Она позволяет овладеть звуковой стороной изучаемого языка, его фонематическим составом и интонацией: ритмом, ударением, мелодией/

Из всего вышесказанного можно выделить основные проблемы аудирования, а именно отсутствие достаточных знаний об этом виде речевой деятельности. Это связано с тем, что ранее прослушивание было сильно недооценено. В последние годы появилось много новых работ, в которых конкретизируются задачи и функции слухового обучения школьников, делаются попытки выделить навыки слухового восприятия и описать упражнения. Этого недостаточно.

В работе было проведено исследование, в котором мы увидели положительную динамику метода обучения аудированием.

Тем самым можно подвести итог, что цель и задачи работы выполнены:

1. рассмотрены характеристики методов и способов аудирования как вида речевой деятельности в обучении иностранному языку в средней школе;

2. изучены технологии особенностей аудирования как вида речевой деятельности в обучении иностранному языку в средней школе;
3. проведен анализ исследования особенностей аудирования как вида речевой деятельности в обучении иностранному языку в средней школе;
4. определен результат исследования особенностей аудирования как вида речевой деятельности в обучении иностранному языку в средней школе.

Поэтому сегодня методика обучения аудированию включает в себя обучение этому виду речевой деятельности как средству овладения другими видами речевой деятельности. Поэтому для достижения желаемых результатов в обучении аудированию необходимо использовать специальные и не специальные упражнения на разговорную речь, а также, конечно же, языковые упражнения (подготовительные).

Все это позволяет нам в полной мере оценить преимущества изучения иностранного языка в средней школе. Поскольку сам процесс аудирования предполагает запоминание посильных текстов на слух, что развивает память, использование загадок и "путаницы" (развивает внимание), умение слушать и понимать услышанное (воспитывает внимание к собеседнику) и многое другое, слушание можно отнести к развитию обучения.

Использованная литература и источники

- 1) Боброва, Н.Монтессори у вас дома. Практическое обучение / Наталья Боброва. - М.: Питер, 2015. - 78 с.
- 2) Каменецкая Н.П., Ефременко В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка// Иностранные языки в школе, 2007. №8. – с. 18.
- 3) Коньшева А. В. Игра в обучении иностранному языку. Теория и практика; Тетра Системс - Москва, 2015. - 288 с.
- 4) Коньшева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку; КАРО, Четыре четверти - Москва, 2014. - 192 с.
- 5) Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: Учебное пособие для студентов ВУЗов. – М.: Академия ИЦ, 2008. – 348 с
- 6) Овсянникова, Е. А. Формирование готовности будущих учителей начальной школы к профессионально-педагогическому общению / Е.А. Овсянникова. - М.: Флинта, 2015. - 229 с.
- 7) Суркова, Лариса Растем и играем с малышом от 1 до 3 лет. Развитие и воспитание каждый день: моногр. / Лариса Суркова. - М.: АСТ, 2017. - 357 с.
- 8) Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий; Феникс, Глосса-Пресс - Москва, 2014. - 180 с.
- 9) Тимощенко, А. С. Использование видеоматериалов на уроках иностранного языка / А. С. Тимощенко. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 26 (316). — С. 317-319. — URL: <https://moluch.ru/archive/316/72072/> (дата обращения: 26.04.2021).

Афанасьева Оксана Васильевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
МИТУ-МАСИ, Россия

Хамбикова Карина Игоревна,
студент МИТУ-МАСИ, Россия

ОБУЧАЮЩИЕ ИГРЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МЛАДШИХ КЛАССАХ

EDUCATION GAMES AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSON IN THE EARLY LESSON IN THE EARLY GRADES

Аннотация. Целью данной статьи, является проверить целесообразность применения обучающих игр на уроках иностранного языка у младших школьников. Поставленная цель будет достигнута путём решения следующих задач: изучение и обобщение уже имеющегося опыта современных педагогов, которые преподают иностранный язык, осуществить анализ и синтез их работы. Актуальность данной статьи в том, что развитие современного мира диктует необходимость знания иностранного языка для успешного межкультурного и международного коммуницирования. И нужно отметить, что игровой момент для изучения иностранного языка является очень важным в силу возрастных особенностей учащихся в младшей школе. Основные результаты: статья описывает разные виды игр, рассматривает технологии обучения иностранному языку, рассматривает функциональную составляющую игровых форм обучения.

Ключевые слова: иностранный язык, коммуникативная компетенция учащихся, игра, игровые формы работы.

The purpose of this article is to check the feasibility of the educational games at the foreign language lessons for the primary school children. This goal will be achieved with the next challenges: to study and to generalization having experience of the modern teachers who teaching foreign language, to make the analysis and the synthesis they jobs. The relevance of this article is the development of the modern world dictate the necessity of the knowledge of a foreign language for successful intercultural and international communication. And should be noted that the game moment for study foreign language is very important by due to the age the school children in the primary school. Main results: the article describes the different kind of games, considers technologies of teaching a foreign language and regards the functional component of the game forms of education.

Keywords: foreign language, communicative competence, game, game forms of the work.

По мнению многих ведущих учёных, игровые формы работы, особенно при изучении иностранного языка, являются очень эффективной формой обучения. Если говорить о такой возрастной категории учащихся, как младшие школьники, то в этом возрасте, можно сказать, что игра – является их естественным состоянием. Так, по мнению Д. Б. Эльконина «игра – это деятельность, которая является социальной по своей природе и является прямой проекцией мира взрослых». Учёный называет игру «арифметикой социальных отношений», и считает, что она возникает на определённом этапе развития ребёнка, позволяет ребёнку познать мир взрослых [7, С 35].

Можно сказать, что игра, это форма, которая существует столько, сколько существует общество. Игра является не только самодостаточным видом деятельности, но и

универсальный инструмент во всех видах человеческой деятельности, таких как: политика, экономика, образование и наука.

В процессе обучения иностранному языку, действуют принципы равенства. Это видно, на тех пластах, что для проявления себя в игре, могут участвовать учащиеся с разным уровнем знаний и академической подготовки. В игровой форме обучения, не всегда ученик с хорошим уровнем знаний, может быть первым. Смекалка и находчивость, вот – флаг и помощник для учащегося, способность проявить себя [4, С. 48].

И с другой стороны, боязнь совершения ошибки, при употреблении лексических и грамматических навыков, особенно при использовании не родного языка – понижается. Потому что, игровая форма не содержит в себе боязни, непреодолимости задания. В игровой форме, учащийся может быстро и автоматически усвоить материал, который, возможно, пришлось бы заучивать, долго и методично. В компоненте игры, нет понятия – учить, а есть понятие – отдыхать и развлекаться. Вот, почему игровые методы обучения являются эффективными и продуктивными [8, С. 94]

В игровых формах, учащиеся достигают различных целей:

- 1) это цель получения удовольствия от процесса игры и заряд позитивными эмоциями;
- 2) цель с функциональной точки зрения – распределение ролей и чёткое соблюдение правил;
- 3) и главная образовательная цель – усвоение новых лексических единиц иностранного языка и тренировка их в потоке речи.

Учащиеся, включаясь в игру, не осознают, что усваивают новую лексику и начинают коммуницировать друг с другом на иностранном языке.

В процессе игры формируются следующие психические процессы у учащихся:

- 1) плавный переход от наглядно-действенного к образному мышлению;
- 2) способность абстрагироваться и обобщать явления и процессы;
- 3) навык произвольного запоминания.

Но, нужно отметить, что игровые формы обучения не являются основными, а уж тем более единственными формами образовательного процесса. Этот вид обучения, способствует развитию познавательной компоненты учащегося. По мнению А. М. Новикова, учащиеся интересуются той информацией, которая находится в круге интересов их эмоционального мира, и имеет личную значимость. Такую информацию учащимся легко запоминать. Активизация познавательного процесса, вот основная задача учителя. Это значит, что учащиеся должны деятельно подходить к усвоению знаний, проявлять интерес и напрягать волевые усилия для самостоятельного обучения [9, С. 142]. Для того чтобы развить диалогические умения говорящего существуют упражнения, которые развивают быструю реакцию на реплику говорящего, а так же способность поддержать беседу. По мнению многих учёных, такие упражнения обеспечивают усвоение речевых единиц, при которых восприятие одной составной части диалогического единства вызывает в памяти другую часть данного единства. И эти упражнения способны развивать умения самостоятельно принимать решения, какая из частей диалогического единства более подходящая для данной ситуации, из имеющихся в запасе ситуаций.

В подобных упражнениях тренируется и нарабатывается механизм порождения диалога. Но, в них отсутствует компонент ситуативности, и они не тренируют и не нарабатывают навык говорения. Поэтому, при изучении иностранного языка нужно использовать условно-речевые упражнения для формирования навыка и механизма порождения диалога [1, С. 54]. Условно-речевые упражнения строятся на основе

диалогического умения говорения. По этой причине, при изучении иностранного языка в младшей школе нужно формировать навык говорения на уровне клише и кратких фраз, а также способность быстро реагировать на фразы собеседника.

В качестве речевых упражнений можно использовать упражнения с различными опорами. Самыми эффективными являются функциональные опоры. Это опоры, в которых содержатся названия различных речевых функций, которые располагаются для каждого собеседника последовательно.

Есть различные виды функциональных опор. Вот, некоторые из них:

- 1) задача с одним условием: «Докажите, что в зоопарк нужно сходить»;
- 2) задача с разными условиями:
I – «Обоснуй, почему не нужно идти в зоопарк»; II – «Убеди собеседника в обратном».
- 3) задача дана лишь одному собеседнику, другие находят её самостоятельно;
- 4) задача сформулирована в общих чертах, без чётких границ;
- 5) собеседники сами выбирают стратегию общения, например, отвечая на вопрос «Как вы относитесь к походу в зоопарк...?»
- 6) собеседники не знакомы с задачами друг друга.

Описанные базисные формы являются функциональными моделями диалога. Подобные речевые опоры помогают и способствуют собеседникам строить свои высказывания. Но, на начальном этапе обучения диалогической речи нужно давать клишированные фразы или отдельные слова и словосочетания для более продуктивного выполнения задания. Визуализация функциональной модели диалога может быть как в печатной форме, так и на мультимедийном экране или доске. Сами речевые задачи рекомендуется писать на английском языке.

При знакомстве с новой формой работы, учителю нужно проделать следующую работу:

- 1) чтение диалога;
- 2) выделить основной смысл каждой фразы; 3) составление схемы диалога согласно задачам;
- 4) обыграть модель диалога;
- 5) изменить ситуацию, чтобы ученики поняли, как может измениться коммуникативная задача;
- 6) составление нового диалога по предложенной модели. Описанный комплекс видов работы нужно проделать учителю несколько раз, для того чтобы учащиеся поняли алгоритм действий.

Система упражнений для обучения диалогической речи включает в себя:

- 1) подготовительные упражнения, которые составляют материально - операционную основу говорения (лексические, грамматические, фонетические упражнения на имитацию, подстановку, трансформацию, комбинирование);
- 2) условно-коммуникативные упражнения, которые связаны с решением конкретной коммуникативной задачи. В ходе данных упражнений ученики развивают умения реплицирования (произнесение стимулирующую и реагирующую реплики), соотнесения действий друг с другом (утверждение- переспрос, вопрос - ответ), т. е. поддержания двусторонней активности.

Ещё один вид упражнений для тренировки навыка говорения, это вид внутренней наглядности, она нужна для представления конкретной ситуации. Происходит реализация учебной задачи и синхронизация мыслительных функций и физической активности учащихся с навыком говорения на английском языке. В ходе игры тренируется лексический

и грамматический материал. Предлагается для рассмотрения игра под названием «Режиссёры и актёры», в которой, заключены вышеизложенные тезисы.

Цель: активизация лексических и грамматических навыков в речевом общении, в оформлении речевых высказываний.

Ход игры: играющие делятся на две группы и выстраиваются в две колонны (режиссеры и актёры). Режиссеры придумывают позы актёрам, объясняют её, совершают различные действия, а затем описывают их, называя ситуации, в которые эти действия включены. Актёры слушают команды, задавая вопросы, правильно ли они выполняют действия. Затем роли в парах меняются. Ещё одна игра, аналогичного характера, называется «Стакан чая». Цель: переключение с одной грамматической конструкции на другую.

Ход игры: учитель предлагает учащимся представить, что они в руках держат стакан с горячим чаем. В парах им необходимо обсудить следующее:

Зрительные воспоминания - вид стакана (цвет, размер, рисунок), цвет чая;

Осязательные воспоминания - стекло, грани.

Температурные воспоминания - горячий чай, теплый, холодный, ледяной.

Мышечно-двигательные воспоминания - вес стакана;

Обонятельные воспоминания - запах чая;

Вкусовые воспоминания - вкус чая.

И третья игра подобного рода, её название «Запомни движения». Цель: развитие умения самовыражения на английском языке на основе адекватного лексико-грамматического оформления высказывания.

Ход игры: учащимся необходимо запомнить движения, которые выполняет и комментирует учитель. Это могут быть движения имитации каких-либо действий (готовка, шитье, уборка, и т.д.). Далее учащиеся комментируют движения учителя, объясняют их. Они должны уметь быстро переключаться в речи с одного движения на другое.

Нужно отметить, что в возрастной группе младшей школы самыми эффективными видами игр, являются ролевые игры. Явления и процессы окружающей действительности отражены в этом виде игр. В данном виде игр учащийся примеряет на себя определённую роль и изображает в действиях свой персонаж.

В возрастной группе младших школьников очень нравится изображать героев – мальчикам, и принцесс, учителей, врачей или своих мам – изображают девочки. В отличие от дошкольного возраста, когда интересы детей совпадали. Исходя из этой специфики, различных возрастных групп и нужно подбирать ролевые игры для изучения иностранного языка.

Ниже рассмотрим несколько из них.

1. Найди пару.

Цель: развитие умений, связанных с описанием и сравнением и включением их в диалог.

Ход игры: ученики получают открытки. У каждой открытки есть пара. Каждая пара открыток относится к какой-либо коммуникативной ситуации. Учащиеся должны описать открытку друг другу или задавать вопросы, чтобы

выяснить, кто обладает точно такой же открыткой. Ниже приведены роли для 7 пар учащихся:

- 1) продавец в продуктовом магазине - покупатель в продуктовом магазине;
- 2) продавец в магазине одежды - покупатель в магазине одежды;

- 3) продавец в зоомагазине - покупатель в зоомагазине;
- 4) официант - клиент кафе;
- 5) врач - пациент;
- 6) садовник - хозяин сада;
- 7) житель Англии - житель России.

Чтобы учащиеся узнали своего партнера, они задают поочередно одноклассникам вопросы. Например, если учащийся покупатель, ему нужно найти продавца в продуктовом магазине. Он делает это с помощью вопросов «Doyouworkintheshop?», «Doyousellfood?», и т.д.

2. Кто ответит на вопрос?

Цель: тренировка вопросно-ответных взаимодействий.

Ход игры: всем ученикам присваивается определенный номер. Далее каждый из учащихся бросает два кубика. Первый кубик указывает на номер вопроса из конверта, а второй на номер ученика, который должен ответить на данный вопрос. Учащийся, который кидает кубик, выполняет роль ведущего, а остальные учащиеся - зрители.

3. Поездка на необитаемый остров.

Цель: активизация иноязычного общения в рамках заданной ситуации.

Ход игры: учитель говорит, что учащиеся собираются на необитаемый остров. При этом им нужно взять с собой 8 вещей, которые, по их мнению, являются полезными на необитаемом острове. Сначала учащиеся обсуждают список вещей в группах (класс делится на 2 группы), а затем всем классом. Необходимо подчеркнуть, что речевые разминки являются важным компонентом каждого урока, так как в ходе речевой разминки тренируется навык говорения. Вариативность речевых разминок позволяет тренировать речевую практику у детей младшего школьного возраста. Игровые формы работы имеют целенаправленный характер и тренируют не только навык говорения, но и направлены на взаимодействие собеседников, развитие навыков описательного и информационного высказывания, выражения своих мыслей, согласия и/или несогласия с общим мнением.

Для речевых разминок применяются различные упражнения. Основная их цель, это тренировка речевых навыков на английском языке. Учитель формирует игровую ситуацию и ставит игровую цель перед учащимися, которая должна быть выполнена и составлять базу знаний, накопление навыков на иностранном языке. Вот, несколько примеров игровых форм упражнений.

1. Имена.

Цель: активизация вопросно-ответного взаимодействия в иноязычной коммуникации.

Ход игры: заранее нужно приготовить листы для каждого ученика. Учащиеся придумывают себе иностранные имена. Далее они записывают их на листочке. Учитель собирает все листы и раздает учащимся случайный лист (самое главное, чтобы к ученику не вернулся его же лист). Далее играющие должны найти того человека, чье «имя» записано на выданном им листе, задавая вопросы «What is your name?», «Are you Ben?».

2. Имена по кругу.

Цель: активизация навыков и умений создания тематического монолога в групповом диалоге в заданной ситуации общения.

Ход игры: учитель называет свое имя, затем учащиеся называют свое имя, соседа, и далее по цепочке. Поскольку все дети в классе друг друга знают, то, когда последний

учащийся представил всех, он начинает придумывать мена игрушкам (они должны быть заранее подготовлены).

3. Визитные карточки.

Цель: активизация навыков общения при знакомстве.

Ход игры: ученики получают специальные визитные карточки, где расположены сведения о них (имя, фамилия, хобби, количество членов семьи, и т.д.). Далее учащиеся «знакомятся» друг с другом, задавая и отвечая на вопросы. После разговора они обмениваются визитными карточками.

Карточки могут быть составлены учителем, либо составлены детьми в ходе урока, либо подготовлены заранее дома.

4. Бланки.

Цель: активизация навыков описания внешности человека, представление собранных данных на английском языке.

Ход игры: каждый учащийся получает бланк, в котором находятся следующие пункты:

- 1) name;
- 2) hair colour;
- 3) hair length;
- 4) eyes colour;
- 5) height (short, medium, tall).

Учащиеся заполняют бланки, задавая и отвечая на вопросы.

5. Догадайся кто.

Цель: активизация речемыслительной деятельности, развитие способностей формулировать высказывания (утверждение, сомнение, уверенность).

1. Ход игры: учащиеся делятся на пары. Далее они задают друг другу вопросы, чтобы узнать черты характера или личностные качества собеседника. Ученикам необходимо написать на листе бумаги пять прилагательных, которые являются личностными качествами, чертами характера его партнера. Далее учитель собирает листочки и зачитывает их в классе. Ученикам необходимо догадаться, о ком идет речь. Ученик, который записал качества партнера, не должен говорить классу кто это, а дать возможность другим сверстникам угадать.

Итак, подводя итог, можно отметить, что в процессе обучения английскому языку, применение игровых форм обучения для младших школьников, является очень эффективной и хорош зарекомендовавшей себя на практике, формой работы. Развивают у учащихся способность быстро и адекватно ориентироваться в новой языковой среде и при этом чувствовать себя комфортно и не избавиться от чувства «стороннего наблюдателя». Условно-речевые упражнения позволяют запустить механизм диалогического общения младших школьников. Изучение иностранного языка не превращается в скучное и не интересное заучивание новых слов и предложений. Игровая форма образования позволяет учащимся не испытывать дискомфорт от недостатка накопленных знаний или неправильно произнесённого слова или грамматической конструкции.

Использованная литература и источники

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). - М.: ИКАР, 2019. - 496 с.

2. Апетян М. К. Использование игровых методов для обучения иностранному языку в младшем школьном возрасте // Молодой ученый. - 2014. - №14. - С. 258-260.
3. Ариян М.А. Обучение иностранным языкам и умственное развитие школьника // Иностранные языки в школе. - 2016. - № 9. - С. 8-13.
4. Бернштейн, Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А Бернштейн. - М.: Просвещение, 2019. - 256 с.
5. Бочарова Л.П. Игры на уроках английского языка на начальной и средней ступени обучения // ИЯ-ИЯШ. - 1996.
6. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. - М.: Детская психология, 1984. - Т.4. - 415 с.
7. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. - М.: «Академия», 2005. - 389 с.
8. Деркач А.А. Педагогика: Педагогическая эвристика: искусство овладения иностранным языком. - М.: Просвещение, 1991
9. Дзюина Е.В. Игровые уроки и внеклассные мероприятия на английском языке. - М., Вако, 2007
10. Камаева Т.П. Функции учителя в осуществлении речевого взаимодействия с обучающимися при обучении иностранному языку» // Иностранные языки в школе. - М., 2018. - №6. - С. 21-26.

Гончарова Надежда Анатольевна
кандидат исторических наук, доцент
Уральский государственный
экономический университет (УрГЭУ), Россия

НЕОБХОДИМОСТЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В статье приводятся различные точки зрения понимания культуры и её роли в процессе коммуникации. Термины «культура» и «межкультурная коммуникация» являются основной частью современного развивающегося общества. В наше время мир достаточно быстро изменяется, вместе с ним развивается и наша культура. Межкультурная коммуникация - это форма общения, которая предполагает обмен информацией между различными культурами и социальными группами. Именно благодаря взаимодействию с другими людьми, их культурами, мы можем жить мирно, предотвращая различного рода конфликты. Особое внимание уделяется межкультурной коммуникации как инструменту мирового сообщества.

Ключевые слова: культура, коммуникация, ценности, люди, межкультурный, убеждения.

Что означает слово «культура»? Слово «культура» происходит от французского термина, который, в свою очередь, происходит от латинского «colere», что означает ухаживать за землей и расти, или культивировать и воспитывать. Изначально культура была понята как воздействие человека на природу, приведение в порядок земли, чтобы в качестве ухода за ней, получить лучший продукт.

Многие философы высказывали своё мнение по поводу значения слова «культура». Например, древнеримский оратор Цицерон считал, что культура - это средство преодоления различных форм варварства и инструмент превращения человека в совершенного

гражданина [1]. Философы эпохи Возрождения смотрели на культуру как на идеал, через формирование универсальной идентичности, всестороннее образование, воспитание, влияние на науку и искусство, власть, способную помочь укрепить государство.

Культура - это совокупность человеческих знаний, уверенности и поведения в нашей жизни, передаваемых будущим поколениям. Культура - это основной социальный фактор, регулирующий различные сферы человеческих взаимоотношений, который охватывает от повседневного общения до деятельности глобальной экономики. Культура включает в себя все характерные виды деятельности и интересы людей. Мы все принадлежим к этой или любой другой культуре. Культура - это уникальное целое, сердце и душа, которое определяет, как будет вести себя группа людей.

Существуют разные подходы к термину «культура». Культура - это характеристики и знания определенной группы людей, определяемые всем: языком, религией, кухней, социальными привычками, музыкой и искусством.

Тейлор отметил, что культура охватывает не только универсальные ценности, но и ценности, характерные для отдельных наций.

Генрих Риккерт предлагает рассматривать эту культуру как источник ценностей. Он перечисляет следующие ценности: истина, красота, божественная святость, духовность, счастье, особая святость. Ценности создают особый мир и особый вид деятельности, которые кажутся некоторыми аспектами того, как человек понимает мир духовно [2]. Виндельбанд отметил, что культура - это мир ценностей или мир, в котором нужно чувствовать свою ответственность в зависимости от понимания мира человеком. Ценности находятся в сознании, их воплощение в реальность означает создание любого рода благосостояния [3, с. 36].

Культура состоит из производных опыта, более или менее организованного, усвоенного или созданного индивидами популяции, включая те образы или кодировки и их интерпретации (значения), которые передаются от прошлых поколений, от современников или сформированы самими индивидами

Нельзя не согласиться с идеей многочисленных исследователей о том, что культура - это чисто социальное событие, независимо от того, связано ли оно с деятельностью человеческой жизни.

Культура сохраняет и передает знания. Культура создает ценности и символы. Культура направлена на развитие и укрепление социальных отношений. Культура создает новые требования. Культура - это инвестиции в экономику. Культура помогает городам. Культура – это волшебный мир человека. Это метод самопознания и личного присутствия [5, с. 434].

Учитывая вышесказанное, культура - это совокупность материальных и нематериальных ценностей, приобретенных обществом на протяжении всей истории, а также способность создавать и использовать их для прогресса человечества и передачи их будущему поколению.

Роль культуры в общении невозможно переоценить. Ведь именно культура формирует коммуникацию, привносит понимание в общение на основе общего опыта и истории. В свою очередь, обмен опытом на протяжении сотен или даже тысяч лет создает культуру, которая способствует взаимопониманию и общению.

Для эффективного взаимодействия с представителями других культур, люди должны приложить немало усилий не только для изучения культуры, но и языка людей, с которыми они общаются.

Культура общения расширяется, и именно поэтому люди обычно лучше всего понимают людей с похожим происхождением. По мере того как вселенная сжимается, культурное понимание становится все более важным. Общаясь с людьми из разных культур, вы узнаете больше о них и их образе жизни, включая их ценности, историю, привычки и сущность их личности.

Все социальные единицы развивают культуру. Даже в отношениях между двумя людьми культура развивается с течением времени. Например, в дружеских и романтических отношениях партнеры развивают свою собственную историю, общий опыт, языковые модели, ритуалы, привычки и обычаи, которые придают этим отношениям особый характер - характер, который по-разному отличает их от других отношений. Примеры могут включать особые даты, места, песни или события, которые приобретают уникальное и важное символическое значение для двух людей.

Группы также развивают культуру, состоящую из совокупности правил, ритуалов, обычаев и других характеристик, которые придают идентичность социальной единице. Где традиционно собирается группа, начинаются ли встречи вовремя или нет, какие темы обсуждаются, как принимаются решения и как группа общается - все это элементы того, что со временем становится определяющими и дифференцирующими элементами ее культуры.

Взаимосвязь между коммуникацией и культурой является очень сложной. Во-первых, культуры создаются посредством общения; то есть общение - это средство человеческого взаимодействия, с помощью которого создаются и передаются культурные характеристики - будь то обычаи, роли, правила, ритуалы, законы или другие образцы. Дело не столько в том, что отдельные люди стремятся создать культуру, когда они взаимодействуют в отношениях, группах, организациях или обществах, сколько в том, что культуры являются естественным побочным продуктом социального взаимодействия. В некотором смысле культуры являются «остатком» социальной коммуникации.

Без средств коммуникации было бы невозможно сохранять и передавать культурные особенности из одного места и времени в другое. Поэтому можно сказать, что культура создается, формируется, передается и усваивается посредством общения. Обратное также имеет место; то есть коммуникационные практики в значительной степени создаются, формируются и передаются культурой.

Под «межкультурной коммуникацией» мы понимаем общение между народами разных культур (в отличие от общения между официальными представителями наций, т. е. международного общения) [4, с. 28].

Культура и коммуникация неоднократно определялись и переопределялись, поскольку они являются понятиями, которые тесно связаны с тем, что присуще человеку по своей сути. Согласно антропологической точке зрения, культура консолидировалась со всеми ее составляющими, когда человек впервые стал видимым и установил межличностные отношения с различными людьми, образующими отдельные сообщества, где, таким образом, обеспечивается межкультурная коммуникация. Многокультурная или межкультурная коммуникация не может быть изучена без межкультурного понимания, основанного на знании культуры.

Культура влияет на способы общения людей, а также на стратегии, которые они используют для общения. Различные жизненные переживания людей, основанные на культурных нормах, также показывают, как они интерпретируют сообщения, передаваемые другими.

Эффективное общение с людьми разных культур является особенно сложной задачей. Культуры обеспечивают людей способами мышления - способами видеть, слышать и интерпретировать мир. Таким образом, одни и те же слова могут относиться к разным вещам для людей из разных культур, когда они говорят на «одном и том же» языке. В таких случаях эффективная коммуникационная стратегия начинается с понимания того, что отправитель сообщения и получатель сообщения принадлежат к разным культурам и имеют разное происхождение.

Благодаря открытому и честному межкультурному общению люди могут работать вместе для достижения целей, которые приносят пользу всем, независимо от группы или культуры, включая глобальное сообщество в доме, бизнесе или районе.

При этом важно отметить, что межкультурная коммуникация направлена на укрепление культурных связей между людьми из разных стран и помогает им интегрироваться в мировую культурную среду.

Таким образом, различные культуры и их составляющие, разнообразие в сообществах и популяциях, основные аспекты каждого человека, интегрирующие межкультурные культуры и различные межъязыковые настройки, остаются неизвестными сценариями. Несмотря на то, что было проведено немало значительных исследований, культура в ее различных проявлениях уникальна для каждого момента, ситуации, группы и отдельного человека. Очевидно, что культура играет очень важную роль, когда теории международных отношений объясняют и анализируют международные проблемы. Эксперты и люди, которые работают в этой области, со временем поняли, что невозможно глубоко изучить международные отношения, сосредоточив внимание только на военных, политических, экономических, безопасности как важных факторах. Поэтому особое внимание уделяется роли культуры в международных отношениях, другими словами, к межкультурной коммуникации. Исследование показало, что объяснение культуры, роли культуры в процессе коммуникации, как межкультурная коммуникация является инструментом среди мирового сообщества.

Использованная литература и источники

1. URL - <https://www.culturepartnership.eu/az/publishing/course/lectu>
2. URL - <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
3. Гончарова Н. А. Methodological tools for teaching foreign languages. - Глобальный научный потенциал. № 8 (101). 2019. - С. 33-35.
4. Гончарова Н. А., Золотарева Н. В. Возможности межкультурной коммуникации в современной России. - Глобальный научный потенциал. № 6 (111). 2020. - С. 27-29.
5. Fama, E. F., French, K. R. The Cross-Section of Expected Returns. - Journal of Finance. Т. 47. 2017. - С. 427–466

*Гусаров Дмитрий Михайлович
аспирант МИТУ-МАСИ, Россия*

ЭССЕ КАК ПРОСТРАНСТВО: МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПИСЬМЕННЫХ НАВЫКОВ

Аннотация. В статье рассматривается понятие эссе как особого вида письменных заданий. Рассматривается влияние жанровых и типологических особенностей эссе на успешное выполнение студентами письменных работ и повышение мотивации к развитию письменных навыков.

Ключевые слова: эссе, жанр, академический дискурс, структурный подход, мотивация

В условиях современного мира студенты все чаще сталкиваются с задачей выражения мыслей в словесной форме (как на родном, так и на иностранных языках) в различных информационных пространствах – электронной переписке, социальных сетях, пространствах различных информационных площадок. Данные ресурсы предоставляют огромные возможности для творчества, самовыражения и развития мышления, но – в то же время – обладают различными требованиями к связности и последовательности речи, грамматическим навыкам и использованию различных стилистических средств. В частности, если речь идет о быстрой переписке в чатах социальных сетей, то требования к правильности написания слов в этом пространстве довольно низкие – и часто даже, наоборот, многие участники коммуникации экспериментируют с изменением привычных форм слов, что приводит к созданию многочисленных сиюминутных авторских неологизмов, сокращений и графонов, соседствующих с просто грубыми формами слов, жаргонизмами, сленгом. При этом использование искаженной формы слова запоминается и затем может повториться в другом пространстве – например, при написании информационной заметки или даже статьи.

При наличии такого разнообразия возможностей нам представляется чрезвычайно важным аспектом обучения языку развитие письменных навыков и стимулирование интереса студентов к ознакомлению с разными видами письменных источников. В данной статье мы предпримем попытку рассмотреть эссе – один из наиболее фундаментальных и творческих видов индивидуального письменного задания – как пространство выражения мыслей, средство развития интеллектуальной творческой активности и инструмент повышения мотивации к ознакомлению с различными источниками письменного языка.

Прежде всего следует определиться с границами понимания термина эссе. Эссе как литературный жанр существует достаточно давно и получил широкое распространение как форма проверки знаний в отечественном и зарубежном образовании. В российской высшей школе эссе часто рассматривается как «жанр академического дискурса, находящий свою текстовую реализацию в форме студенческого сочинения по литературной или социальной тематике». [4, с.140]

Более того, эссе в настоящий момент также является важным элементом Единого Государственного Экзамена по иностранным языкам, в ходе которого ученик школы показывает свою способность размышлять и излагать свою точку зрения. Однако, за счет привязки к жесткой структуре, этот элемент вызывает оживленные дебаты, продолжающиеся до настоящего момента. В данном отношении следует упомянуть дискуссию «Удалось ли эссе об эссе» [7], которую начали Антипов Г.А., Донских О.А. в своей работе «Эссе об эссе» [1], посвященную критериям оценивания эссе и последствиям данных критериев для навыков студентов.

В частности, одной из проблем является однотипность эссе в данном задании. Если обратиться к типологии, то, к примеру, в типологии эссе, предложенной профессором МГУ Восканян С.К., основанной на критерии функциональности, можно выделить девять основных видов:

- 1) Эссе-повествование
- 2) Эссе-описание
- 3) Эссе-сравнение
- 4) Эссе-процесс
- 5) Эссе-иллюстрация

- 6) Эссе-определение
- 7) Эссе-классификация
- 8) Эссе-причина/следствие
- 9) Эссе-аргументация/убеждение [3]

Данная типология интересна для нас тем, что предполагает, как и задание Единого Государственного Экзамена, соблюдение определенной композиционной структуры. Согласно Восканян, все вышеперечисленные типы эссе содержат введение, основную часть и заключение. [2] Таким образом, мы приходим к тому, что академическое эссе отстает от определения эссе как литературного жанра, подразумевающего свободную композицию. А это, в свою очередь, приводит к двойным последствиям для студентов, вовлеченных в данный вид письменной работы.

С одной стороны, за счет соблюдения определенной структуры, студентам проще освоить данный вид работы. Если рассматривать с точки зрения пространства, то можно привести в качестве метафоры каркас здания. Так же как каркас, базовая структура помогает понять, как именно здание (в нашем случае – эссе) было выстроено, и в дальнейшем позволяет создавать работы, основанные на данном каркасе. Для определенного уровня владения языком такой подход к эссе приносит пользу: студент учится структурировать мысль, осваивает слова-связки и другие элементы когезии текста, а также прорабатывает лексику заданной темы.

Однако, когда речь идет о высшем образовании, мы сталкиваемся с рядом проблем, которые возникают вследствие структурного подхода. Так же как архитектор, освоивший лишь один каркас, создает одинаковые строения, студенты, освоившие одну структуру эссе, в дальнейшем испытывают затруднения с изложением мыслей, которые выходят за рамки предложенного каркаса. Мы можем наблюдать значительное количество клише, которые помогают на начальном этапе, но в дальнейшем отягощают авторов, приводят к узости мышления и препятствуют творческому потоку мысли и применению средств выразительности более высокого уровня.

Проблема усугубляется в случае негативного опыта, полученного студентами. В ходе опроса многие студенты указывали на то, что в школе им запрещалось использовать иные обороты, кроме заданных, а также порицалось изложение мыслей в формах, несоответствующих указанным выше структурам. В результате, на этапе высшего образования многие из них испытывали растерянность при получении творческих заданий. Большинство также указывали на то, что даже не знали о существовании различных форм эссе. Все вместе данные факторы приводили к предвзятому отношению к данному виду письменных работ, а также сниженной мотивации к развитию письменных языковых навыков в целом.

Таким образом, мы приходим к необходимости разграничения восприятия эссе как академического жанра и как жанра литературного, и объяснения этих различий студентам при подготовке к работе с данным видом работы над письменными навыками. Влияние информационной подготовленности студентов также исследовалось различными учеными и результаты исследований показывают более высокие языковые навыки у студентов, которые получали более разнообразные письменные задания и более четкие инструкции к ним. В частности, было проведено исследование в Ливане, посвященное оценке влияния пересмотренных инструкций и прозрачного обозначения рубрики эссе на способность студентов выполнять эссе как вид самостоятельной творческой письменной работы.

Результаты исследования показывают, что студенты, с которыми была проведена предварительная беседа о тематике их будущих эссе, более благожелательно воспринимали задание и в дальнейшем показывали более высокие письменные навыки при его выполнении. [6, с. 52–72]

В ходе нашей работы со студентами первого и второго курсов лингвистического направления мы также наблюдали тенденцию к повышению интереса к жанру эссе при освоении студентами различных видов эссе: студенты выполняли задание в большем объеме, чаще соблюдали установленные сроки сдачи задания, использовали большее количество стилистических средств.

Также нам кажется важным осветить роль обратной связи при проверке эссе. Проведенные исследования показали, что за последние годы подход к проверке эссе изменился, эволюционировав от грамматического коррекционного к рекурсивному, нацеленному на прогресс. [7, с.2]. Мы можем отметить, что выделение отдельного занятия на обсуждение результатов и творческих находок студентов способствовало значительному прогрессу письменных навыков, более уверенному овладению лексикой выбранной рубрики и общему повышению мотивации к исследованию письменных форм изучаемого языка.

Подводя итоги, мы считаем, что эссе является сложным фундаментальным инструментом освоения комплексных письменных навыков, которому следует уделять большее внимание в процессе обучения языку, так как разъяснительная работа с заданием, разнообразие видов работы и наличие обратной связи могут значительно повысить мотивацию студентов к выполнению письменных заданий в целом и привести к большему прогрессу письменных языковых навыков.

Использованная литература и источники

1. Антипов, Г. А. Эссе об эссе / Г. А. Антипов, О. А. Донских // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2010. – № 1. – С. 43-50.
2. Восканян С.К. Стратегия написания студенческого эссе на английском языке: правила и ограничения // Россия и Запад: диалог культур. – 2015. – №8. – С. 126-131.
3. Восканян С.К. Эссе как жанр письменной речи: цели и задачи // Вестник моск. ун-та. Сер. 19: Лингвистика и межкульт. коммун. – 2018. – №2. – С. 95-102.
4. Хомякова, Н. П. От жанра академического эссе к жанру профессионального эссе, как разновидности научного академического дискурса / Н. П. Хомякова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 10-1(49). – С. 140-146.
5. Цэдэндамба, Н. Оценивание: влияние понятных инструкций к эссе и соотнесение рубрики при написании эссе / Н. Цэдэндамба, О. Гунгаарэнцэн // Современные тенденции в обучении иностранным языкам : Материалы международной научно-практической конференции, Улан-Удэ, 18–20 мая 2017 года / Ответственный редактор Э.В. Бурцева. – Улан-Удэ: Бурятский государственный университет, 2017. – С. 39-41. – EDN ZSGCNZ.
6. Diab, R., & Balaa, L. Developing detailed rubrics for assessing critique writing: Impact on EFL University students' performance and attitudes // TESOL Journal. — 2011. — P. 52–72.
7. Sapozhnikova, L. V. Whether succeeded essay about essay. Continuing discussion / L. V. Sapozhnikova // Teaching of History and Social Science at School. – 2010. – No 4. – P. 58–60.

*Зураева Виктория Викторовна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
для неязыковых специальностей факультета
иностраннных языков,
Зураева Аза Владимировна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры французского языка
факультета иностранных языков)
Северо-Осетинский государственный
университет им.К.Л.Хетагурова
Республика Северная Осетия –
Алания, г. Владикавказ, Россия*

КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ «ЧЕРНЫЙ /БЕЛЫЙ» ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

COGNITIVE ASPECT OF ADJECTIVES «BLACK/ WHITE» IN FRENCH

Аннотация: Объектом внимания в статье выступают цветообозначения, которые осмелимся назвать лингвоцветовой картиной мира, где цвет выступает в качестве содержательного элемента культуры. Рассматривается специфика смысловой структуры прилагательных: «черный» и «белый», их лексико-семантический спектр и особенности употребления во фразеологии.

Ключевые слова: культура, номинатор, цвет, восприятие, спектр.

Abstract: The object of attention in the article is color designations, which we dare to call a linguocolor picture of the world, where color acts as a meaningful element of culture. The article considers the specifics of the semantic structure of adjectives: "black" and "white", their lexical and semantic spectrum and features of use in phraseology.

Keywords: culture, nominator, color, perception, spectrum.

В современном языкознании всё чаще обращаются к феномену цвета в контексте лингвокультурологической и когнитивной парадигм. И это вполне объяснимо, поскольку каждый язык отражает свой, сугубо этнический способ восприятия окружающей действительности. Существующие в языке слова и их значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая как бы «навязывается» всем его носителям. Вместе с тем, необходимо учитывать и универсальные реалии, присущие человеческому бытию (а вслед за ним и его сознанию), независимо от того, на каком языке говорит отдельный индивид или же целое этническое сообщество. Мы полностью разделяем мнение Ю.Д. Апресяна о том, что «свойственный языку способ концептуализации действительности (т.е., взгляд на мир) отчасти универсален, отчасти национально-специфичен так, что носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков»[1,с.127]. Поэтому понятия «языковая картина мира» и «языковое видение мира» взаимозависимы в лингвистических исследованиях.

Лингвоцветовая картина выступает одной из основных категорий культуры, фиксируя уникальную информацию о колорите окружающей природы, своеобразии исторического пути народа, взаимодействии различных этнических традиций, субъективными особенностями видения мира. Цвет выступает в качестве содержательного элемента

культуры, с помощью которого можно охарактеризовать, систематизировать предметы и нравственно-эстетические понятия. Языковая система цвета является отражением физического и психологического восприятия мира и действительности. В

цветовом спектре традиционно выделяют небольшую группу классических – наиболее распространенных и употребительных в данном языке обозначений цвета. Об этом свидетельствует и объект нашего внимания – цветообозначения, которые можно назвать лингвоцветовой картиной мира, где цвет выступает в качестве содержательного элемента культуры. К таким цветам относятся: «красный, зеленый, синий, желтый», а также ахроматические цвета: «черный и белый», иногда и «серый», который является своего рода отражателем названных цветов.

Белый выступает как антипод термина «черный», ведь еще в древние времена этот цвет являл собой символическую функцию.

Черный цвет в сознании носителей языка ассоциируется с ночью. В данном случае правомерно говорить о символическом осмыслении черного цвета, который устойчиво ассоциируется с силами зла, потусторонним миром духов. Следовательно, в сознании носителей языка существует не только устойчивая ассоциативная связь, но и зрительное восприятие, связанное с ощущениями и внутренним миром человека.

Язык, в свою очередь, является зеркалом знаний человека об окружающем мире. Особенности окружающей природы и специфические черты трудовой деятельности людей отражаются в языке, что приводит к расхождениям в результатах лексической номинации явлений действительности. Общие черты языков мира являются следствием универсального устройства органов восприятия и мозга, посредством которых человек получает и осмысливает информацию о предметном мире, создавая возможности для изучения лексико-семантической структуры различных языков.

Таким образом, возможный путь исследования связи языка и мышления заключается в изучении особенностей процессов номинации одних и тех же объектов реального мира в различных языках. Круг основных, предметных значений, зафиксированных в языке, относительно устойчив. Их внутреннее развитие и взаимодействие в процессе общения формируют языковую картину мира, специфичную в разных языках. Система слов - цветообозначений представляет несомненный интерес для лингвистических исследований, так как она (система) имеет как существенные сходства, так и характерные различия в языках (в данном случае во французском и русском). Особая роль этой группы слов в системе лексического состава языка определяется рядом факторов, среди которых особенно важны следующие: 1) наличие во всех языках; 2) существование общих тенденций в развитии лексико-семантического поля цвета: присутствие во всех языках основных и производных прилагательных цвета, глаголов и существительных- цветообозначений; 3) наличие основных общих функций у прилагательных цвета в различных языках при частных различиях в использовании прилагательных цвета в различных языках (например, прилагательное "brun", обозначающее коричневый цвет во французском языке, используется, в отличие от русского языка, для обозначения цвета волос); 4) существование универсальных семантических закономерностей у единиц данного поля: а) наличие сложной системы вторичных значений у большинства основных и некоторых производных прилагательных цвета; б) отражение свойств предметов в номинативных значениях; в) осуществление опосредованной оценки разнообразных явлений мира через цветное восприятие окружающего мира в переносных значениях так, например, значение

«печальный» прилагательного «triste» - плохой; «noir» - грустный, мрачный. Несмотря на эти общие тенденции, каждый язык привносит в данную лексическую подсистему свои идеоэтнические особенности, связанные, как с экстралингвистическими факторами - различиями окружающих природных условий, социально-культурной спецификой развития нации, так и с чисто лингвистическими - разнообразием организации самих языковых систем, прежде всего, особенностями построения слова и выражения, его связи с другими словами языка и особенностями сочетаемости языковых элементов.

Непосредственно проблемой исследования слов цветообозначений занимаются многие современные русские лингвисты. Для нас представляет интерес изучение семантических особенностей прилагательных цвета во французском и их перевод на русский язык.

Цветовые прилагательные могут использоваться для обозначения предметов: «l'ergouge» - помада, «lebleu» - рабочая блуза, «unepnoire» - четвертная нота в музыке. Французские цветовые прилагательные имеют большое количество переносных значений и, думается, больше, чем их русские соответствия, используются во фразеологическом корпусе.

В каждом языке названия даже основных цветов, совпадая в первых значениях, не сходятся в производных и в их фразеологическом использовании. Рассмотрим некоторые особенности «поведения» хроматических и ахроматических цветов во фразеологическом фонде исследуемых языков, которые, как пишет С.Г. Тер-Минасова, «обусловлены особенностями культуры (культурные коннотации) и общественной жизни» [2, с.148].

Отношение к этим двум цветам у европейских народов с давних времен было относительно одинаковым: «белый» всегда считался символом света, чистоты и справедливости, «черный» - тьмы, смерти и страха. Напомним, что в средневековых памятниках ангелы изображались белыми - добро, а злые духи черными - зло. Эта традиция сохранилась во французском языке в идиоматических выражениях, где черный цвет часто связан с мрачным расположением духа, пессимистическим настроением, негативным отношением к чему-либо, а белый - наоборот, с оптимизмом и чистотой в прямом значении. Например, прилагательное «черный», характеризуя человека и указывая на его отрицательные качества, эмоции или поступки, приобретает отрицательный оттенок, передает пессимистический взгляд на окружающее: «broyerdunoir» - предаваться мрачным мыслям, «regarderd'unregardnoir» - смотреть испепеляющим взглядом; «voirtoutennoir или avoirdesidéessnoires» - видеть все в черном свете; «mangersonpainnoir» - проживать тяжелый период; «prendreunesituationennoir» - негативно относиться к ситуации. Черный цвет также считается символом нечестности, тайного, скрытого действия: к примеру, «unmarchénoir» - черный рынок; unecaissenoire - нелегальные деньги; «uneaffairenoire» - подлое дело; «travailleraunoir» - тайно работать; страха и ужаса: «unesérienoire» - череда страшных событий»; «unfilmnoir» - фильм ужасов. Белый цвет обычно носит положительную оценку окружающего и в отличие от черного передает оптимистическое мировосприятие: например, «voirlavieenblanc» - быть оптимистом; «mangersonpainblanc» - переживать какой-то очень счастливый период в жизни; «unesalleblanche» - комната со спокойной атмосферой; «unemagieblanche» - белая (светлая) магия. «Белый» также подчеркивает цветовые особенности предмета: «êtreblanccommeuncachetd'aspirine» - быть светлым, незагоревшим; «êtreblanccommeunlinge» - быть бледным, как полотно или указывает на внутреннюю чистоту: «êtreblanccommeneige» - быть невиновным. Белый цвет во французском языке часто принимает значение «пустой, лишенный чего-либо», то есть выражает отсутствие каких-либо элементов. Например, в выражении «passerunenuitblanche» - провести бессонную ночь

цветовой символ указывает на отсутствие сна, в сочетании “с`estuncouprblanc”- тщетная попытка т.е. отсутствие результата, а выражение “unevoixblanche” - бесцветный голос подчеркивает отсутствие звуковых характеристик голоса; “carteblanche” - свобода действий; “voterblanc” - не заполнить бюллетень на голосовании (оставить его пустым); «fairechoublanc» - провалиться (не иметь успеха); ”tirer à blanc” - бессмысленно протестовать, безрезультатно. «Черный и белый» цвета встречаются также и в устойчивых сочетаниях, основанных на метонимии: “uncolblanc” (белый воротник) – служащий; “unecanneblanche” (белая трость) – слепой; lesblousesblanches - медицинский персонал; unegueulenoire (черное лицо) – шахтер; hommeennoir (человек в черном) – судья; lespiedsnoirs -(черные ноги) - выходцы из Северной Африки. Эти цвета выражают состояние, доведенное до крайности: “saigner à blanc” - обессилеть, вымотаться, “unecolèreblanche, unecolèrenoire” - сильный гнев. Цветовой спектр в культуре отдельного этноса имеет свои специфические особенности, приобретая символические, метафорические переосмысления, таящие в себе лингвокультурологические ценности той или иной цивилизации. Цветовая картина мира включена и в культурную картину мира, которая «специфична и различается у разных народов» и может быть определена как «отражение реальной картины через призму понятий, сформированных на основе представлений человека, полученных с помощью органов чувств, пройдя через его сознание.

Анализ фразеологизмов с номинаторами цвета подтверждает специфику метафорических переосмыслений, присущую французскому языку для передачи экспрессивности как мысленных, так и чувственных восприятий внешнего мира.

Использованная литература и источники

1. Апресян Ю. Д. Языковая картина мира и системная лексикография. Апресян (ред.). - М.: Языки славянских культур, 2009.-С.127.
2. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. – М: Slovo, 2008. –С.148.
3. Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. - Paris. - 1985. - 20154 p.

*Лойко Александр Иванович,
доктор философских наук, профессор,
заведующий кафедрой философских учений
Белорусского национального технического университета,
г. Минск, Республика Беларусь*

ПОЛИГЛОССИЯ И ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БЕЛОРУСОВ

POLYGLOSSIA AND THE PECULIARITIES OF THE FORMATION OF THE NATIONAL MENTALITY OF THE BELARUSIANS IN THE CONDITIONS OF MULTINATIONAL EMPIRES

Аннотация: Согласно исследованиям Е.Ф. Карского оригинальные черты белорусского языка впервые обнаруживаются в текстах договоров Полоцка и Витебска с Ганзой. Местная политическая элита сделала акцент на реализацию интересов через ресурсы многонациональных империй Центральной Европы. Этому статусу соответствовали Великое Княжество Литовское и Русское, Российская империя, СССР. В результате в культурном пространстве Беларуси важную роль кроме белорусского языка играли церковнославянский, латинский, польский, русский языки. Белорусские представители Возрождения и

Реформации владели и пользовались пятью-шестью языками. Полигlossия детерминировала особенности формирования белорусского языка. Влияние других языков в значительной степени определило и менталитет белорусов, в котором имеет место речевая толерантность.

Ключевые слова: полигlossия, белорусы, менталитет, Карский, Российская империя

Abstract: According to the research of E.F. Karsky, the original features of the Belarusian language are first found in the texts of the agreements of Polotsk and Vitebsk with the Hansa. The local political elite focused on the realization of interests through the resources of the multinational empires of Central Europe. This status corresponded to the Grand Duchy of Lithuania and Russia speech and the Russian Empire. As a result, in the cultural space of Belarus, apart from the Belarusian language, Church Slavonic, Latin, Polish, and Russian played an important role. Belarusian representatives of the Renaissance and Reformation knew and used five or six languages. Polyglossy determined the peculiarities of the formation of the Belarusian language. The influence of other languages has largely determined the mentality of Belarusians, in which speech tolerance takes place.

Keywords: polyglossy, Belarusians, mentality, Karsky, Russian Empire.

Двуязычие в национальной традиции Беларуси сформировано политикой одного из первых государственных образований на территории страны под названием «Великое княжество Литовское, Русское и Жемойцкое» (далее ВКЛ). Это государство нуждалось в трудовых ресурсах, необходимых для развития городов и торговли.

В XIV веке в пределах Великого княжества Литовского хану Тохтамышу было позволено поселиться с тридцатитысячным отрядом, состоящим из дружинников. В результате в большинстве белорусских городов возникли общины, которые впоследствии пополнялись крымскими татарами за счет их захвата в результате боев. Эта часть этнических татар называлась тюрками. Они были компактно расселены в центральной части Беларуси [1]. На протяжении многих веков происходила ассимиляция основной части татарского населения и их полная интеграция в языковое пространство белорусского и польского языков, как основных языков общения населения Беларуси до конца XVIII века.

В XIV веке на еврейские общины возлагались особые надежды политической элиты ВКЛ в области экономического развития. В 1388 г. они получили грамоту от Витовта, возглавлявшего ВКЛ, на поселение в пределах государства. Это было еврейское население, пришедшее из Пруссии, где оно подвергалось гонениям. На основе немецкого языка это население разработало модификацию еврейского языка в виде идиша. Еврейские общины селились в городах и торговых местах [2]. Их торговая деятельность значительно улучшила экономическое положение ВКЛ, улучшилась демографическая ситуация. Евреи стали играть важную роль в культуре Беларуси. Это влияние стало особенно заметным в XIX-XX веках. Достаточно вспомнить достижения витебской художественной школы (М. Шагал), а также Г. Сутина. До тридцатых годов XX века иврит наряду с белорусским, русским, польским языком был государственным языком БССР. Холокост оказался трагическим по своим последствиям для еврейских общин Беларуси. Выжившие евреи мигрировали в Израиль. Евреи, оставшиеся в белорусских городах, перешли на разговорный белорусский и русский языки.

Этнические поляки оказались в границах современной Беларуси после того, как Ягайло (ВКЛ) и Ядвига (Королевство Польское) на основе династического брака образовали в 1380 году конфедерацию двух государств. Главный фактор распространения польского языка в у белорусского общества было стремление интегрироваться в европейское общество.

Латинский и польский языки в университете Кракова способствовали многоязычию. Эти языки поддерживала католическая церковь, укрепившая свои позиции в Беларуси в период Контрреформации. В итоге основными носителями польского языка стали этнические белорусы-католики. На этом языке развивалась поэзия. В белорусском и польском языках развивалась контактная лингвистика, которую реализовал в своем творчестве А. Мицкевич. Компактные поселения этнических поляков сохранились в современной Беларуси в приграничных с Польшей районах, прежде всего в Гродненской области. Миграция этнических поляков на историческую родину способствовала снижению роли польского языка в языковом пространстве Беларуси. Те поляки, что остались в Беларуси, говорят на белорусском и русском языках.

Компактное расселение русских этнических общин в пределах Беларуси произошло в XVI-XVII веках. Этим шансом воспользовались старообрядцы. Они предпочитали селиться в восточной части страны. Знаменитый центр старообрядческой культуры в Беларуси находится в городе Ветка. Усиление роли русского языка в социальном пространстве Беларуси произошло в советский период истории, когда в страну приехало много специалистов из Москвы, Ленинграда, Урала и Сибири. Они стали играть важную роль в энергетике, промышленности, образовании, науке, государственном управлении. В городах Беларуси после Великой Отечественной войны преобладало этнически русское население. Этот язык стал ассоциироваться с городской культурой.

Владение русским языком стало одним из условий интеграции других этносов в белорусскую культуру. На него стали переходить и этнические белорусы. Складывается устойчивая тенденция снижения роли белорусского языка в основных сферах профессионального общения. В то же время этот язык не мог полностью исчезнуть, так как его носители были антропологически связаны с ним. В результате начался длительный процесс естественной синергии отдельных элементов белорусского языка в языковые структуры русского языка. Эта модификация естественного разговорного русского языка в Беларуси называется «тросянка».

Использование белорусского языка ограничивалось национальной литературой, лингвистическими гуманитарными специальностями, в том числе журналистикой, фольклорной культурой. Конституция Республики Беларусь нормативно закрепляет государственный статус белорусского и русского языков. В естественной языковой среде страны происходит процесс слияния языковых конструкций славянских языков. В этот процесс все больше интегрируются терминологические понятия английского языка. Это связано с особенностями профессиональной деятельности сотрудников банковских учреждений, развитием туризма.

Одним из факторов формирования многоязычия в Беларуси были смешанные браки. Особенно они характерны для представителей этнических белорусов и русских. До распада СССР дети от смешанных браков обычно записывались родителями по национальному признаку «русские». После распада СССР это направление потеряло свою актуальность. Родители учитывают признак гражданства [3].

Многоязычие в языковом пространстве Беларуси находится под сильным влиянием регионального рынка труда в Восточной Европе. Миграция трудовых ресурсов Беларуси развивалась по двум основным векторам. Одна формировалась в направлении Российской Федерации, где была потребность в высококвалифицированных инженерных кадрах.

Основным заказчиком является промышленный сектор и энергетика. Второй вектор трудовой миграции в Беларуси сформировался в сторону Евросоюза.

Этому способствует отсутствие языковых барьеров между белорусами и жителями восточной Польши, где проживает много этнических белорусов, а также языковое многоязычие, характерное для регионов восточной Литвы, в том числе Вильнюса, и восточной Латвии, где исторически сложились компактные общины этнических белорусов. Русский язык смягчает языковые барьеры.

Возрастает роль китайского языка в профессиональной деятельности банков и компаний. Эта потребность создала образовательный компонент для изучения китайского языка в школах и университетах. Эту задачу реализует инфраструктура институтов Конфуция. Они есть в структурах ведущих белорусских вузов (БГУ, БНТУ). Опыт изучения русского и китайского двуязычия отражен в совместном исследовании белорусских и китайских специалистов-лингвистов [4]. Основоположником этих исследований в XIX веке был выходец из Беларуси А.И. Гошкевич, служивший в дипломатической миссии Российской империи. Он сыграл важную роль в изучении русскими специалистами особенностей языка китайцев и японцев.

Таким образом, языковая среда общения внутри Беларуси формировалась мультикультурной политикой. Важную роль сыграл фактор государственного языка. В настоящий момент этим статусом обладают белорусский и русский языки.

Использованная литература и источники

1. Канапацкі, І.Б. Татарскі народ у гісторыі Беларусі // Роднае слова. 2004. № 2. С. 92–95.
2. Иоффе, Э.Г. По достоверным источникам. Евреи в истории городов Беларуси. – Минск: Четыре четверти, 2001. 352 с.
3. Каспяровіч, Г., Церашковіч, П. Рускія // Энцыклапедыя гісторыі Беларусі. Мінск: Беларускаяэнцыклапедыя, 1999. С. 143–144.
4. Лойко, А.И., Семенюк, В.А., Лойко, Л.Е., Юйхун, В. Философия межкультурных отношений: Беларусь в диалоге цивилизаций. – Минск: БНТУ, 2012. 147 с.

*Фролова Светлана Сергеевна,
аспирант,
ассистент кафедры методики
преподавания русского языка,
МПГУ, Россия*

АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ РЕБЕНКА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

ACTIVATION OF CREATIVE THINKING OF THE CHILD IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN SECONDARY SCHOOL

Аннотация. В статье поднимается идея развития творческого мышления ребенка с опорой на его языковой опыт и способность к его использованию в разных речевых ситуациях. Рассмотрены понятия «творчества» и «одаренности» в их сопоставлении. Подтверждается мысль о том, что творчество ребенка невозможно без его когнитивных способностей и умению разграничивать языковые понятия и пути их употребления в речи.

Ключевые слова: творческое мышление, творчество, одаренность, дивергентное мышление, креативные способности, когнитивный подход к обучению, творческие задания.

Abstract. The article raises the idea of developing the creative thinking of a child based on his language experience and the ability to use it in different speech situations. The concepts of "creativity" and "giftedness" in their comparison are considered. The idea is confirmed that the child's creativity is impossible without his cognitive abilities and the ability to distinguish between linguistic concepts and ways of using them in speech.

Key words: creative thinking, creativity, giftedness, divergent thinking, creative ability, cognitive approach to learning, creative tasks.

Идея развития «творческой» ребенка на уроках русского языка не оставляет современного учителя-словесника без особого внимания. Цифровизация образования, где процесс обучения наполнен разнообразными формами представления материала и новыми технологиями, становится одним из ключей к решению данной проблемы. Среди основных задач учителя-словесника, стремящегося активизировать творческое мышление обучающегося средней школы, выделяется развитие познавательной мотивации на уроках русского языка. Стимулом к формированию познавательного интереса со стороны школьников к изучаемому материалу может стать как форма урока, так и задания, которые учитель предварительно готовит по теме урока.

Вопрос различия одаренности и творчества до сих пор тревожит зарубежных и отечественных ученых в области психологии и методики. Истоки развития творчества ребенка находятся в его природной одаренности, т.е. способности к достижению высоких результатов в какой-либо сфере деятельности. Но не всегда одаренный ребенок способен к творчеству в определенной деятельности. Подтверждение этому находим в результатах столетнего тестирования способности к творчеству американских граждан в середине XX в. Данное исследование показало, что «одаренность, понимаемая как высота способностей, не характеризует творческий потенциал» [1, с. 7]. Т.е. активизация творческого мышления возможна для любого уровня интеллектуальных способностей личности. По результатам данного исследования Дж. Гилфордом были включены в перечень вопросов тестирования специальные показатели творчества, которые не относились к проявлению уровня

интеллекта испытуемых. Ученый пришел к такому выводу, что дивергентное мышление (продуктивность) «действует везде, где имеет место мышление методом проб и ошибок» [2, с. 442]. Т.е. опора на закрепленный опыт личности позволяет ребенку находить разнообразные пути решения поставленной перед ним задачей. Параллельно с исследованиями Дж. Гилфорда, который подчеркивал необходимость проведения исследований с разными респондентами, а значит, уход от устоявшегося к тому времени бихевиоризму с опорой на неразграничение мышления и рефлексов, американские ученые Дж. Брунер и У.Риверс стали основателями когнитивного подхода в психологии, который так же шел в противовес бихевиоризму. Суть данного подхода заключается в осознанном изучении той или иной науки (дисциплины). Когнитивный подход в обучении русскому языку опирается не только на включение познания в процесс обучения, но и на закрепление опорных схем использования языкового материала для его дальнейшего успешного использования в речи ребенка. То же является целью творчества и дивергентного мышления обучающихся. Следовательно, опора на когнитивный подход и креативные способности обучающихся позволят решить поставленную ранее проблему.

Для достижения активизации творческого мышления ребенка необходимо верное построение урока и подбор эффективных заданий на отработку ранее закрепленного теоретического материала. Среди основных типов творческих заданий на уроках русского языка О.В.Гордиенко и О.Ю. Князева выделяют создание текста в опорой на визуальные впечатления, использование фольклорного текста, задания для самостоятельной деятельности обучающихся [3]. В качестве задания на создание текста на основе визуальных впечатлений авторы предлагают «описать в заданном стиле какое-либо произведение искусства или его часть» и «дать дополнительное задание: использовать какие-либо определенные грамматические средства» [3, с. 58]. Примером такого задания может служить сочинение по картине. Такой тип задания находим в УМК под научной редакцией д.п.н., проф. А.Д.Дейкиной (рис.1) [4, с. 62]:

РР 93. Рассмотрите репродукцию картины И. Левитана «Золотая осень». Составьте и запишите 4–5 распространённых предложений. Графически обозначьте — подчеркните условной чертой все члены предложения.



И. Левитан. Золотая осень

Рис.1. Упражнение 93 из учебника по русскому языку для 5 класса
(под научной редакцией А.Д.Дейкиной)

Еще одним из заданий по произведению авторы статьи называют «рассказ по собственной картинке» [3, с. 58] И такое задание мы видим в УМК под научной редакцией д.п.н., проф. А.Д.Дейкиной (рис.2) [4, с. 29-30]:

39. Прочитайте текст. Определите тему и тип речи.



Сентябрь уже позолотил в_ршину старого вяза. Ты-
сячи листьев п_крыли новую з_лёную крышу домика.
Его уже нельзя узнать. Белый забор прот_нулся краси-
вой узорчатой лентой. Маляры красили резные ворота.
Поправленный домик уже не имел сиротливого вида:
он подбодрился, выпр_мился, крылечко игриво высту-
пило во двор, а белая труба весело посылала к небу
синеватую струйку дыма. На месте сарая* прот_нулся
бр_венчатый сруб* тёплой конюшни*, крытой железом.
У самых дв_рей её — уютная конура* с коньком* и
соломой* изнутри.

И. Шмелёв

1. Какими средствами «рисует» автор, описывая обновлённый деревенский дом? Что позволяет нам, читателям, так ясно представить эту картину?
2. **Творческая работа** «Наш вернисаж*». Нарисуйте небольшую картину на одну из тем: «Старый

вяз», «Маленький домик», «Забор с резными воротами» и др. Вместе с одноклассниками попробуйте составить общую картину деревенского дома, описанного в тексте.

3. Спишите текст, вставляя пропущенные буквы, объясняя правописание.
4. Напишите небольшое сочинение по своему рисунку. Можете использовать слова из текста.

Запомните! Работая в тетрадях, следует писать красиво, разборчиво и аккуратно.

Рис.2. Упражнение 39 из учебника по русскому языку для 5 класса
(под научной редакцией А.Д.Дейкиной)

Данные упражнения позволяют обучить школьника написанию собственного текста на основе визуальных впечатлений и накопленного языкового опыта. Если первое задание будет основополагающим для формирования и закрепления умений создания текста по готовому материалу, при котором учитель будет помогать и структурировать знания и схемы их использования учениками, то второе – возможность самостоятельного творчества с индивидуальным планом и собственными способами проявления когнитивных способностей языковой личности на уроках русского языка в средней школе.

Таким образом, творчество ребенка в процессе обучения – результат верного использования учителем стратегий обучения с разнообразными заданиями и формами представления материала. Творческим называем ребенка, который не только может быть одарен особыми качествами, но и имеет способность к анализу возможных путей решения проблемной речевой ситуации и владеет навыками обобщения полученного языкового опыта. Активизация творческого мышления ребенка на уроках русского языка в средней школе возможна лишь в том случае, если оба субъекта образования направлены на успешное обучение и имеют общий мотив к совместной деятельности. Это можно достичь с помощью современных подходов к обучению и усовершенствованным средствам обучения.

Использованная литература и источники

1. Богоявленская, Д. Б. О понятии "творчество" и "одаренность" / Д. Б. Богоявленская // Психология творчества и одаренности : Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. В 3-х частях, Москва, 15–17 ноября 2021 года / Под редакцией Д.Б. Богоявленской. – Москва: Ассоциация технических университетов, 2021. – С. 5-13.
2. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта. // Психология мышления. Сборник переводов, под общ. ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433-457.
3. Гордиенко, О. В. Творческие задания коммуникативной направленности как средство развития личности школьников на уроках русского языка / О. В. Гордиенко, О. Ю. Князева // Наука и школа. – 2014. – № 2. – С. 54-60.
4. Русский язык. 5 класс : учебник : (в 2 частях) / А. Д. Дейкина, Т. П. Малявина, О. Н. Левушкина [и др.]. - Москва : БИНОМ. Лаб. знаний, 2021. - 24 см. - (Новая школа БИНОМ). Ч. 1. - 2021. - 191 с.

*Чернятин Максим Сергеевич
старший преподаватель кафедры
психолого-педагогических и
театральных дисциплин МИТУ-МАСИ, Россия*

МОДЕЛЬ ЭКОЦЕНТРИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ MODEL OF ECOCENTRIC CONTENT OF SCHOOL GEOGRAPHICAL EDUCATION

Аннотация. В статье представлена модель экоцентрического содержания школьного географического образования; раскрывается перечень предметных и метапредметных понятий и представлений, формируемых у учащихся в процессе изучения курсов географии в основной школе.

Ключевые слова: экоцентрическое сознание, содержание образования, учебная программа по географии, географическое образование.

Annotation. In article presents the model of ecocentric content of school geographical education; discloses a list of subject and meta-subject concepts and ideas formed by students during the study of geography courses in the main school.

Keywords: ecocentric consciousness, educational content, учебная программа по географии, geographical education.

Сегодня в образовании с целью развития у учащихся личностных качеств предпринимается реализация метапредметного и личностно-ориентированного подходов. В рамках указанных подходов была поставлена цель формирования у учащихся экоцентрического сознания в процессе изучения школьной географии. Анализ литературных источников по философии, психологии и педагогике, посвященных исследуемой проблеме позволил сделать вывод о том, что указанный тип сознания представляет собой один из аспектов общечеловеческого сознания, особый тип экологического сознания, выражающий особое личностное интегративное качество человека, основанное на понимании и осмыслении места человека в иерархически устроенном мире, признании равноценными и паритетными всех компонентов природы, включая человека, необходимости их

коэволюционного и устойчивого развития с целью построения ноосферы. В границах эоцентрического сознания различаются четыре компонента – когнитивный, аксиологический, эмоциональный и практический [5]. В связи с поставленной целью и в соответствии с обозначенными структурными компонентами была сконструирована модель содержания школьного географического образования эоцентрической направленности.

В контексте эоцентрического содержания школьной географии, модель которого будет представлена ниже, в содержательном ключе была разработана учебная программа, включающая в себя перечень тем, изучение которых способствует реализации идеи формирования у учащихся исследуемого типа сознания (таблица 1).

Таблица 1

**Содержание программы по формированию у школьников
эоцентрического сознания в процессе обучения географии**

Раздел	Содержание программы
«Начальный курс географии (Землеведение)» (5-6 кл.)	
<p><i>Строение Земли. Земные оболочки: природные зоны Земли</i> (6 часов)</p>	<p><u>Системное устройство мира.</u> Космические и географические системы. Взаимосвязь систем и их компонентов во Вселенной и на Земле. Место человека во Всеобщей иерархии природных систем. Равноценность и паритетность всех систем и их компонентов.</p> <p><u>Природные комплексы Земли.</u> Типы природных комплексов. Природные комплексы суши и океана. Зональность и аazonальность природных комплексов. Взаимосвязь, равноценность и паритетность компонентов природного комплекса. Человек как равноценный и равноправный компонент природного комплекса.</p> <p><u>Распространение организмов в Мировом океане.</u> Экологические факторы географического распространения организмов в Мировом океане. Видовой состав и экологические группы организмов, их взаимосвязь и значение. Природные пояса. Зональное распределение органического мира в океане. Человек и природа Мирового океана.</p> <p><u>Основные природные зоны Земли.</u> Экологические факторы географического распространения и разнообразия организмов на суше. Компоненты природных зон, их взаимосвязь, равноценность и паритетность. Комплексная характеристика основных природных зон Земли: территория и географическое положение, климат, почвы, растительный и животный мир, человек и экологические проблемы. Значение природных зон.</p> <p><u>Почвы, растительность и животный мир Орловской области.</u> Главные особенности почв, растительности и животного мира Орловской области. Человек и его влияние на природу Орловской области. Влияние природных условий Орловской области на жизнь и деятельность человека.</p>

«География материков и океанов (Страноведение)» (7 кл.)	
<p><i>Главные особенности природы Земли: природные зоны и географическая оболочка</i></p> <p>(4 часа)</p>	<p><u>Иерархическая картина мира.</u> Типы иерархических связей, их проявление во Вселенной и на Земле. Целостность космических и географических систем. Влияние иерархических связей на человека. Козволюция и устойчивое развитие человека, общества и природы. Самоценность человека и природы.</p> <p><u>Географическая оболочка Земли.</u> Строение и свойства географической оболочки. Биосфера. Взаимосвязь, равноценность и паритетность всех компонентов географической оболочки. Закономерности географической оболочки: целостность, иерархичность, динамичность, ритмичность, зональность и аazonальность. Круговорот веществ и энергии, его значение в формировании природы и в жизни человека.</p> <p><u>Природная зональность.</u> Географический пояс. Природные зоны, их разнообразие, значение, их равноценность и паритетность. Высотная поясность и факторы, определяющие разнообразие высотных поясов. Зональность всех компонентов природных зон: рельефа, климата, вод, почвы, растительного и животного мира, хозяйственной деятельности человека. Материки и океаны как аazonальные природные комплексы.</p>
<p><i>Северные материка: природные зоны</i></p> <p>(4 часа)</p>	<p><u>Особенности природы северных материков.</u> Общие особенности природных зон Северной Америки и Евразии. Физико-географическое районирование Северной Америки и Евразии. Природные (азональные) районы северных материков.</p> <p><u>Природные зоны Северной Америки и Евразии.</u> Комплексная характеристика природных зон Северной Америки и Евразии: территория и географическое положение, климат, воды, почвы, растительный и животный мир, человек и экологические проблемы. Значение природных зон. Высотная поясность в Северной Америке и в Евразии. Горы Северной Америки и Евразии и человек. Охрана природы северных материков.</p>
«География России» (8-9 кл.)	
<p><i>Природные комплексы и природные зоны России</i></p> <p>(14 часов)</p>	<p><u>Иерархические связи в природе.</u> Разнообразие природных комплексов России. Влияние иерархических связей на природные комплексы России, природные зоны и их компоненты. Взаимосвязь, равноценность и паритетность всех природных комплексов и их компонентов. Определение места человека как равноценного и равноправного компонента природного комплекса в иерархическом мире. Типология природных комплексов. Ландшафт, провинция и фация. Физико-географическое районирование России.</p> <p><u>Моря России как крупные природные комплексы и их особенности.</u> Характеристика природы морей Северного Ледовитого, Тихого и Атлантического океанов, Каспийского моря-озера. Биологические и</p>

	<p>рекреационные ресурсы морей. Охрана природы морей.</p> <p><u>Природная зональность и компоненты природных зон.</u> Целостность природных зон. Природные условия России. Географические пояса России и природная зональность. Почвы, растительный и животный мир России как компоненты природных зон, их связь с климатом и с другими компонентами. Закономерности географического распространения основных типов почв, растительности и видового состава животного мира России. Влияние природной зональности на образование почв, их свойства и разнообразие. Влияние природной зональности на формирование основных типов растительности и видовое разнообразие растений и животных. Влияние природной зональности на человека.</p> <p><u>Почвенные, биологические и рекреационные ресурсы России.</u> Особенности размещения почвенных, биологических и рекреационных ресурсов. Значение почвы и органического мира в жизни Земли и человека. Охрана почв, растительности и животного мира России. Особо охраняемые природные территории России. Охрана здоровья человека и экологический туризм. Проблема преобразования природных зон в природно-хозяйственные зоны. Коэволюция человека, общества и природы. Значение устойчивого развития. Ноосфера. Самоценность человека и природы. Экологический и нравственный императивы.</p> <p><u>Природные зоны России.</u> Многообразие природных зон России: арктические пустыни, тундра, лесотундра, тайга, смешанные леса, широколиственные леса, лесостепи, степи, полупустыни, пустыни, жестколистные леса Черноморского побережья России. Высотная поясность. Комплексная характеристика природных зон России: территория и географическое положение, климат, воды, почвы, растительный и животный мир, человек. Взаимосвязь, равноценность и паритетность всех компонентов природных зон. Значение природных зон. Влияние человека на компоненты природных зон России. Зависимость человека от условий природных зон России. Экологические проблемы природных зон России, их различие и охрана природы.</p>
<p><i>Природа регионов России: Русская равнина. Орловская область. Природные комплексы Русской равнины и Орловской</i></p>	<p><u>Природные комплексы Русской равнины.</u> Характеристика природных комплексов Русской равнины. Влияние условий природных комплексов Русской равнины на жизнь и деятельность человека. Влияние человека на природные комплексы Русской равнины.</p> <p><u>Почвенные, биологические и рекреационные ресурсы Русской равнины и проблемы их рационального использования.</u> Экологические проблемы природных комплексов Русской равнины, их различие и пути их решения. Охрана природы Русской равнины. Особо охраняемые природные территории Русской равнины. Объекты Всемирного природного наследия Русской равнины.</p> <p><u>Природные комплексы Орловской области.</u> Почва, растительность и</p>

<i>области (5 часов)</i>	животный мир Орловской области. Деятельность человека и экологические проблемы природных комплексов Орловской области, их различие и пути их решения. Почвенные, биологические и рекреационные ресурсы Орловской области. Особо охраняемые природные территории Орловской области.
--------------------------	--

Надо отметить, что содержание данной программы направлено на развитие у школьников экоцентрического сознания через понимание и осмысление необходимости равноценного, равноправного, субъект-субъектного отношения человека к природе. Изучение таких вопросов, как: «Системное устройство мира. Космические и географические системы. Взаимосвязь систем и их компонентов во Вселенной и на Земле. Место человека во Всеобщей иерархии природных систем. Равноценность и паритетность всех систем и их компонентов»; «Иерархическая картина мира. Типы иерархических связей в природе. Целостность космических и географических систем»; «Комплексная характеристика природных зон»; «Козволюция и устойчивое развитие человека, общества и природы. Самоценность человека и природы», «Взаимосвязь, равноценность и паритетность всех компонентов природных зон. Значение природных зон», «Закономерности географической оболочки: целостность, иерархичность, динамичность, ритмичность, зональность и азональность» и др. способствует формированию у школьников не только знаний на предметном уровне – об особенностях природных зон на нашей планете, их уникальности, причинно-следственной связи между всеми их компонентами, но и на личностном и метапредметном – понимания и осмысления места человека в иерархическом мире, единства и целостности мира, равноценности и паритетности человека, общества и природы, их самоценности и целесообразности, коэволюции и устойчивого развития, реализации норм и правил в соответствии с экологическим и нравственным императивами. Упомянутое выше содержание соответствует основной цели и ключевым задачам предлагаемой модели содержания географического образования (*таблица 2*):

Таблица 2

**Цели и задачи программы по формированию у учащихся
экоцентрического сознания при обучении географии**

Цели и задачи	Характеристика целей и задач предлагаемой программы по формированию у учащихся экоцентрического
Цель	<i>формирование у школьников экоцентрического сознания, основанном на понимании и осмыслении единства и целостности мира, его иерархического устройства, места человека в нем, единства, взаимообусловленности и соподчиненности его материальной и духовной составляющих, выражающихся в отношениях человека с космосом, проявляющихся в двух направлениях – от космоса к человеку и от человека к космосу, необходимости коэволюции и устойчивого развития человека, общества и природы, построенных на субъект-субъектном взаимодействии между ними (с точки зрения признания их самоценности, равноценности и паритетности), а также реализации этических норм и правил в соответствии с экологическим</i>

	и нравственным императивами.
Задачи	<p>- на <i>личностном уровне</i>: формирование экоцентрического и географического мировоззрения, экологической и географической грамотности, экологического и географического мышления, экологического и географического поведения, экологической и географической культуры;</p> <p>- на <i>метапредметном уровне</i> – формирование знаний о единстве и целостности мира, об его иерархическом устройстве, об иерархических связях в природе, их влиянию на различные компоненты природных зон, включая человека, об особенностях природы нашей планеты и ее уникальности, о процессе коэволюции и устойчивого развития человека, общества и природы; умений выделять иерархические связи в мире, устанавливать иерархические и причинно-следственные связи между компонентами природных зон, обосновывать и оценивать значение природных зон на Земле.</p> <p>- на <i>предметном уровне</i> – формирование знаний об особенностях природных зон и их компонентах, об экологических проблемах, характерных для них, вызванных хозяйственной деятельностью человека; умений выделять компоненты природных зон, выполнять анализ тематических карт с целью выявления типичных признаков разных природных зон.</p>

Обозначенные в вышеуказанной таблице цель и задачи направлены на реализацию требований Концепции общего экологического образования в интересах устойчивого развития (2010) [1], и, в свою очередь, не противоречат требованиям ФГОС ООО [2] и ПООП основного общего образования [3], а напротив – усиливают его два образовательных аспекта – личностно-ориентированный и метапредметный. Помимо этого, следует подчеркнуть, что в границах предлагаемой программы выделяются две группы знаний, последовательно от курса к курсу формируемых у школьников в ходе изучения вышеуказанной темы. К одной из них относятся метапредметные знания, ко второй – предметные.

Так, первую группу составляют знания о системном устройстве мира и иерархической форме его организации (об иерархической картине мира, о его единстве и целостности), вторую – об особенностях природных зон. Указанные знания способствуют формированию не только когнитивного и практического компонентов экоцентрического сознания, но и служат предпосылкой для развития у школьников эмоционально-чувственной сферы, а также ценностной ориентации и мотивации экоцентрической направленности. В рамках обсуждаемой системы знаний различаются представления и понятия, реализуемые в процессе обучения на двух уровнях – метапредметном и предметном (*таблица 3*).

Таблица 3

Предметные и метапредметные представления экоцентрической направленности

Курс географии	Метапредметные представления	Предметные представления
«Начальный курс географии (Землеведение)» (5-6 кл.)	- о единстве и целостности мира, о его иерархическом устройстве; - о причинно-следственной взаимосвязи всех явлений в природе.	- о природных системах различных рангов; - об экологических проблемах, характерных для различных природных зон, их значении для коэволюции и устойчивого развития.
«География материков и океанов (Страноведение)» (7 кл.)	- о равноценности и паритетности всех космических и географических систем и их компонентов, в том числе всех природных комплексов на Земле и их компонентов; - о самоценности человека и природы.	- о разнообразии природных комплексов материков и океанов, их значении в природе и в жизни человека для коэволюции и устойчивого развития.
«География России» (8-9 кл.)	- о равноценности и паритетности всех природных комплексов на территории России и их компонентов, их связях с системами высших рангов.	- о разнообразии природно-территориальных комплексов России и их значении в природе и в жизни человека для коэволюции и устойчивого развития.

На уроке по теме «Системное устройство мира» в «Начальном курсе географии (Землеведении)» (5-6 кл.) в ключе формирования представлений об иерархическом устройстве мира раскрывается то, что: во-первых, мир един и целостен (свойство целостности характерно как для систем высших (космических) рангов, так и для низших (географических, биологических, химических и др.)), но в то же время, имеет иерархическое строение (все системы находятся между собой в иерархической взаимосвязи); во-вторых, человек в этой иерархии занимает самый низший ранг (что, по сути, и определяет его место в иерархическом мире), а, следовательно, находится в полной зависимости от существования природы; в-третьих, человек и другие компоненты природы при их непосредственном взаимодействии самоценны, равноценны и обладают равными правами, что можно объяснить причиной их существования («просто так»). В процессе формирования анализируемого представления у учащихся формируется образ иерархии природных систем, в том числе о пространственной неоднородности нашей планеты, в рамках которого у учащихся складывается представление о единстве и целостности мира, о его многообразии, о его сложном устройстве, которое в последствии закрепляется в рамках изучения географической оболочки и природных комплексов нашей планеты [4].

Вместе с тем, на уроке по теме «Основные природные зоны Земли» в обозначенном выше классе при опоре на характеристику природных зон, а также на знания об иерархической картине мира, обосновывается, что: во-первых, в вертикальном отношении природные зоны нашей планеты являются целостными системами и на них сказывается влияние (как в прямом, так и обратном направлениях) принципов и законов всех систем

высших рангов; во-вторых, в составе природной зоны как целостной геосистемы выделяются такие компоненты, как – рельеф, климат, воды, почвы, растения, животные и человек, которые в горизонтальном отношении взаимодействуют между собой и равным образом подчиняются принципам и законам систем высших рангов; в-третьих, на Земле проявляются иерархические связи, свидетельствующие о единстве и целостности мира, Вселенной, о принадлежности перечисленных выше компонентов, включая человека, к одному иерархическому рангу, их принципиальной значимости, самоценности, равноценности и паритетности.

В границах предметного уровня предпринимается формирование представлений: о типичных признаках природных зон и их компонентов, о взаимосвязи живых организмов и человека между собой; о природных системах различных рангов; об экологических проблемах, характерных для различных природных зон и др. В частности, при формировании представлений о природных зонах обращается внимание на уникальность каждой природной зоны, об особенностях образования каждой из них, о причинно-следственной связи, существующей между ее компонентами. В результате учащиеся на основе отдельных фактов могут называть отличительные физиономические черты каждой природной зоны, приводить примеры, характеризующие климат, почвы, растения, животных и хозяйственную деятельность человека, выделять экологические проблемы, характерные для разных природных зон. В региональных курсах географии в рамках изучения природных зон, наряду с перечисленными выше компонентами, обосновывается зональность типов рельефа (выделяются флювиальные, аридные, ледниковые и др.) и зональных типов вод (вод Мирового океана и внутренних вод в соответствии с географическими (климатическими) поясами).

Наряду с представлениями, осуществляется формирование у школьников экоцентрически ориентированных понятий. Формирование понятий названной выше направленности, как и представлений, предпринимается на двух уровнях – метапредметном и предметном (таблица 4):

Таблица 4

Предметные и метапредметные понятия экоцентрической направленности

Курс географии	Метапредметные понятия	Предметные понятия
«Начальный курс географии (Землеведение)» (5-6 кл.)	«природа», «система», «космическая система», «географическая система».	«широтная зональность», «высотная поясность», «природный комплекс», «зональный природный комплекс», «азональный природный комплекс», «природная зона», «природный пояс», «планктон», «нектон», «бентос».
«География материков и океанов (Страноведение)» (7 кл.)	«иерархическая картина мира», «иерархический ранг»; «иерархическая связь».	«географическая оболочка», «биосфера», «круговорот веществ и энергии», «биологический круговорот», «целостность географической оболочки», «закономерности географической оболочки», «высотная поясность», «географический пояс», «природный комплекс», «природная зона», «почва», «заповедник», «национальный парк».
«География	«иерархия природных	«природная зональность», «природная

России» (8-9 кл.)	систем», «иерархическая связь», «коэволюция человека, общества и природы», «устойчивое развитие человека, общества и природы», «экологический императив», «нравственный императив», «ноосфера».	азональность», «высотная поясность», «географический пояс», «природный комплекс», «природная зона», «природные условия», «почва», «плодородие», «почвенный горизонт», «почвенный профиль», «почвенная фауна», «мелиорация», «почвенные ресурсы», «биом», «флора», «растительные ресурсы», «фауна», «ресурсы животного мира», «рекреационные ресурсы», «особо охраняемые природные территории», «заповедник», «национальный парк», «физико-географическое районирование», «ландшафт», «фация», «зональный природный комплекс», «азональный природный комплекс», «природно-антропогенный комплекс», «антропогенный комплекс», «природно-хозяйственная зона».
-------------------	---	--

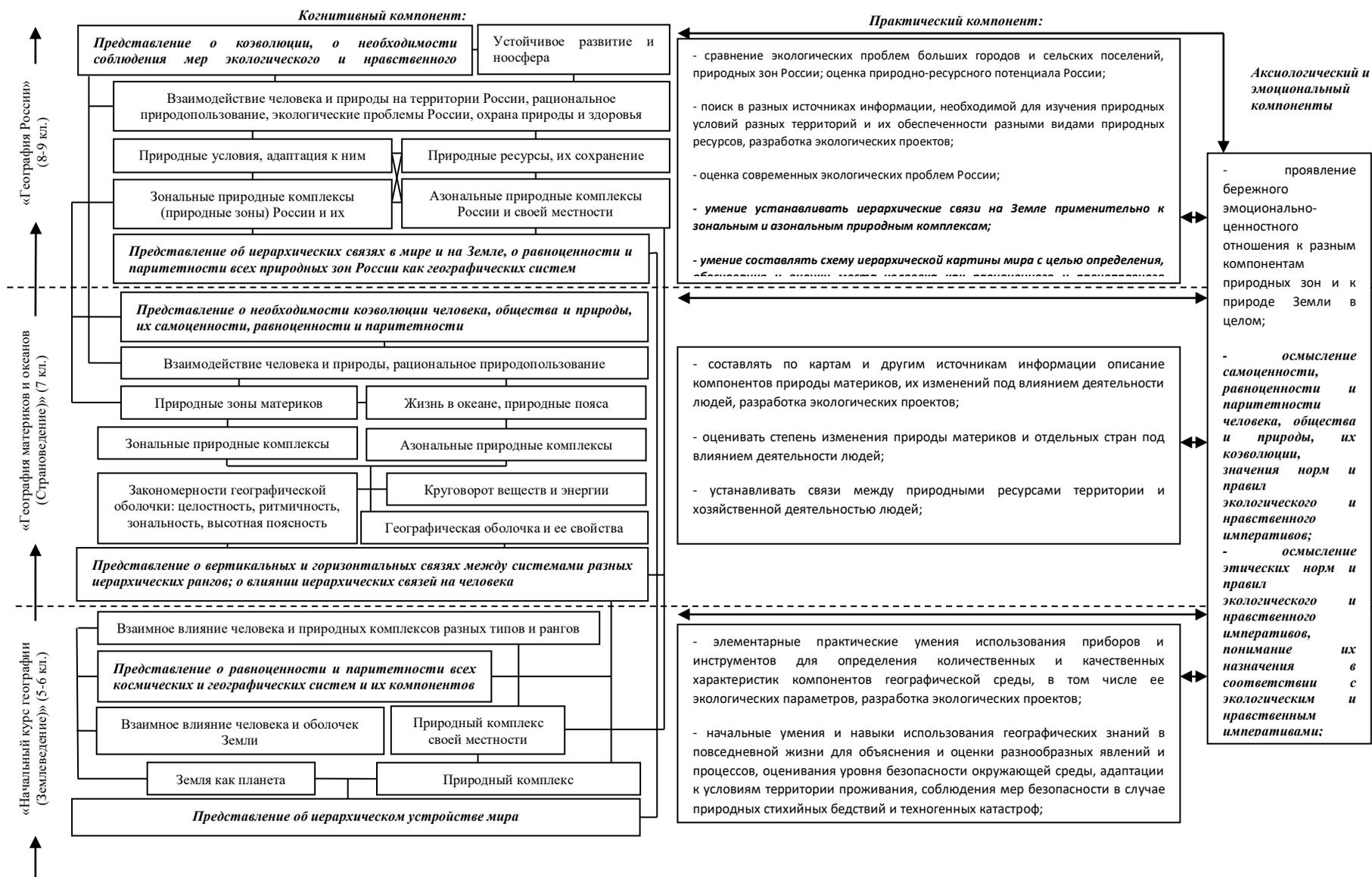
В частности, при изучении темы «Природные комплексы Земли» в «Начальном курсе географии (Землеведении)» (5-6 кл.) отмечается, что растения и животные, а также человек, проживающие на определенной территории, с одной стороны, зависят от сложившихся на ней природных условий, с другой – климат, воды и рельеф со временем также изменяются под воздействием деятельности этих организмов. В этой связи, можно сказать, что все компоненты природного комплекса взаимообусловлены и изменение одного из них неизбежным образом влечет за собой изменение и других. Например, на любые изменения климата реагируют все компоненты природного комплекса, включая человека. Как отмечают ученые, к новым условиям быстрее всего приспосабливаются растения, а медленнее всех изменяется рельеф. Исчезновение какого-либо одного вида животных одновременно отражается на существовании и других видов, прежде всего, на тех, для кого они являются источником питания. Следом за ними изменяется почвенный покров, затем видовой состав растений, климат, воды и т.д. В итоге, и деятельность человека приобретает совсем иной характер. Несмотря на то, что климат оказывает наибольшее влияние на существование других компонентов, он также как и почвы, растения и др. зависит от солнечной активности, т.е. от Солнца – объекта высшего ранга, управляющего системами низшего ранга по отношению к Земле (т.е. географическими (земными) системами). Исходя из сказанного, формулируется вывод о том, что: во-первых, природный комплекс как система обладает целостностью – единством и причинно-следственной взаимосвязью всех своих компонентов; во-вторых, все компоненты природного комплекса, включая человека, являются равноценными и обладают равными правами на существование.

В региональных курсах географии основной школы – в курсах «Географии материков и океанов (Страноведении)» (7 кл.) и «Географии России» (8-9 кл.), формирование метапредметных понятий организуется аналогичным образом. В названных выше курсах при формировании понятия «иерархия природных систем» (как явления (природного закона) соподчиненности и взаимозависимости природных систем низших рангов по отношению к системам высших рангов, и построении в этом ключе соответствующих отношений между ними) дается объяснение, что все природные системы на Земле и их компоненты

иерархически взаимозависимы. Их существование и деятельность продиктованы, прежде всего, принципами и законами всех систем высших рангов. К числу таковых относятся: Вселенная, галактики, звездные системы и планетные системы. Из них наибольшее влияние на нашу планету оказывают Солнце и планеты Солнечной системы. В частности, деятельность Солнца влияет на климат Земли – на ее световой и температурный режим, а также на режим увлажнения. Как и в предыдущем курсе подчеркивается, что изменение климата сказывается на жизни растений и животных, на гидрологическом режиме водоемов, а также на процессах формирования почв и рельефа. Эти изменения, в конечном итоге, способствуют смене одних климатических условий другими. Исходя из сказанного, делается вывод о том, что все компоненты природы взаимообусловлены, характеризуются равноценностью и паритетностью (независимо от масштаба территории).

Таким образом, формирование у учащихся эгоцентрического сознания в курсах географии основной школы осуществляется на базе изучения природных зон. Поставленная цель реализуется с использованием метапредметных и предметных знаний, в основу которой положена идея об иерархических связях в природе. В результате изучения природной иерархии у школьников формируется понимание и осмысление Всеобщей иерархической картины мира, единства и целостности мира (на уровне космоса), места человека в мире (на основе его иерархического устройства), взаимосвязи человека, общества и природы как равноправных и равноценных партнеров и субъектов по взаимодействию, принципиальной значимости, самоценности и целесообразности человека и природы, процесса коэволюции человека, общества и природы, мотивации этого процесса. Модель обсуждаемого содержания выглядит следующим образом (*рисунок 2*).

Рисунок 2. Модель экоцентрического содержания школьного географического образования



Использованная литература и источники

1. Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития (2010) // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2012. №2. С. 4-15.
2. Примерная основная образовательная программа образовательной организации. Основная школа. М.: Просвещение, 2016. 416 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2013. 48 с.
4. Чернятин М.С. Методические условия формирования у учащихся экоцентрического сознания в курсах географии основной школы // География в школе. 2019. №5. С. 38-48.
5. Чернятин М.С. Отражение проблемы формирования у учащихся экоцентрического сознания в нормативных документах общеобразовательной школы // Непрерывное образование: XXI век. 2019. №2. URL: <https://lll21.petrstu.ru/journal/getpdf.php?id=4684>

Юсунов Эркабай Курбанбаевич –
старший преподаватель кафедры «Языки»,
Ташкентский институт инженеров
ирригации и механизации сельского хозяйства, г.Ташкент,
Республика Узбекистан

СЛОВА ИЗ ТЮРКСКИХ ЯЗЫКОВ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР

Аннотация. Данная статья посвящена анализу заимствований в русский язык из тюркской группы языков. Тюркизмы стали частью лексики русского языка, который используется в повседневной речи. Тюркизмы в русском языке — слова, заимствованные в разные исторические периоды. Тюркские заимствования (тюркизмы) имеют широкое значение в русском языке. Этим термином в лингвистической науке обобщают русские слова, пришедшие к нам одновременно из всех тюркских языков — или напрямую, или опосредованно (чаще всего — из персидского и арабского).

Ключевые слова: тюркская группа языков, заимствованные слова, лингвистическая наука, термин, праславянские языки, тюркские языки.

Annotation. This article is devoted to the origin of the Turkic group of languages, on the example of the Russian language. Turkic words have become part of the vocabulary of the Russian language, which is used in everyday speech. Turkism in Russian are words borrowed from Turkic languages into Russian, Old Russian and Proto-Slavic languages in different historical periods. Turkic borrowings (Turkism) have a wide meaning in the Russian language. This term in linguistics generalizes Russian words that came to us simultaneously from all Turkic languages - either directly or indirectly (most often - from Persian and Arabic).

Key words: Turkic group of languages, borrowed words, linguistic science, term, Proto-Slavic languages, Turkic languages.

В русском языке насчитываются сотни полных слов, имеющих тюркское происхождение. Тематически они охватывают практически все сферы жизни. Это объясняется тесным контактом тюркских народов с русской культурой и совместным бытом.

Мой родной язык – узбекский, сегодня на нем говорят миллионы людей, это один из самых распространенных языков тюркской группы.

При этом надо заметить, что многие тюркизмы перешли и в другие языки, в том числе и в русский. Тюркские слова, которые давно стали частью лексики русского языка, до сих пор активно используются в повседневной речи, но немногие знают об их происхождении.

В нашей библиотеке имеется «Словарь тюркизмов в русском языке», составленный лингвистом Елизаветой Шиповой. Этот полезный источник, изданный в 1976 году, включает около 2000 слов. Словарь позволяет узнать не только о том, какие именно тюркские слова перешли в русский язык, но и о том, в каких областях развивались связи между русским и тюркскими народами. Активно развивалась торговля товарами: тканями, коврами, специями благодаря Великому Шелковому Пути, который возник в III веке до нашей эры и просуществовал до XVI века.

Кстати, само слово «товар», как считают ученые, пришло в русский язык от тюрков еще в домонгольский период. Такое же происхождение имеют и такие привычные для нас понятия, как таможня, деньги, магазин, казна, базар. И до сих пор в России народ употребляют слово «базар» вместо «рынок». Название восточных украшений и драгоценных камней, которые охотно покупали европейцы, с давних пор прижились в русском языке – например, жемчуг, алмаз, бисер, бусы, яшма и др.

Все в России знают, что такое шашлык и балык, плов и лаваш.

Имеют тюркские корни и многие другие слова, связанные с бытом: обозначающие предметы и части одежды (например, башмак, каблук, колпак), овощи и фрукты (к примеру, баклажан, арбуз), и животных (например: кабан, собака, обезьяна).

Через тюрков русские перенимали и понятия других народов, например, от китайцев через тюркских купцов, имевших налаженные контакты как с Китаем, так и Россией, так в русский язык перешло слово «чай».

Знакомые по былинам богатыри, защищавшие Русь от набегов кочевников из южных степей, созвучны тюркским «багатур» и «батыр», имена персонажей русских народных сказок - Баба-Яга и Кощей также несут на себе тюркский след.

Приведу еще один пример: балалайка – это русский народный музыкальный инструмент, но свое имя он получил от татар. До сих пор в обиходе используется немало тюркских, например, балбес, белиберда или ералаш, давшее имя популярному юмористическому киножурналу. Все они тоже пришли в русский язык из тюркских языков.

Ярлык на княжение, который ордынские ханы в давние времена выдавали русским князьям, теперь не только вешают на различные предметы, но на него еще и наводят курсор мыши на рабочем столе компьютера.

Люди перед входом в больницу надевают бахилы – их название произошло то ли от тюркского глагола «шлепать» или от татарского «башмак».

Когда мы говорим о нефти, то используем греческое слово, с которым предки русских познакомились через своих соседей-тюрков.

Не стоит забывать и о тех словах, которыми описывают реалии восточных стран: их культуру, историю и современность: юрта (дом), эмир (правитель).

Русский язык на протяжении веков менялся и впитывал в себя все новые и новые слова из языков чужеземцев. По мере упрочения контактов с тюркскими народами увеличивалось и количество языковых заимствований: именно по этой причине в своей повседневной речи, даже не замечая этого, мы очень часто используем слова нерусского происхождения и тюркизмы, в частности.

Использованная литература и источники

1. Словарь тюркизмов в русском языке» / Сост.Е. Шипова.Алма-Ата: Наука, 1976. — 392 с.
2. Фаткуллина Ф.Г., Сулейманова А.К. Тюркизмы в русской лингвокультуре // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1.
3. Кононов А. Н. История изучения тюркских языков в России. Л., 1972. С.16.

*Языков Игорь Иванович
ассистент, МПГУ, Россия*

РАЗВИТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ОСНОВЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ТЕКСТОВ

DEVELOPMENT OF LINGUISTIC CREATIVITY IN TEACHING FOREIGN STUDENTS VERBAL COMMUNICATION BASED ON TEXT TRANSFORMATION

Аннотация. В данной статье объектом исследования является исходный текст, который обладает широким потенциалом при обучении студентов-иностранцев вербальной коммуникации на основе упражнений, направленных на переосмысление и трансформацию текста с целью создания собственно-оригинальных продуктов речевой деятельности, решения нестереотипных задач в соответствии с учебными целями. Описываемые в статье упражнения ориентированы на уровень владения русским языком C-2 (шкала CEFR). В результате автором сделан вывод о том, что выполнение упражнений, направленных на трансформацию текста, является смысловым генератором новых идей, способствуя развитию лингвистической креативности студентов-иностранцев при осуществлении вербальной коммуникации.

Ключевые слова: креативное мышление; исходный текст; лингвистическая креативность; вербальная коммуникация; трансформационный текст.

Abstract. In this article the object of research is the source text, which has a wide potential in teaching the foreign students verbal communication based on the exercises aimed at rethinking and transforming the text in order to create own-original products of speech activity, solving non-stereotypical tasks in accordance with the learning objectives. The exercises described in the article are focused on the level of Russian language proficiency C-2 (CEFR scale). As a result, the author concludes that the performance of exercises aimed at text transformation is a semantic generator of new ideas, contributing to the development of linguistic creativity of foreign students in the implementation of verbal communication.

Keywords: creative thinking; source text; linguistic creativity; verbal communication; transformational text.

Высшее искусство, которым обладает учитель, -
это умение пробудить радость от
творческого выражения и получения знаний.

Альберт Эйнштейн

Учебный процесс иноязычного образования направлен на формирование у студентов-иностранцев готовности осуществлять коммуникацию на государственном языке Российской Федерации. Данная задача является основополагающей частью любого урока русского языка как иностранного. Для реализации потенциала учебной дисциплины преподаватели отбирают языковой материал в соответствии с целями и дидактическими задачами урока.

Учебные цели и задачи формируются в соответствии с нормативными документами, которые определяют средства обучения, помогают преподавателю эффективнее организовывать процесс иноязычного образования, а студентам-иностранцам эффективнее овладеть изучаемым языком.

Приказ Министерства образования и науки РФ к третьему уровню владения иностранным гражданином русским языком как иностранным языком устанавливает следующие требования, предписывая, что студенты-иностранцы в процессе освоения учебной дисциплины «Русский язык как иностранный» должны «уметь демонстрировать знания языковой системы, проявляющиеся в навыках употребления языковых единиц и структурных отношений, необходимых при понимании и оформлении отдельных высказываний, а также высказываний, являющихся частью оригинальных текстов или их фрагментов» [6].

Это означает, что необходимо формировать у студентов-иностранцев умения и навыки креативного мышления, которые помогут ориентироваться в потоке разноплановой информации, формируя умения понимать языковой материал, создавая свои оригинальные продукты речевой деятельности, решать нестереотипные задачи в соответствии с учебными целями.

Заметим, что «современное общество нуждается в высококвалифицированных специалистах со знанием русского языка как иностранного, которые должны <...> свободно владеть русским языком и уметь общаться <...>» [3, с. 48].

Традиционно овладение речевой деятельностью на уроках по русскому языку как иностранному основывается на лингвистике текста, основу которой составляет изучение правил построения и оформления исходного текста.

«Под исходным текстом понимается дидактический материал (текст – оригинал и/или опорный образец), использующийся для письменной и устной коммуникации» [10, с. 399].

Наряду с вышесказанным заметим, что задачи лингвистических компонентов применительно к формированию речевой деятельности студентов-иностранцев, могут содержать в себе креативную функцию языка, реализующуюся через творческое переосмысление исходного текста, лингвокреативным мышлением (лингвистической креативностью) при этом «качество обучения иностранных студентов заметно возрастет, если преподаватель найдет наиболее эффективные пути работы» [9, с. 113].

Считается, что понятие «креативность» в аспекте творческой деятельности была введена в психологическую науку Д. Симпсоном в 1922 году, которое обозначало способности человека формировать не стереотипные формы мышления.

Понятие «креативность» как процесс дивергентного мышления направленного на формулирование многочисленных, разнообразных, необычных и нестереотипных путей решения задач, описал Джой Пол Гилфорд в 1950-х годах [5, с. 179].

Дж. Гилфорд выделял такие виды креативности как: 1) способность к нахождению и постановке проблем; 2) оригинальность – способность реагировать на стимулы нестандартно; 3) способность к продуцированию большого количества идей; 4) гибкость – способность генерировать разнообразные идеи; 5) способность к усовершенствованию объекта путём добавления деталей; 6) способность решать поставленные задачи, т.е. аналитические и синтетические способности [8, с. 94].

Современный феномен «креативность» описывается с помощью четырех основных аспектов, выделенных В. Стейном. Американский исследователь, характеризует данный подход как «4 Р», поскольку в нём объединяются четыре фактора: creativeproduct (творческий продукт), creativeprocess (творческий процесс), creativeperson (творческая личность), creativepress (творческая среда) [8, с. 94].

Некоторые зарубежные исследователи определяют креативность как: умение творчески подходить к решению проблем (см., например, [7, с. 22]).

В рамках данной статьи под креативностью мы понимаем способность обучающихся применять ресурсы языка и речи, работая с исходным текстом, способность переосмысливать и трансформировать текст, создавая оригинальные продукты речевой деятельности, реализуя потенциал креативной функции языка (лингвистической креативности) (образец текста и задания представлен в *таблице 1*).

Лингвистическая креативность определяется как «комплекс способностей к созданию новых <...> продуктов с помощью средств родного и/или иностранного языка, продуцированию устных и письменных высказываний на основе дивергентного мышления, сопряженный со стремлением к творческой деятельности» [2, с. 11].

Полагаем, что лингвистическая креативность обладает широким обучающим потенциалом в отношении словопроизводства при обучении студентов-иностранцев вербальной коммуникации.

По определению И.А. Зимней вербальная коммуникация есть «процесс взаимодействия людей, осуществляемый посредством языка как системы единиц и правил оперирования ими и выявляющийся в речевой деятельности общающихся <...>. Таким образом, речевая деятельность людей, реализуя их общение друг с другом, в то же время реализует их общественно-коммуникативную деятельность» [4, с. 34-35].

Полагаем, что для реализации креативной функции языка и речи при обучении студентов-иностранцев вербальной коммуникации, обучение необходимо построить на материале упражнений, открывающих возможность производить мыслительный анализ содержательной стороны текста с целью создания оригинального продукта речевой деятельности с элементами трансформации исходного текста.

Под трансформационным текстом понимается «вторичный текст, создаваемый обучаемыми с опорой на препозитивный дидактический материал (исходный текст). При этом в исходном дидактическом материале возможна его структурная неполнота, позволяющая встраивать слова и/или словосочетания на место пропуска» [11, с. 95].

В рамках нашей темы представляют интерес такие упражнения, которые, базируясь на исходном тексте, позволят студентам-иностранцам проявлять творческие способности, будут способствовать формированию умений и навыков к написанию оригинальных текстов производить «сознательный анализ языковых средств и процесса вербальной коммуникации; усвоение правил, норм и приёмов вербального общения» [1, с. 84–85].

Рассмотрим пример упражнения, направленного на трансформацию текста, задания которого активизируют лингво-креативный потенциал дидактического материала.

Упражнение ориентировано на студентов-иностранцев с уровнем владения русским языком С-2 (шкала CEFR).

Упражнение 1.

Примерная тема урока: «Времена года. Осень в России».

Задание.

Прочитайте образец текста диалога-спора (таблица 1).

Вариант 1.

Постройте диалог-спор на тему: «*Осень в Москве – это чаще всего дождливая и холодная пора».

Вариант 2.

В случае затруднений построения собственного текста, воспользуйтесь образцом, предложенным в таблице 1, дополнив готовый текст диалога-спора на месте пропуска.

Условия и задачи выполнения задания.

В диалоге два студента спорят о погоде. Васи необходимо решить спорную задачу, доказав в диалоге-споре Пети, что осень в Москве не всегда бывает дождливая и привести аргументы, доказывающие этот факт.

**предложена сквозная тематика*

Пример диалога-спора «Осень в Москве – это чаще всего дождливая и холодная пора»

Таблица 1

<p>Петя: я слышал, что осенью в Москве часто бывает дождливо и холодно.</p> <p>Вася: я с тобой не соглашусь, потому что ...</p> <p>Петя: а разве бывают тёплые осенние дни в Москве? ...</p> <p>Вася: осенью не всегда бывает дождливо и холодно. Ты слышал, что осенью бывает <u>**бабье лето</u>.</p> <p>Петя: да, я слышал про бабье лето!</p> <p>Вася: а ещё осень в Москве называют «золотой»!</p> <p>Петя: а это ещё почему?</p> <p>Вася: «золотой» осень называют потому, что ...</p> <p>Петя: спасибо, Вася, я понял, что осенью бывают <u>***погожие</u> и непогожие дни. А дождливая осень в Москве бывает не всегда.</p> <p style="text-align: right;"><i>**Бабьелето – солнечные и тёплые дни ранней осени.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>*** Погджийдён – хороший, благоприятный день в отношении погоды.</i></p>
--

(Иллюстративный материал предложен И.И. Языковым)

Дискуссионные темы для подготовки дидактического материала могут быть самостоятельно отобраны преподавателем в зависимости от целей и задач урока. Предложим две дополнительные примерные темы.

Сквозные темы для подготовки задания к уроку.

- 1) Телевидение удобнее и интереснее чтения газет или книги.
- 2) Интернет может легко заменить всю печатную продукцию.

Подобные упражнения способствуют развитию лингвистической креативности при обучении вербальной коммуникации студентов-иностранцев. Исходный текст, который обучающиеся трансформируют в процессе выполнения коммуникативного задания,

обладает свойствами не только передавать информацию в её неизменном виде, а учит генерировать новые смыслы.

В данном аспекте исходный текст не является пассивным звеном передачи неизменной информации, а является генератором новых идей и смыслов, необходимых для реализации коммуникативного намерения говорящего при осуществлении вербальной коммуникации на заданную тему. Процесс трансформации исходного текста активизирует активность воображения студентов-иностранцев, необходимую для развития лингвистической креативности при решении нестереотипных, и нестандартных задач, возникающих в процессе вербальной коммуникации (например, решение спорной задачи). Выполнение описанных упражнений, направленных на трансформацию текста, является смысловым генератором новых идей, способствуя развитию лингвистической креативности студентов-иностранцев при осуществлении вербальной коммуникации.

Использованная литература и источники

- 1) *Вишняков С. А., Дунаева Л. А.* Иноязычная вербальная коммуникация: преподавание, изучение, усвоение в контексте теории средового подхода: монография / – М.: ФЛИНТА: Наука, 2007. – (168 с.) с. 84–85.
- 2) *Гридина Т. А.* Языковая игра: стереотип и творчество: монография. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1996. 214 с. С. 11.
- 3) *Дейкина А. Д., Янченко В. Д.* Некоторые тенденции современной методики преподавания русского языка как иностранного // Современная коммуникативистика. 2018. № 1. С. 48.
- 4) *Зимняя И. А.* Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. С. 34–35.
- 5) *Ильин, Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. - СПб.: Питер, 2011. С. 179.
- 6) Приказ Министерства образования и науки РФ от 28 октября 2009 г. № 463 «Об утверждении федеральных государственных требований по русскому языку как иностранному языку». Электронный ресурс. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96953/> (дата обращения: 15.05.2022).
- 7) *Torrance E. P., Mayers R. E.* Creative Learning and Teaching. NY: Dodd, Mead and Co., 1970. 343 p. (p. 22).
- 8) *Щербакова, Е. Е., Левичева, Е. В.* Феномен «лингвистическая креативность» в современной психолого-педагогической науке // Е. Е. Щербакова, Е. В. Левичева. – Электронный ресурс. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-lingvisticheskaya-kreativnost-v-sovremennoy-psihologo-pedagogicheskoy-nauke/viewer> (дата обращения: 15.05.2022).
- 9) *Янченко В. Д.* Приемы преодоления лексической интерференции в речи иностранных студентов-филологов // М.: МПГУ, 2012. С.113.
- 10) *Языков И. И.* Практические основы работы с трансформационным текстом в аспекте коммуникативной ситуации на уроках РКИ // Современные тенденции в преподавании и изучении русского языка как иностранного: материалы Международной научно-практической конференции, г. Москва, 7 февраля 2022 г. / под общ. ред. д-ра пед. н., проф. С. А. Вишнякова [Электронное издание сетевого распространения]. – Москва: МПГУ, 2022. – 414 с. (с. 399).
- 11) *Языков И. И.* Роль трансформационного текста в развитии коммуникативных способностей учащихся по русскому языку как иностранному. // Наука и школа 2020. №5. С. 95.

II. СТАТЬИ МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

*Нве Нве Лвин,
Аспирант МПГУ, Мьянма*

ТРУДНЫЕ СЛУЧАИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЛАГОЛОВ В ОБУЧЕНИИ МЬЯНМАНСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

RUSSIAN GRAMMAR DIFFICULT CASES OF VERBS IN TEACHING MYANMAR STUDENTS THE RUSSIAN LANGUAGE

Аннотация: В этой статье описывается история возникновения мьянманского языка и особенности использования глаголов в бирманской грамматике и в русском языке. Студенты, изучающие русский язык, замечают различия в употреблении двуязычных глаголов. Статья разъясняет сложные контексты, в которых мьянманские студенты используют глаголы в русском языке. В статье показаны особенности организации учебного процесса и современные методы, способствующие повышению мотивации к изучению русского языка в Мьянме.

Ключевые слова: алфавиты мьянманского и русского языков, глаголы, употребление глаголов, цели обучения, методы преподавания русского языка как иностранного, грамматические особенности, знаменательные компоненты.

Abstract: This article describes the emergence of the Myanmar language and the use of verbs in Burmese grammar, as well as the use of the Russian language. Students studying Russian know the difference in the use of bilingual verbs. This article makes it easy to understand the complex contexts in which Myanmar students use verbs in Russian. The article shows the features of the organization of the educational process and methods as ways to increase motivation to learn Russian in Myanmar.

Keywords: alphabets from two languages, verbs, the use of verbs, learning objectives, methods of teaching Russian as a foreign language, grammatical features, meaningful components.

Обратимся к истории возникновения бирманского языка.

Бирманский или мьянманский язык принадлежит к лоло-бирманской ветви Китайско-тибетской языковой семьи. На нем говорят в основном в Мьянме (Бирме), где он является официальным государственным языком.

Название страны «Мьянма» - это верхний регистр, а Бирма (бирманский) - нижний регистр. Оба названия происходят от доминирующей (бирманская нация), крупнейшей этнической группы в Бирме. Полное официальное название страны - "Республика Союз Мьянма".

Бирманский алфавит имеет древнее происхождение. Мьянманская письменность развилась из монской письменности, которая была адаптирована из южноиндийской письменности в 8 веке. Самые ранние известные надписи бирманским шрифтом датируются 11 веком. С тех пор бирманский алфавит развивался на протяжении многих веков. В древних рукописях упоминаются обезжиренный камень, чернила (счетные и неисчислимы, чернила во множественном числе), каменное письмо, колокольное письмо.

В начале 20 века бирманский язык стал преобладающим языком в стране.

Мьянманский язык по грамматическим правилам различается на разговорную и письменную разновидности. Письменный вариант является стандартом, его знание проверяется при оценке знаний учащихся в Мьянме.

Разговорных форм в мьянманском языке имеется очень большое количество. Сначала мы рассмотрим глаголы мьянманского языка в письменном стиле, а затем представим примеры разговорных форм глаголов в мьянманском языке.

Глаголы в мьянманском языке образуются от основы глагола при помощи суффикса в письменном стиле «၁၁၃၄ - ти», а в разговорном стиле «၀၀၃ - дэ - тэ».

Бирманский глагол представляет собой грамматический разряд слов, объединенных целым рядом грамматических особенностей и прежде всего:

- а) структурой словообразовательных моделей,
- б) сочетаемостью с определенными служебными словами и формальными элементами, выражающими частные грамматические категории глагола,
- в) особенностями синтаксического употребления.

Бирманские глаголы в основном разделяются на два типа:

- 1) односложные знаменательные глаголы – eí “спать”;
- 2) сложные глаголы, состоящие из знаменательных компонентов – [twe¹myin² “встречать”] – [twe¹ “встречать”, myin² “видеть”] и т.д.

Бирманский глагол не имеет личного спряжения, соотносительность его с каким-либо лицом определяется контекстом: (thaw³ – иду, идешь, идет) [6, с. 61].

В мьянманском (бирманском) языке различают три лексико-грамматических подкласса глагола: глаголы действия, глаголы качества и глаголы состояния. Глаголы состояния по своим грамматическим свойствам занимают промежуточное положение между первыми двумя подклассами. В структурном отношении каждый подкласс делится на простые глаголы (односложные) и сложные глаголы. Односложные глаголы – это глаголы, которые состоят только из одного слога и инфинитива. Сложные глаголы – это глаголы, состоящие из нескольких глаголов и инфинитива. Обычно сложные глаголы состоят из двух слогов, но встречаются и трёхслоговые глаголы. Суффиксы глаголов движения в мьянманском (бирманском) языке являются показателями прошедшего, настоящего и будущего времени [2, с. 304-307].

Бирманский язык является изолирующим языком со слабой развитой флективной морфологией. Слова не изменяются для выражения числа, рода, времени. Грамматические функции выполняются в основном при помощи частиц и порядка слов. Префиксация, редупликация служат для получения новых слов из уже существующих (деривационная морфология). Для мьянманского (бирманского) языка характерна сериализация глаголов. Сериализация глагола - это немаркированное сопоставление двух или более глаголов либо словосочетаний (с субъектом или объектом или без него). Последовательная конструкция глагола - это последовательность глаголов и их дополнений (если таковые имеются) в одном предложении с одним субъектом и одним временным или аспектным значением. Конструкция серийного глагола состоит из последовательности двух и более глаголов, которые в различных (а не сильных) смыслах вместе действуют как один глагол. Последовательная конструкция глагола – это последовательность глаголов, которые действуют вместе как единый предикат, без какого-либо явного маркера координации, подчинения или синтаксической зависимости. Первый тип бирманских глаголов – это слова действия, они включают глаголы движения. Слова действия могут иметь существительные в препозиции, чтобы избежать двусмысленности. Многие из этих существительных становятся частью глаголов [yae¹ku²di³- yae¹ “вода” (существительное) –ku²di³ “плавать”].

Глагол — самая сложная и самая емкая грамматическая категория русского языка. Глагол наиболее конструктивен по сравнению со всеми другими категориями частей речи. Глагольные конструкции имеют решающее влияние на именные словосочетания и предложения.

Антитеза имени и глагола как структурная особенность многих языков была осознана еще в античной философии и лингвистике. Платон, Аристотель, Аполлоний Дискол, Донат писали об имени и глаголе как о двух главных частях речи. Эта теория была воспринята русской грамматикой еще в XVIII в. На этой почве сложилось своеобразное учение о глаголе как о центральной категории языка, присвоившей себе основные формы и функции других грамматических категорий и создавшей свои особые "колонии" в области всех главных частей речи (кроме имен числительных и местоимений) [3, с.326].

В учебниках по современному русскому языку выделяются следующие значимые вопросы: Глагол как часть речи. Определение глагола, его место среди других частей речи. Морфологические и синтаксические особенности глагола. Система форм глагола: спрягаемые и неспрягаемые глагольные формы. Совокупность морфологических категорий глагола. Основа настоящего/будущего времени и основа инфинитива, их роль в формообразовании глагола. Классы и группы глаголов. Спряжение. Продуктивные словообразовательные классы глаголов. Непродуктивные группы глаголов. Связь классов и групп со спряжением. Определение типов спряжения. Глаголы 1 и 2 спряжения. Разноспрягаемые глаголы. Глаголы, стоящие особо в системе русского спряжения [5, с.5].

Инфинитив – начальная форма глагола, которая только обозначает действие или состояние, но не определяет ни времени, ни лица, ни числа. Русские глаголы в инфинитиве имеют окончание –ть, реже -ти, и очень редко –чь [4, с. 4].

Формы настоящего времени употребляются, когда мы говорим о том, что делаем сейчас, обычно, совершаем действие неоднократно. В настоящем времени употребляются только глаголы несовершенного вида (НСВ). Глаголы в настоящем времени изменяются по лицам и числам, т.е. спрягаются и имеют различные окончания, поэтому они делятся на две группы: глаголы 1 спряжения, глаголы 2 спряжения [4, с. 6].

Прошедшее время глагола образуется от формы инфинитива. Вместо окончаний инфинитива –ть,-ти надо писать суффикс –Л + окончания женского рода –А и множественного числа –И [4, с.27].

В русском языке 2 формы будущего времени: будущее сложное и будущее простое. Будущее сложное образуется от глаголов несовершенного вида, оно обозначает, что действие будет происходить или будет повторяться. Будущее простое образуется от глаголов совершенного вида, оно обозначает, в будущем действие будет закончено, будет иметь результат. Будущее сложное образуется следующим образом: глагол БЫТЬ в форме будущего времени + ИНФИНИТИВ: я БУДУ ЧИТАТЬ. Будущее простое: глагол надо менять так же, как в форме настоящего времени от глаголов несовершенного вида [4, с. 34].

В мьянманском языке виды глаголов образуются и используются совсем по другим правилам грамматики. В каждой культуре имеются доминанты, которые и фиксируются в языке. Для разных культурно-языковых групп языковая картина глаголов в пространстве носит общий характер. В русском языке можно наблюдать очевидную концепцию

«перемещения в пространстве», глаголы используются как одно языковое средство, чтобы ярко выразить эту концепцию, в чём нашли отражение сложившиеся в данном языковом обществе национальные традиции, особенности менталитета.

Это позволит мьянманским студентам использовать глаголы правильно в соответствии с ситуацией.

Все вышеперечисленные сложности должны быть приняты во внимание в процессе преподавания РКИ в Мьянме. Мьянманские преподаватели РКИ должны давать студентам как можно больше аудио- / видео- материалов для отработки правильности звучания русских звуков и русской речи, глубоко изучать русские глаголы.

Использованная литература и источники

1. Ministry of Education, Myanmar Language Community, Basic Education Curriculum, Myanmar Grammar Textbook, Volume 2. Yangon: Sar Pay Bate Mhan. 2003. 106 с.
2. Ministry of Education, Myanmar Language Community, Myanmar Grammar, Yangon, 2018. 408с.
3. *Виноградов В.В.* Русский язык : Грамматическое учение о слове : 3-е изд. 1986. М.: Высшая школа, 1986. 642 с.
4. *Гордиенко Н.Ф.* Русские глаголы движения с приставками : Учебное пособие. Екатеринбург: Уральский государственный университет им. М.А. Горького, 2008. 162 с.
5. *Казачук И.Г., Глухих Н.В.* Русский глагол: изучение в синхронии и диахронии: учебное пособие / Н.В. Глухих, И.Г. Казачук. – Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А.Миллера», 2019. – с. 69
6. *МаунМаунНьун, Орлова И.А., Пузицкий Е.В., Тагунова И.М.* Бирманский язык. М.: Издательство восточной литературы, 1963. 122 с.

Су Цинси
аспирант МПГУ, Китай

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ СПОРТИВНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

APPLICATION OF BLENDED LEARNING TECHNOLOGY IN TEACHING CHINESE STUDENTS SPORTS TERMINOLOGY

Аннотация: С начала XX века по настоящее время в китайском обществе наблюдается рост интереса к области спорта. В статье обосновываются необходимость и целесообразность применения технологии смешанного обучения в подготовке специалистов, которым в дальнейшей профессиональной деятельности будет необходима спортивная терминология. Предложен ряд шагов для реализации обучения китайских студентов спортивной терминологии при помощи технологии смешанного обучения.

Ключевые слова: спортивная терминология, технология смешанного обучения, интерактивные технологии, дистанционное обучение, цифровые технологии, методика обучения русскому языку как иностранному.

Abstract: From the beginning of the XX century to the present day, there has been an increase in interest in the field of sports in Chinese society. The article substantiates the necessity and expediency of using the blended learning technology in the training of personnel who will benefit and need sports terminology in their future professional activities. A number of steps are

proposed for the implementation of the training of Chinese students in sports terminology when implementing blended learning technology.

Key words: sports terminology, blended learning technology, interactive services, distance education, digital electronics, RFL.

Успешное проведение XXIX летних Олимпийских игр и замечательные выступления китайских спортсменов в Пекине в августе 2008 года дали сильный импульс тому, что в китайском обществе в 10-е - 20-е годы XXI века возрос интерес к области спорта.

Следовательно, на китайском рынке труда наблюдается потребность в профессиональных переводчиках, хорошо владеющих русским языком. Переводчик, сопровождающий группы российских тренеров и экспертов, должен профессионально овладеть спортивной терминологией. Она также необходима для будущих педагогов, тренеров и спортсменов, арбитров, врачей и специалистов в области спортивной медицины, спортивных журналистов. Усвоение спортивной терминологии становится тенденцией в китайском обществе. Разработка целесообразной системы методики обучения спортивной терминологии, ориентированной специально на китайскую аудиторию, сегодня считается несомненно актуальным.

В связи с пандемией коронавирусной инфекции дистанционное обучение стало безальтернативной реальностью [5, с. 6]. Однако наряду с постепенным умирением коронавируса образовательная деятельность в основном реализуется и возможно пройдет в смешанном формате в ближайшем будущем.

Э.Г. Азимов и А.Н. Шукин дали определение термину «смешанное обучение»: «то же, что частично-дистанционное обучение. Обучение, для которого характерно сохранение общих традиционных принципов построения учебного процесса с включением элементов интернет-обучения [2, с. 281]». Согласно словам ученых, мы полагаем, что преподаватели должны освоить современные цифровые технологии и эффективно их внедрять в своей работе. Например, МПГУ разработал свой учебный портал «ИнфоДа», преподаватели могут в информационной среде университета создавать учебные материалы по разнообразным дисциплинам, разработать и оформлять учебные планы, управлять учебным процессом, оформлять отчетность об успеваемости, давать возможность учащимся вести свою страницу и т.д. [3, с. 43].

Смешанное обучение требует от студентов способности к самообразованию при увеличении доли самостоятельной работы. Они могут применить приобретённые знания, полученные через онлайн-обучение, в контексте очного обучения. К примеру, студенты просматривают спортивные репортажи по телевизору или читают их в Интернете с заданными вопросами преподавателем, а преподаватель организует групповую дискуссию студентов и по ее итогам поставяет оценку. В условиях дистанционного обучения преподаватели могут организовать вебинары и видеоконференции, участие в которых мотивирует молодых людей, которые открыты для применения новых интерактивных технологий, на достижение новых результатов в изучении иностранного языка [6, с. 42].

Интернет обладает интерактивными возможностями. Это отражается главным образом в проведении электронных конференций и использовании электронной почты [7, с. 167]. Е.С. Полат пишет: «Есть целый класс услуг Интернет, основанных именно на диалоговом или ином типе общения. Диалоговый характер общения является одним из важных способов стимулирования обучения [7, с. 167]». Таким образом, компьютерные технологии стали одним из важных перспективных и эффективных средств обучения, и сегодня играют неопровержимую роль в области методики обучения РКИ.

Использовать интерактивные возможности Интернета мы предлагаем для обучения

китайских студентов спортивной терминологии.

Шаг 1. (В дистанционном формате) Преподаватель приглашает студентов на видеоконференцию, знакомит студентов с учебными материалами на учебном портале, управляет студентами при выполнении операций, рассказывает «Что важно знать о курсе».

Шаг 2. (В дистанционном формате) Студенты по требованиям преподавателя самостоятельно читают литературу и другие полезные ресурсы на учебном портале, самостоятельно просматривают спортивные соревнования и репортажи.

Шаг 3. (В традиционном очном формате) Студенты по одному выступают перед сокурсниками, совершают такие действия, как «плавать», «бросать баскетбольный мяч», «кататься на лыжах», чтобы сокурсники угадали и назвали виды спорта. Студенты в микрогруппах составляют спортивные заметки, корреспонденции, репортажи, интервью, но эти виды работы ограничены в удаленном формате. С помощью этих форм работы студенты закрепляют новые спортивные термины и впоследствии могут безошибочно употреблять их в профессиональном общении.

Шаг 4. (В дистанционном формате) Студенты самостоятельно выполняют на учебном портале контрольные задания (упражнения, тесты и т.п.), преподаватель выставляет объективную оценку по разнообразным видам работы студентов.

Предложенный комплекс заданий в процессе обучения китайских студентов спортивной терминологии реализуется нами в смешанном формате, при этом учитываются не только преимущества, присущие традиционному очному формату обучения, но и инновационные и перспективные возможности цифровых технологий, он обладает большим потенциалом для дальнейшей работы в обучении специальной лексике иностранных студентов.

Помимо образовательных компьютерных программ и учебных порталов вузов, современные технологии также выполняют важную роль в педагогической деятельности, их разработка в равной степени нуждается в совместном усилии педагогов, разработчиков, программистов и т.д. Профессиональному сообществу преподавателей РКИ необходимо решить вопрос об интеграции реальной и виртуальной сред обучения [4, с. 80].

Э.Г. Азимов намечает перспективы дальнейшей работы: «<...> все возрастающую роль будут играть электронные учебные материалы, функционирующие с помощью мобильных технологий, использующие технологии виртуальных миров и др. [1, с. 49].»

Использованная литература и источники

1. Азимов Э.Г. Электронные учебники по русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы развития // Русистика, 2020. №1. С. 39–53.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2010. 446 с.
3. Богомолов А.Н. Интернет-технологии в обучении русскому языку как иностранному // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика, 2009. № 1. С. 40–45.
4. Вязовская В.В., Данилевская Т.А., Трубочанинова М.Е. Интернет-ресурсы в обучении русскому языку как иностранному: ожидания vs реальность // Русистика, 2020. №1. С. 69–84.
5. Дунаева Л.А., Левина Г.М., Богомолов А.Н., Васильева Т.В. Цифровизация области преподавания РКИ: первые итоги и перспективы // Русский язык за рубежом, 2020. №5. С. 4–9.
6. Козырева М.П. Технология смешанного обучения (blended learning) иностранному языку студентов-филологов // Вестник Самарского университета. История, педагогика,

филология, 2021. №1. С. 39–45.

7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.

*Баранова Анастасия Ивановна
студент МИТУ-МАСИ, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В современном мире обучение посредством дистанционных технологий является одним из наиболее перспективных и изучаемых направлений в методике преподавания иностранных языков. В последние три года происходит более интенсивный и качественный переход на систему дистанционного образования. Это связано, прежде всего, с тем, что переход к информационному обществу, который начался уже достаточно давно, не может не затронуть и образовательную систему. Бесспорно, введение дистанционных технологий в образовательный процесс значительно изменило традиционное понимание об образовании в российской школе. Еще недавно уроки проводились исключительно в классной комнате с использованием учебников и наглядных материалов. Сравнительно недавно считалось, что изучить язык без общения «лицом к лицу» невозможно. Однако современные дистанционные технологии предоставляют такую возможность. Сегодня же, с развитием электронно-информационного обучения, становится возможным изучать разные предметы, включая и иностранный язык, при помощи компьютерных и информационных технологий, т.е. ИКТ. Несмотря на использование всевозможных информационных технологий в рамках дистанционного обучения, все же оно до сих пор сохранило черты традиционного образовательного процесса. Нужно уточнить, что в современном образовательном процессе организация дистанционного обучения имеет отличительные принципы, которые необходимо рассмотреть в отношении преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: взаимодействие, дистанционное обучение, ИКТ, информационный канал, компьютерные технологии, онлайн-обучение, средства обучения, электронная платформа.

В настоящее время проблеме дистанционных технологий и их использования в преподавании иностранного языка уделяется большое внимание со стороны педагогов и методистов. Однако, несмотря на повышенный интерес к данной проблематике, на сегодняшний день пока нет единого четкого и устоявшегося термина для обозначения данного типа технологий. Так, в российской педагогике используются такие термины как «электронное обучение», «дистанционное обучение», «виртуальное обучение», «сетевое обучение», «мобильное обучение» и др. В зарубежной педагогике широко используются такие термины как «TEL» (technologyenhancedlearning – обучение с применением технических средств), «WBT» (web-basedtraining – обучение при помощи интернета), «CBT» (computer-basedtraining – обучение при помощи компьютера), «WSCCL» (web-supportedcollaborativelearning – сетевая поддержка совместного обучения) и множество других [2: 16].

Исходя из такого количества терминов, можно сделать вывод, что дистанционное образование находится на пике своего развития и теоретического осмысления в

педагогических трудах. Следовательно, и понятие «дистанционные технологии» становится все более актуальным.

Определение понятий «дистанционные технологии» и «дистанционное обучение» приводится разными исследователями данного вопроса.

Если рассматривать дистанционные технологии вне определенной учебной дисциплины, этот термин можно, вслед за В.А. Тихомировым, трактовать как «целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе».

В отношении изучения иностранных языков дистанционные технологии понимаются как «форма самостоятельного обучения, где ведущим средством являются информационные технологии».

Структура обучения с использованием дистанционных технологий остается той же, что и для всех остальных типов педагогических технологий. Сохраняются:

- цель обучения;
- содержание обучения;
- средства педагогического взаимодействия;
- субъекты обучения;
- организация учебного процесса;
- результат педагогической деятельности

Дистанционные технологии, как и другие педагогические технологии, разрабатываются под каждый конкретный педагогический замысел. Действия и операции учителя и школьников выстраиваются, исходя из точной целевой установки, рассчитанной на достижение конкретного результата. Функционирование технологии происходит на базе принципов индивидуализации и дифференциации обучения. При этом обеспечивается поэтапность планирования и организации элементов педагогической технологии.

Обучение с использованием дистанционных технологий имеет многочисленные достоинства, по сравнению с традиционным форматом обучения иностранному языку и другим учебным дисциплинам. Прежде всего, дистанционные технологии позволяют создать равные возможности для всех людей для образования, исходя из возрастной характеристики (школьники, студенты, взрослое рабочее население), физического состояния (лица с ограниченными возможностями), места жительства и работы. Исходя из данного достоинства дистанционных технологий, с развитием этой образовательной системы среднее и высшее образование стало доступно каждому жителю России и других стран. Следует отметить, что в современной методике понятия «дистанционное обучение» и «онлайн-обучение» не являются синонимами. Под дистанционным обучением понимается «открытая форма взаимодействия между преподавателем и обучающимися, находящимися на расстоянии, организация которой строится на специальных электронных образовательных платформах». Онлайн-обучение предполагает использование ИКТ в учебных целях, однако это понятие не является полностью синонимичным понятию «дистанционное обучение». Оно дополняет его и конкретизирует способы получения знаний и формы связи учащихся с преподавателем посредством использования синхронных технологий сети интернет.

Большое преимущество дистанционных технологий также состоит в том, что новейшие технологии, за счет которых организуется образовательный процесс в дистанционном формате, способствуют повышению познавательного интереса учащихся как к изучаемой дисциплине, так и к формату онлайн-обучения. Одним из важных преимуществ дистанционных технологий является индивидуальность образовательного процесса. Другими словами, учащиеся имеют возможность выбирать содержание обучения, что влияет на его эффективность и результативность. Учащиеся могут задать индивидуальный темп освоения знаний. Следовательно, в этом осуществляется дифференциация современного образовательного процесса.

Использование дистанционных технологий позволяет избежать ряда недостатков традиционного обучения, таких как: возможность работать в своем собственном темпе, наличие своего собственного полного комплекса материалов (нет нехватки учебников или раздаточного материал). Более того, при дистанционном обучении снижается количество дисциплинарных нарушений, нет обучения в переполненном помещении.

Дистанционные технологии реализуют принцип открытости, т.е. позволяют учащимся вступать во взаимодействие с внешней средой, пользоваться всеми доступными информационными и коммуникативными средствами обучения. Дистанционные технологии отличаются интегративностью. Под интегративностью понимается возможность использования разнообразных ресурсов, связанных между собой за счет перекрестных ссылок, размещенных на образовательных ресурсах. Таким образом, интегративность дистанционной технологии – это возможность установления связи между компонентами среды. Обучение посредством дистанционных технологий строится на основе интерактивности. Интерактивное взаимодействие основывается на доступных средствах и методах коммуникации. Интерактивность общения осуществляется между преподавателем и учащимися, также между учащимися друг с другом. Средствами взаимодействия при этом являются средства телекоммуникационной среды (электронная почта, чаты, диалоги в режиме реального времени, видеоконференции и т.п.). Большие преимущества получают используемые в дистанционном формате языковые материалы. Они отличаются инновационной интерактивной передачей не только текстовой, но также визуальной, звуковой, графической, мультимедийной информации. При этом информация используется для редактирования, обработки и распечатки, в режиме реального или отложенного времени.

Несмотря на все преимущества дистанционных технологий, выделенные выше, дистанционное образование также имеет и некоторые недостатки. Прежде всего, следует отметить ряд технических недоработок в области дистанционных технологий в современном мире. Так, для реализации онлайн-обучения необходимо тщательно подготавливать учебные материалы, включая используемое программное обеспечение, учебные пособия, планы занятий. Более того, техническая оснащенность как образовательного учреждения, так и каждого из учащихся должна быть на довольно высоком уровне. Все участники образовательного процесса должны быть достаточно компетентны в использовании информационных технологий. Другим недостатком дистанционных технологий, который зачастую описывается как самый крупный, является отсутствие социального взаимодействия. При дистанционном образовательном процессе учащиеся не всегда в нужной мере поддерживают коммуникативные отношения с педагогом и другими учащимися. Этот недостаток может привести к снижению

эффективности процесса обучения. Однако сегодня, по мнению Г.Г. Блоховцовой, данная проблема успешно решается за счет проведения семинаров, конференций и онлайн-презентаций [6: 120].

Итак, согласно вышеизложенному, можно сделать вывод, что дистанционные технологии – это электронные образовательные платформы, на основе которых строится открытая форма взаимодействия между учителем и учащимися, находящимися на расстоянии. Этап развития дистанционных технологий включают: 1) начальный этап с обучением по почте; 2) обучение с пересылкой учебников по почте, но развитие более яркой иллюстрации для упрощения образовательного процесса; 3) обучение с применением более высоких информационных технологий: радио, телевидение, телефон, электронная почта, мультимедиа, интернет. Условия реализации дистанционного обучения в современном образовательном процессе многочисленны. Так, данная технология должна обеспечивать полноценный доступ ко всем рабочим программам, практикам, учебным планам, к электронным изданиям, указанных в рабочих программах. Она должна реализовать принципы хранения и систематизации оценок, которые получают учащиеся в процессе обучения. В рамках дистанционного обучения проводятся все виды занятий, которые предусмотрены с включением электронного обучения. Технология дистанционного обучения также позволяет сформировать электронное портфолио достижений учащихся и дает им возможность общаться в рамках образовательного процесса. К программам и платформам, используемым для дистанционного обучения иностранным языкам, предъявляются особые требования. Они должны совмещать в себе обучающую, поисковую и контрольную функции, максимально приближаться к традиционным технологиям обучения, быть мультимедийными, т.е. использовать звук, текст, иллюстрации и видео, располагать интеллектуальными и объективными средствами оценки знаний учащихся, содержать возможность настройки на конкретного школьника.

При дистанционном обучении проводится рассылка учебных материалов и предоставляется доступ к информационным каналам. Учебные материалы при дистанционном обучении включают учебно-методическую программу, учебные пособия, список литературы, тесты для самопроверки, упражнения и задания для закрепления изученного материала, итоговые контрольные работы.

Дистанционное обучение характеризуется также многокомпонентностью. При этом структура данной технологии определяется разными исследователями по-разному.

Так, согласно М.С. Ивинской, выделяется семь компонентов электронно-образовательной среды в рамках дистанционного обучения:

- 1) единая система аутентификации и идентификации, которая позволяет регистрироваться и авторизоваться с любой рабочей станции;
- 2) электронная библиотека, хранящая различные учебные и методические материалы;
- 3) личный кабинет, который представляет собой точку доступа к рабочей информации;
- 4) портфолио пользователя, содержащее сведения о его достижениях;
- 5) официальный сайт учебного заведения;
- 6) электронный деканат, необходимый для организации учебного процесса;
- 7) мониторинг для оценивания образовательного процесса и работы учителей.

По ФГОС компоненты электронной образовательной среды в процессе

дистанционного обучения менее разнообразны и включают в себя:

- 1) весь комплекс информационных образовательных ресурсов, включая цифровые ресурсы;
- 2) комплекс средств ИКТ, т.е. информационного оборудования и коммуникационных каналов разного типа;
- 3) совокупность современных педагогических технологий, обеспечивающих образовательный процесс.

Средства дистанционного обучения, применяемые сегодня для обучения английскому языку, очень разнообразны. Исследователи данного вопроса пытаются представить все эти средства в рамках классификации, исходя из различий в инструментарии данных средств. При этом набор онлайн-инструментов для включения дистанционных технологий в образовательный процесс очень широк – от образовательных платформ и систем дистанционного обучения до социальных сетей и мессенджеров.

Зарубежный исследователь Л. Портер выделяет дистанционный потенциал таких инструментов, как чаты (chatrooms), информационную доску (bulletinboard), интерактивную доску (whiteboard), электронную почту (e-mail), а А.Н. Щукин и Дж. Хармер перечисляют также все виды ТСО (технических средств обучения):

- звукотехнические (магнитофон, плеер, радиоприемник, проигрыватель, магнитола, диктофон, мобильный телефон);
- светотехнические (диапроектор, эпипроектор, фильмоскоп, фотоаппарат, цифровая фотокамера, кодоскоп, портативный текстовый сканер), звукосветотехнические (кинопроектор, домашний кинотеатр, видеоманитон, телевизор, видеокамера, электронный переводчик);
- средства программированного обучения (компьютер, ноутбук, CD-ROM, микрокомпьютер);
- компьютер как справочный материал, поисковую систему, обучающие и контрольные программы, веб-сайты, устройство для электронной обработки текста.

В настоящее время выделяются отдельные платформы, позволяющие проводить дистанционное обучение иностранным языкам, которые активно используются в общеобразовательных школах. Наиболее популярными, по мнению Е.И. Николаева, являются «Skyeng», «Coursera», «IntelEducationGalaxy». Также можно выделить веб-сайты и мобильные приложения «Babbel», «BritishCouncil», учебную платформу «Moodle», веб-приложение «Zoom» и другие.

Подводя итоги, можно сказать, что главным принципом дистанционного обучения является, с одной стороны, использование инновационных интернет-технологий, с другой стороны, сохранение черт традиционного образовательного процесса. Учебные материалы при использовании дистанционных технологий имеют инновационную природу, формы деятельности и контроля – более разнообразны. Сегодня при использовании дистанционных технологий используются все разнообразие образовательных платформ и систем дистанционного обучения, включая социальные сети, мессенджеры и другие онлайн-инструменты, которые раньше не предназначались для процесса преподавания. Все эти принципы делают использование дистанционных технологий хорошим средством преподавания иностранного языка.

Использованная литература и источники

1. Абалуев, Р.Н., Астафьева Н.Г. Интернет-технологии в образовании: учебно-методическое пособие / Р.Н. Абалуев, Н.Г. Астафьева – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2017. – 136 с.
2. Абрамовский, А.Л. Дистанционное образование на современном этапе развития российского высшего образования: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 / А.Л. Абрамовский. – Тюмень, 2014. – 31 с.
3. Барно, Т.Б. Возможности дистанционного обучения иностранному языку / Т.Б. Барно // Science and Education. – 2020. – Т. 1. – № 3. – С. 34-41.
4. Блоховцова, Г.Г., Волохатых А.С. Перспективы развития дистанционного образования. Преимущества и недостатки / Г.Г. Блоховцова, А.С. Волохатых // Символ науки. – 2016. – № 10-2. – С. 119-121.
5. Грамма, Д.В., Шукурова И.В. Обучение иностранному языку студентов с применением дистанционных технологий // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2019. – № 3 (25). – С. 151-157.
6. Евсева, И.И. Из опыта работы на платформе Zoom (онлайн-уроки) / И.И. Евсева // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований. – 2021. – № 4. – С. 151-155.
7. Евстигнеев, М.Н., Евстигнеева И.А. Дистанционные образовательные технологии в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26. – № 190. – С. 25-32.
8. Ивинская, М.С. Повышение качества образования на основе использования электронной информационно-образовательной среды / М.С. Ивинская // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 1 (18). – С. 73-75.
9. Карташова, В.Н. Компьютерный лингвотренажер как средство самообразования студентов вуза / В.Н. Карташова // Актуальные проблемы лингвистического образования: сб. мат-лов V-й междунар. науч. конф. (Самара, 12 ноября 2009 г.) / отв. ред. А. В. Карышева. – Самара: Изд-во Самарской гум. акад., 2009. – С. 12-18.
10. Кисарин, А.С. Дистанционное обучение иностранному языку: плюсы и минусы / А.С. Кисарин // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 7 (37): в 2-х ч. Ч. II. – С. 95-98.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (Электронный ресурс).– Режим доступа: URL: <https://fgos.ru/>, свободный.
12. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с
13. Porter, L. Developing an Online Curriculum: Technologies and Techniques / L. Porter // Embry-Riddle Aeronautical University, USA. – Information Science Publishing, 2004. – 316 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКА ГОВОРЕНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ШКОЛЕ

Статья посвящена актуальной в настоящее время теме по обучению иностранного языка посредством использования современных игровых технологий для формирования навыка говорения на уроке английского языка в школе. В работе акцентируем внимание на проблемы, которые связаны с темой использования современных игровых технологий в обучении английскому языку. А также объясняется важность использования современных технологий.

Ключевые слова: игровые технологии, английский язык, навыки говорения, игра.

The article is devoted to the current topic of teaching an English language through the use of modern gaming technologies for the formation of speaking skills in an English lesson at school. In this paper, we focus on the problems that are related to the topic of using modern gaming technologies in teaching English. It also explains the importance of using modern technologies.

Keywords: gaming technologies, English, speaking skills, game.

В настоящее время язык является универсальным инструментом общения. С каждым днем знание английского становится важной частью жизни людей, так как этот язык не только нужен для работы, но и является одним из распространенных языков в мире. Поэтому во всех общеобразовательных школах английскому обучают с раннего возраста, так как он является обязательным вторым иностранным языком.

В начальных школах обучение английскому языку является неотъемлемой частью обучения детей. Это обосновано тем, что возрастные особенности детей начальной школы считаются наиболее благоприятными для начала обучения. В том числе обучение английскому языку младших школьников способно развить познавательные процессы такие как, мышление, память, внимание и речь.

Как известно, чтобы школьники лучше усваивали английский язык, используются игровые технологии для формирования в первую очередь коммуникативных навыков.

Игры, применяемые учителями на уроках, развивают и сохраняют интерес школьников к предмету, придают урокам атмосферу творчества, ослабляют напряжение и благотворно сказываются на эмоциональном состоянии учащихся. Игра помогает лучше освоить навыки говорения, чем скучные заучивания текстов.

Игра способна открыть ребёнку неизвестные грани английского языка, помогает по-новому взглянуть на обычный урок, который может казаться рутинным, способствует возникновению заинтересованности к учебному предмету, вследствие чего, процесс обучения становится более интенсивным и эффективным. Благодаря учебным играм на уроке английского языка, учащиеся развивают свои навыки, закрепляют знания, а также у них формируются навыки говорения.

Многими исследователями по психологии доказано, что знания, которые были усвоены без желания и заинтересованности, у которых отсутствуют положительные эмоции, становятся не полезными, а наоборот, ничего хорошего не приносят. Поэтому в таких

случаях используются игры. Ведь для детей игра, прежде всего, является увлекательным и занимательным событием. Кроме того, в них интересно играть не только детям, но и учителям английского языка, так как учителя вместе с детьми получают дополнительную энергию и положительные эмоции от игр, вместо усталости.

Одним из плюсов игр является то, что учащиеся, которым тяжело дается изучение английского языка, могут преуспеть в игре, а именно, они могут получить позитивный настрой и незаметно усвоить языковой материал, у них может появиться чувство равенства, ощущение что они справятся, а также способны преодолеть языковой барьер, мешающий свободно разговаривать на английском языке. Все перечисленное может появиться, если дети будут вовлечены в игру.

Игру нужно рассматривать как занятие, на котором часто практикуют речевые образцы и грамматические конструкции. На таких занятиях развиваются лексические навыки, корректируется произношение и практикуются грамматические правила.

Игра - это развлекательный метод обучения в процессе учебной деятельности учеников на уроке. Этот метод можно использовать на любом этапе обучения, в младших, средних и старших классах.

Таким образом, игра не только может нести развлекательный характер, но и она может развить навыки и умения учеников. Через игры они могут получить необходимые знания для решения жизненных проблем, возникших на уроке. К тому же на играх у детей происходит развитие всех психологических особенностей, развивается личность ребенка. Игра широко применяется в методике преподавания английского языка и является эффективным средством обучения детей.

Как показывает многолетний опыт не только в России, но и в зарубежных странах, игра является одним из современных и успешных методов обучения иностранному языку, поскольку этот метод обучения выполняет все потребности и желания ребенка, т.к. всем известно, что дети заинтересованы в игровых действиях [Газман 1991,4].

Таким образом, при обучении иностранному языку школьников необходимо использовать игры, поскольку целью обучения английскому языку является формирование коммуникативных навыков.

Обучение английскому языку рассматривается многими теоретиками в качестве одного из важнейших направлений школьного образования.

Технология обучения школьников обладает такими способами, которые могут улучшить потенциал школьников и их успеваемость на уроках английского языка. К таким технологиям можно отнести игровые технологии. «Игровые технологии» включают в себя огромное количество способов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

Игровые технологии являются одним из эффективных методов обучения английскому языку. Чтобы достичь положительных результатов в учебной деятельности ученика, необходимо использовать различные методы и технологии, а именно игровые технологии. Проблема обучения школьников английскому языку была и остается актуальной темой в наши дни. Основной целью использования игровых технологий является развитие коммуникативных навыков учащихся. Так как игры направлены на развитие коммуникации и социализации, у детей повышается уровень мотивации и происходит усвоение знаний. Таким образом, использование различных игр практикуется во всех общеобразовательных учреждениях.

На протяжении многих лет исследователи пытались определить истоки возникновения игры. В отечественной и зарубежной педагогике существует огромное количество теорий, описывающих появления и развития игры. По мнению многих педагогов, в процессе игры дети улучшают свои знания и навыки [Рубинштейн 2000, 18].

Многие известные психологи, занимающиеся исследованиями детской психики (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.Л. Коломенский и другие), относят игру к действенному средству умственного развития человека. Однако не во всех учебно-методических комплексах и учебных заведениях этой теме уделяется внимание. И задача учителя состоит в том, чтобы правильно подобрать и использовать игры, которые понравятся учащимся. Многие исследователи считают, что большое значение отводится мотивационной деятельности игры. Игровые методы обучения используют различные способы мотивации:

- 1) Во время игры ученики решают совместно задачи и тем самым происходит контакт между учащимися.
- 2) Во время игры учащиеся могут высказывать свое мнение и доказывать свою правоту.
- 3) Каждая игра имеет финиш - конечный результат и таким образом, ученики нацелены победить в игре. У учеников происходит осознание пути достижения цели.
- 4) В игре все участники равны, а победа зависит от личностных качеств каждого игрока.
- 5) Желание одержать победу мотивирует учащихся к познавательной деятельности.
- 6) В игре может использоваться неизученный материал, что способствует активизации мыслительной деятельности учеников и мотивирует их на поиск ответа.

Игровые технологии занимают одно из важных мест в учебном процессе, так как они способствуют воспитанию познавательных интересов и активизации деятельности обучающихся.

В отечественной и зарубежной литературе можно найти различные классификации видов игр. Теоретик Г. К. Селевко предлагает следующие классификации игр:

1. Классификация по характеру педагогического процесса:
 - обучающие, тренировочные, контролируемые, обобщающие;
 - познавательные, воспитательные, развивающие;
 - репродуктивные, продуктивные, творческие;
 - коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические.
2. Классификация по характеру игровой методики, типология которой достаточно широка, важнейшие из применяемых типов это:
 - предметные; сюжетные; ролевые; деловые; имитационные; игры драматизации [Селевко 1998,19].

Еще один исследователь Н.П. Аникеева предлагает следующую классификацию игр: игры-драматизации (театральные постановки); игры-импровизации, где дети знают основной сюжет и свои роли, а сама игра развивается в виде импровизации; игры на преодоление каких-то проблем; деловые игры, похожие на театральные постановки, но в них разыгрываются ситуации, в которых учащиеся играют роль управляющих людей и персонала от организации [Аникеева 2008,1].

Теоретик Н.Д. Гальскова разделяет все игры на группы, представленные ниже: грамматические, лексические, фонетические и орфографические игры, которые способствуют формированию речевых навыков. Цель этих игр - развить у детей речевые навыки и умения [Гальскова 2008, 5].

Многие исследователи выделяют различные функции игр. К примеру, В.С. Кукушкин выделяет следующие функции игр:

- Социокультурное назначение. Игра является отличным средством социализации учащихся, она влияет на развитие личности, а также формирует духовно-нравственные качества, позволяющие комфортно чувствовать себя в коллективе;
- Межнациональная коммуникация. Игра способна развить в учащихся чувство уважения к чужому выбору и чужим обычаям;
- Функция самореализации. В процессе игры дети способны развить свою личность;
- Коммуникативная функция. В процессе игры ученики общаются и делятся знаниями и опытом друг с другом;
- Диагностическая функция. В процессе игры ученики показывают особенности их мышления, после чего учитель может определить сильные и слабые стороны учеников;
- Развлекательная функция. Помимо развития, игра может развлекать детей, от чего им будет казаться, что они играют, а не учатся.

Во время использования игровых технологий на уроке английского языка необходимо придерживаться нескольких условий:

1. Игра должна соответствовать поставленным целям урока.
2. Игра должна быть доступна каждому ученику, так как все ученики равны между собой.
3. Игра должна иметь меры и границы.

Игровые технологии приводят к достижению всех поставленных целей, таких как:

1. Появление мотивации.
2. Закрепление полученных ранее знаний.
3. Развитие логического мышления и умение самостоятельно принимать решения.
4. Развитие личности во время коммуникации с другими учащимися.

При использовании игровых технологий реализуются следующие задачи:

- 1) заинтересовать учащихся обучаться;
- 2) увеличение познавательной активности в процессе обучения;
- 3) научить учащихся принимать самостоятельные решения;
- 4) развитие уверенности в собственных силах у учащихся;
- 5) преодоление языкового барьера.

В рамках изучения английского языка игровые технологии обладают несколькими особенностями. Во-первых, они способствуют созданию благоприятной и комфортной обстановки, в которой находятся дети. Во-вторых, опыт учащихся при участии в различных играх, является наглядной демонстрацией педагогических технологий и может быть успешно использован в дальнейшей работе в школе.

Среди множества видов игр следует выделить те, которые применяются на уроках и, в которых присутствуют игровые технологии, к таким играм относятся:

1. **Дидактические игры** (к этому виду игр относятся: кроссворды, ребусы, шарады, головоломки, и т.д. Такие игры развивают индивидуальные способности каждого ученика, вызывают у школьников интерес к предмету).

2. **Рольевые игры** (во время этих игр учащиеся активно используют свое воображения и максимально контактируют друг с другом.)

3. **Интеллектуальные игры**(к данному направлению можно отнести такую игру как «Quiz», игры викторины. Главной задачей этих игр является соревновании между учениками.)

А.А. Деркач предложил классификацию игр при обучении иностранному языку в зависимости от целей, задач и форм проведения, степени сложности, по которым можно характеризовать игры [18]:

- по количественному составу участников: индивидуальные, парные, групповые, фронтальные;
- по характеру и форме проведения: предметные, подвижные с вербальным компонентом, сюжетные или ситуационные, рольевые, игры-соревнования, интеллектуальные (тесты, ребусы, кроссворды, чайнворды и др.), взаимодействия (коммуникативные), комплексные и др.;
- по способу организации игры: компьютерные, письменные, на досках и др.;
- по степени сложности выполняемых действий: простые и сложные игры, моноситуационные, полиситуационные;
- по уровню сложности: на узнавание, репродуктивные, творческие;
- по длительности проведения: не продолжительные и продолжительные;
- по цели и содержанию: языковые, речевые, для общения;
- по типу задач: оперативные, тактические, стратегические.

По мнению теоретика А.А. Деркача, игры могут характеризоваться учебными целями и задачами (языковые, речевые, для обучения общению), формой проведения (предметные, подвижные, сюжетные, рольевые), способом организации (письменные, компьютерные), степенью сложности (простые и сложные), количественным составом участников (индивидуальные, парные групповые, коллективные). Языковые игры помогают усвоить различные аспекты языка (фонетику, лексику, грамматику), таким образом они делятся на фонетические, лексические, грамматические [Деркач 1991,8].

В фонетических играх главной целью является постановка произношения, тренировка в произнесении английских звуков в словах и предложениях, отработка интонации.

Лексические игры основаны на лексическом материале учащихся и их задача помочь ученикам в расширении словарного запаса. **Грамматические** игры учат учеников практиковать знания по грамматике английского языка. **Речевые** игры учат учеников правильно и логично пользоваться языковыми средствами в процессе речевого акта.

Каждому виду речевой деятельности соответствует определенный вид игры: игры для обучения чтению, для обучения аудированию, для обучения говорению, для обучения письму. Игры для обучения чтению и аудированию помогают развить соответствующие интеллектуальные умения. Такие игры прежде всего связаны с текстами (письменным или аудио текстом): учащиеся догадываются о теме текста или вставляют пропущенные слова в текст после прослушивания аудио трека. Игры для обучения говорению и письму связаны с формированием и развитием коммуникативных навыков. В таких играх обычно учащиеся пишут деловые или письма другу и разыгрывают сценки по определенным темам. Как правило, на начальном этапе данные игры предполагают следование образцу, на последующих носят все более самостоятельный, творческий характер.

Игра, которая детально продуманна и правильно организована учителем, может принести положительные результаты в процессе обучения на уроках английского языка.

Таким образом можно сделать следующие выводы: в современной педагогической и методической литературе нет однозначной классификации игр. Однако существует множество подходов к проблеме классификации игр. Психологи и педагоги по-разному рассматривают проблему. Психологи дают их общую классификацию, выделяя подвижные, строительные, интеллектуальные, условные игры; а педагоги же обращаются к дидактическим играм, подразделяя их на речевые и языковые.

Роль игры и обучение говорению школьников на уроке английского языка

Одной из многих современных проблем методики преподавания английского языка является организация обучения детей с помощью игр и развитие их навыков говорения.

Актуальность данной проблемы заключена в том, что: учитель ставит задачу поиска способов заинтересовать учащихся изучать английский язык и активировать их деятельность во время урока. Самым эффективным решением поставленной задачи являются учебные игры. Одной из часто встречаемых проблем преподавания английского языка является обучение говорению. Вовлечение учеников в процесс говорения может быть успешно осуществлено в процессе игры.

Однако не каждая игра, даже если она интересная, подходит для развития навыков говорения на уроке английского языка. Поэтому одной из главных задач преподавателя английского языка является выбор подходящей игры. Выбор нужной игры должен проводиться с учетом возраста учеников, их уровня и интересов и затем постепенно усложняться. Особую заинтересованность можно заметить у учеников к ролевым играм. Такие игры могут быть полезны, в первую очередь, тем, что развивают речь и воображение у детей. Участвуя в игре и исполняя какую-либо роль, ученик начинает познавать мир под руководством учителя.

Таким образом, при отсутствии игровых технологий на уроке запоминание лексики происходит неэффективно у учеников и требует чрезмерного умственного напряжения, что может привести к переутомлению детей. Игра, которая используется на занятиях по английскому языку, должна быть увлекательной, простой и понятной, незамысловатой и способствовать пополнению словарного запаса и закреплению старого материала. Необходимо принять во внимание, что игровой процесс намного облегчает рутинную учебную деятельность учащихся и может улучшить их навыки говорения.

Обучение говорению – является одним из наиболее трудных способов овладения иноязычной речью. Устное общение делится на монологическую и диалогическую речь. Для грамотного общения на английском языке нужно грамматически правильно составлять предложения, постоянно пополнять свой словарный запас, иметь представление о культуре английского языка.

По словам теоретика Роговой Г.В. «Говорение- сложный многогранный процесс, позволяющий наряду с аудированием осуществлять устное вербальное общение» [Рогова,1998,17].

Согласно М.В. Вербицкой, говорение является «продуктивным видом речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение. Содержанием говорения является выражение мыслей в устной

форме. Продуктом говорения является речевое высказывание (текст), а в качестве единицы говорения выделяется речевое действие» [Вербицкая, 2015,3].

Как известно овладение говорением является одним из затруднительных способов изучения английского языка для учащихся и требует много времени для освоения и практики. Многие учителя считают, что легче заставить учеников заучить наизусть фразы путём “зубрежки”, тренировки и многократного повторения слов или фраз, чем научить их грамматически верно и осознанно составлять самостоятельно предложения. Отсюда и появляется потребность в поиске методов, которые могли бы облегчить и разнообразить процесс обучения говорению, повысить заинтересованность учащихся в овладении английским языком и привлечь их к активному участию в учебной деятельности.

К основным задачам обучения говорению школьников относятся:

1. Процесс высказывания или общение учеников друг с другом;
2. Умение логичного и грамматически верно составлять предложения и высказывать их.

Теоретики Н.Д. Гальскова и З.Н. Никитенко утверждали, что целью обучения говорению на иностранном языке является научить детей речевым конструкциям, которыми ученики могли бы пользоваться не только в общении на уроке английского языка, но и в быту. Для достижения этой цели, необходимо создать у учеников коммуникативные умения такие, как:

- а) понимать смысл сказанных слов на английском языке, а также уметь самостоятельно сформулировать их;
- б) осознавать культурные особенности страны изучаемого языка;
- в) самостоятельно совершенствоваться в английском языке [Гальскова,2006:336].

Теоретик Н. И. Гез сообщает, что говорение можно подразделить на две группы устной речи: диалогическую и монологическую. «Под монологом понимается организованный вид речи, представляющий собой продукт индивидуального построения и предполагающий продолжительное высказывание одного лица, обращенное к аудитории». [Гез,1984,6].

Теоретик Е.И. Пассов определяет «диалогическую речь — как «обмен высказываниями, построенными одно за другим между участниками» [Пассов,2010,16].

Диалог является упрощенным видом устной речи. Это разговор между двумя людьми и более, которые друг с другом обсуждают какие-то вопросы и приходят к общему выводу. Для диалога характерна разговорная речь. Говорящие обмениваются репликами. Слова и фразы могут повторяться собеседниками друг за другом. Разговорная речь состоит из пояснений, вопросов, отрицательных и утвердительных предложений.

Также одним из видов устной речи является монолог. Его произносит один человек, и речь его обращена либо к другому человеку, либо к нескольким людям, которые слушают его. Монологом можно назвать лекцию преподавателя и высказывание ученика. Сложность монолога заключается в том, что он требует законченности мысли, использования правил грамматики, строгого логического построения предложения при изложении своих мыслей. В отличие от диалога, употребление монологической речи представляет большую трудность для учащихся.

Монологическая речь создается учениками при использовании речевых конструкций, лексики и грамматических правил. Существуют несколько видов упражнений, которые используют на уроке для развития монологической речи.

1. Упражнения, которые основаны на коротких высказываниях учащихся, чаще всего это обычные предложения, состоящие из подлежащего и сказуемого. Например, учитель предлагает детям загадать описания любого животного и дает образец загадки: «It canfly, ithasgotwings, whatisit? It is a bird»;

2. Упражнения и задания в виде дискуссий и использования презентаций, такие задания развивают у учеников коммуникативные навыки;

3. Упражнения, в которых учащиеся могут самостоятельно построить связный текст (5-6 предложений), к ним чаще всего относятся рефераты.

Далее приведем несколько примеров игр, которые не являются сложными и их можно проводить на уроках английского языка для развития монологической и диалогической речи у школьников.

1.Игра на изучение новой лексики, например, «My luggagefor travelling» («Мой чемодан для путешествий»). Основными целями этой игры являются повторение и закрепление новой лексики по конкретной теме, развитие памяти и мышления у учащихся. Ход игры: один из учеников начинает игру, произнося фразу “I packed my luggage with...”, добавляя какое-нибудь подходящее слово из лексики по теме УМК. Следующий ученик повторяет фразу за первым и добавляет уже другое слово. Каждый из учеников должен повторить названия всех предметов и добавить новый предмет в список. Тот, кто забывает слово или называет предметы в неправильном порядке, выходит из игры, а победителем становится тот ученик, который последним правильно произносит всю фразу.

2. Игра на закрепление лексики и ее отработка на уровне фраз “Ball-game” («Игра с мячом»). Цель игры — закрепление лексического и грамматического материала, устранение задержки коммуникации. Учитель бросает ученикам мяч, а они, поймав его, выполняют такие задания как: перевести новые слова и словосочетания по теме с английского языка на русский и наоборот или кратко ответить на вопросы.

3.Игра на отработку лексики на уровне предложений “With one letter” («На одну букву»). Целью игры является активизация лексических и грамматических навыков, развитие мышления. Учитель подбирает три слова, начинающихся с одной буквы, таким образом, чтобы из них легко можно было составить фразу: Учащиеся придумывают предложения с предложенными словами. Побеждает тот, кто быстрее всех составит грамматически правильные предложения.

4.Игры на отгадывание. К примеру, самой известной считается «Crocodile» («Крокодил»). Цель игры- развитие коммуникативных навыков, включение воображения у учащихся и использование лексического запаса. Ход игры: из группы выбирается один ученик, которому учитель говорит шепотом на ухо какое-нибудь слово или словосочетание. Задача этого ученика — объяснить другими словами значение этого слова всему классу или своей команде.

5. Ролевые игры. Они занимают одно из важных мест среди игр, направленных на обучение навыкам говорения. Ролевая игра способна активизировать коммуникативную

деятельность учащихся. А также способствует развитию логического мышления и умения аргументировать.

Самым простым способом проведения ролевой игры является парная работа. Например, учащимся дается задание составить диалог по конкретной ситуации: «продавец и покупатель в магазине», «пациент на приеме у врача» и так далее. При составлении диалога учащиеся используют активную лексику по конкретной теме, а также готовые речевые формулы и клише: «Can I help you?». — Могу я вам помочь?. « I'm looking for». — Я ищу. Другим видом парной работы является анкетирование. Учащиеся заполняют анкеты, задавая друг другу вопросы [Тюкало, 2012, 21].

Таким образом можем сделать вывод, что использование игр для обучения говорению повышает мотивацию учеников в изучении английского языка и развитию навыков общения. В процессе обучения говорению на уроке английского языка должны приниматься во внимание цели, задачи, содержание, результаты и средства обучения. Также нужно учитывать разделение говорения на монологическую и диалогическую речь, так как эти два вида обладают особенностями, которые влияют на отбор упражнений при обучении говорению.

Использованная литература и источники

- 1) Аникеева, Н.П. Воспитание игрой : учебное пособие / Н.П. Аникеева. – М. : Просвещение, 2008, 237 с.;
- 2) Будакова, О. В. «Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка / О. В. Будакова — Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы I Международной научной конференции (г. Москва, апрель 2012 г.). — Москва: Буки-Веди, 2012. — С. 152-154.;
- 3) Вербицкая М., Манн М., Тейлор-Ноулз Macmillan Exam Skills for Russia./ Тесты для подготовки к ЕГЭ по английскому языку с интернет-ресурсом. - М.: Macmillan Education, 2015. - 216 с.;
- 4) Газман О.С., Харитоновна Н. Е. В школу - с игрой. - М.: Просвещение, 1991.;
- 5) Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2008. 336с.;
- 6) Гез, Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / М.В. Луговичский, А.А. Миролубов и др., – М. : Высшая школа, – 2009. – 345 с.;
- 7) Грузинская, И. А. Методика преподавания английского языка в средней школе. / И. А. Грузинская / — М.: «Оникс», 2012. — 222 с.;
- 8) Деркач А.А. Педагогическая эвристика. Искусство овладения иностранными языками / А.А. Деркач. – М.: 1991. - 227 с. ;
- 9) Ефимова Р.Ю. Организационно-обучающие игры на уроках иностранного языка // Инновационные проекты и программы в образовании – 2011.- № 6.- 61 с.;
- 10) Зимняя, И.Л. Педагогическая психология [Текст]/И.Л.Зимняя. – М.: Логос, 2010. – 383 с.;
- 11) Зимняя И.А. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М.: Наука, 1987. –69 с.;
- 12) Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Коньшева. – М.: Петра Систем, 2005. – 298 с.;

- 13)Конышева, А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб.: КАРО, 2008. – 192 с.;
- 14)Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. - 4-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2003. - 688 с.;
- 15)Никитенко, З.Н. Развивающее иноязычное образование в начальной школе / З.Н. Никитенко. – М.: Глосса-Пресс, 2010. – 438 с.;
- 16)Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 2007. – 129 с.;
- 17)Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе, – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.;
- 18)Рубинштейн С. Л., Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн С. Л. - СПб:- Питер, 2000. - 712 с.;
- 19)Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие/ Г.К. Селевко. – М.: Просвещение, 1998.-226 с.;
- 20)Тюкало О. Коммуникативные игры при обучении говорению. / О. Тюкало / Интернет-издание журнала для учителя иностранных языков, 2012.;
- 21)Цветкова Т.К. проблема сознания в контексте обучения иностранному языку//Вопросы психологии. 2001. №4. 68с.;
- 22)Шацкий. С.Т Опыт педагогической деятельности Сборник статей / Сост. Ю.В.Новикова; Под ред. В.Н.Шацкой, Л.Н.Скаткина. - М.: Педагогика, 1976. - 390 с.;
- 23)Эргардт О.Р., Пронина Н.А. Компетентностный подход к изучению литературы в рамках предпрофильного обучения. // Инновационные программы проекты в образовании. 2011. № 2. 63–65 с.;
- 24)Якобсон, С.Г., Щур В.Г. Психологические механизмы усвоения детьми этических норм. Психологические проблемы нравственного воспитания детей /С.Г. Якобсон, В.Г. Щур. – М.: Прогресс, 1977, 32с.;
- 25)Яковлев С.В. Механизм трансформации событийной информации в познавательный опыт субъекта. //Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 5. 29–33 с.;
- 26)Ярославцева Е.Н. Разработка модели системы оценки качества образования, стимулирующей развитие современной гимназии в инновационном режиме.// Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 5. 70–78 с.;

*Берестов Дмитрий Михайлович,
магистрант, МИГУ-МАСИ, Россия*

*Янченко Владислав Дмитриевич,
доктор педагогических наук, профессор кафедры,
зав.кафедрой МПРЯ МПГУ, Россия*

УСЛОВИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОЛЕВЫХ ИГР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

THE USE OF ROLE-PLAYING GAMES IN LESSONS OF FOREIGN LANGUAGE

Аннотация: В статье рассматривается использование одного из типов игровых технологий на уроках по изучению иностранного языка. В данной статье речь пойдет об использовании ролевых игр. Автор отмечает, что применение в образовательных организациях ролевых игр как элементов игровых технологий порой является

неотъемлемым фактором поддержания интереса учеников к изучению иностранных языков. Статья приводит цели и задачи использования ролевых игр, а также субъективные и объективные достоинства и недостатки использования данной методики.

Ключевые слова: методика, игровые технологии, ролевая игра, условия, объективность и субъективность, результат.

Abstract: The article discusses the use of one of the types of gaming technologies in the lessons of learning a foreign language. This article will focus on the use of role-playing games. The author notes that the use of role-playing games in educational organizations as elements of gaming technologies is sometimes an integral factor in maintaining students' interest in learning foreign languages. The article gives the goals and objectives of using role-playing games, as well as subjective and objective advantages and disadvantages of using this technique.

Key words: methodology, game technologies, role-playing game, conditions, objectivity and subjectivity, result.

В современной школе применяется множество различных методик для обучения школьников иностранному языку, но несмотря на обилие различных средств обучения иноязычной речи, существует и ряд проблем, связанных с особенностями каждой из возрастных групп обучающихся. Назовём некоторые из них: психологические проблемы (неуверенность в своих силах, преодоление языкового барьера, отсутствие поддержки со стороны родителей); технологические проблемы (недостаточное количество часов, отведенное на изучение иностранного языка, недостаточный уровень технической оснащённости учебных кабинетов); учебно-практические и методические трудности (разный уровень школьной языковой подготовки обучающихся, отсутствие у школьников сознательности в обучении видам речевой деятельности, неумение мыслить на языке, проблема общего охвата содержания текста, пробелы в знании алфавита и правил правописания при обучении письменной речи).

Эти проблемы всегда были актуальными как для молодых специалистов, которые только пришли в школу, так и для их старших коллег, которые преподают иностранный язык в среднем учебном заведении уже не первое десятилетие. Одним из инструментов, который мы можем использовать для вовлечения учащихся в процесс обучения иностранному языку, являются различные игры.

Это средство обучения иностранному языку достаточно популярно в последнее время, поскольку скорость развития учебного процесса в современной школе достаточно высока и преподавателю необходимо постоянно поддерживать интерес у обучающихся к преподаваемому предмету на протяжении всего урока. Кроме того, важно, чтобы обучающиеся могли бы применить различные виды речевой деятельности на практике, но как это часто бывает, правильно сформировать и грамотно выразить свою мысль (особенно на начальных этапах обучения иностранному языку) им достаточно сложно. Именно поэтому одной из важных задач преподавателя иностранного языка является обучение устной речевой деятельности, которая помогла бы учащимся раскрыть коммуникативную функцию языка и приблизить процесс обучения к условиям реальной межкультурной коммуникации. Одним из способов повысить мотивацию обучающегося к изучению иностранного языка является его вовлечение в игровую деятельность. Игра приносит оживление в проводимые учителем занятия, поддерживает у учащихся позитивный эмоциональный настрой, а также подогревает интерес у ребенка к иностранному языку.

Целью данной статьи является описание и объяснения ролевой игры как элемента игровых технологий.

Статья ставит перед собой задачу охарактеризовать методику использования ролевых игр на уроке иностранного языка в средних классах.

На уроке иностранного языка особое место выделяется таким формам занятий, которые обеспечивают активное участие школьников в учебном процессе и создают условия для обучения речевому общению.

Использование инновационных методов в обучении различным видам речевой деятельности способствует формированию интереса и стремления изучать иностранный язык, то есть побуждают у ребенка стимул для освоения новых знаний. Эту проблему можно решить с помощью игровых методов обучения.

Игра – особо организованное занятие, требующее напряженной концентрации, а также эмоциональных и умственных сил. Игра предполагает принятие решения – как поступить, что сказать, как выиграть? Желание решить эти вопросы, победить, стимулирует мыслительную деятельность играющих. А если учащиеся при этом говорят на иностранном языке, то игровой процесс открывает богатые обучающие возможности. Одновременно являясь развлечением, игра способна перерасти в обучение с элементами творчества, и показать различные модели человеческих отношений.

Исследованием ролевых игр при процессе обучения иностранному языку занимались такие методисты как О.А. Колесникова, Р.П. Мильруд, А.А. Реан и др. Каждый из них дал свое определение такому методическому приему, как ролевая игра. Помимо наших соотечественников, исследованием ролевых игр при обучении иностранному языку занимаются такие учёные как Р.У. Родригес, Р.Г. Вайт, А. Мейли и А. Дафф, а также многие другие.

О.А. Колесникова связывает ролевую игру с мотивацией, интересами и потребностями школьников, она считает, что ролевая игра создает условия равенства в речевом партнерстве и тем самым разрушает барьер между учителем и учеником и дает возможность робким, неуверенным учащимся проявить себя в полной мере [3].

Р.П. Мильруд определяет ролевую игру как «методический прием, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком» [8].

А вот зарубежные коллеги: Р.У. Родригес и Р.Г. Вайт считают, что ролевая игра есть не что иное, как соединение атмосферы взаимоподдержки, которая царит в классной комнате и жестокой реальности, в которую на короткое время погружают учащихся. Предполагается, что, оказавшись в новой для себя речевой ситуации, учащийся должен с неё справиться самостоятельно.

Американский психолог Джордж Герберт Мид в книге «Разум, Я и Общество» (original: Mind, Self, and Society) [7] видит в игре обобщённую модель формирования того, что психологи называют «самостоятельностью» человека- «собираанием» своего собственного «Я». Если верить ему, то игра-это сфера самовыражения, самоопределения, самопроверки и самоосуществления человека.

По мнению автора, ролевая игра – это комплексный методический прием обучения, в котором маленькая группа в форме игрового представления рассматривает важную для неё тему, и при этом участники исполняют роли различных предполагаемых людей или вариации к одной и той же роли.

Поскольку ролевая игра преследует различные цели и стимулирует развитие определенных качеств, можно с уверенностью сказать, что:

Дидактическая цель ролевой игры заключается в способствовании развития компетенции действия, показывая и обосновывая возможности альтернативных действий.

Методическая цель ролевой игры заключается в проигрывании и опытной проверке стратегий решения проблем, а также в осознании и анализе собственного или чужого действия, при необходимости в изменениях точки зрения и поведения. Прежде всего, стимулируются сопереживание, способности наблюдению, сотрудничеству и общению с другими людьми, а также к решению проблем для достижения учебной цели.

В основе ролевой игры лежит взаимодействие учащихся в соответствии с распределенными между ними ролями и игровым сюжетом. Так, ролевая игра является и речевой, и игровой, и учебной деятельностью в одно и то же время.

Если рассматривать ролевую игру глазами учащихся, то ролевая игра – это игровая деятельность, где у них есть шанс «примерить на себя» различные роли. Решая игровые задачи, учащиеся достигают педагогическую цель, которую часто не осознают. Участвуя в лингвистической игре, ученики направляют свое внимание на конкретные задачи, поставленные в игре, а результатом их деятельности будет усвоение новой лексики, взаимодействие с собеседниками на иностранном языке.

Говоря о принципах, на которых строится ролевая игра, стоит упомянуть межличностные отношения. Ролевая игра вызывает потребность в коммуникации, стимулирует мотивацию к участию в общении на английском языке, следовательно, она выполняет мотивационно-побудительную функцию. Условием применения ролевых игр является то, что учащиеся одной группы должны хорошо знать друг друга, в коллективе должна царить обстановка сотрудничества и общения.

Обязательным является выполнение следующих правил игры:

-интересы и мнения излагаются четко и убедительно;

-игра проводится корректно, честно и обсуждается. Все имеют возможность высказаться.

-даётся возможность высказаться другим;

-следует стремиться к целесообразному решению в ролевой игре.

Игра полезна не только сильным, но и слабым ученикам. В игре также вырабатывается чувство равенства, создается атмосфера увлеченности игровым процессом, а также создаётся чувство, что задание тебе по плечу, и всё это дает возможность ребятам преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка, и благотворно сказывается на результатах обучения.

Также, ролевая игра может быть отнесена к обучающим играм, так как она определяет выбор языковых средств и развивает речевые умения и навыки. Ролевая игра представляет собой особое упражнение для овладения речевыми умениями и навыками в рамках межличностного общения, позволяя смоделировать акт коммуникации в определенных ситуациях. В ролевых играх могут быть развиты трудолюбие, дисциплина, умение работать в команде, активность, способность включаться в разные виды деятельности, умение принимать компромиссное решение.

Ролевая игра может быть рассмотрена как самая верная модель общения, так как она имитирует реалии окружающего мира в самых существенных чертах, кроме того в ролевой игре имеет место речевое и неречевое поведение коммуникантов [4, с. 69].

То есть, мы можем сказать, что ролевая игра-это активный способ достичь многих образовательных целей:

- закрепить только что пройденный материал;
- весьма удачное решение повторить пройденное;
- превосходный способ подстегнуть учеников, заставить их активно работать на уроке, когда приходится заниматься менее приятными вещами;
- это приём смены деятельности после трудного устного упражнения или другого утомительного занятия;
- это идеальная возможность расслабиться;
- повышает внимание, оживляет, улучшает восприятие;
- позволяет учителю исправлять ошибки учеников быстро, по ходу дела, не давая им глубоко укорениться в памяти;
- помогает запоминать глубоко и надолго. Учащиеся обычно запоминают то, что им было приятно делать;
- делает процесс обучения, порой трудный и утомительный, весёлым, а это усиливает мотивацию к учению.

Таким образом, игру можно рассматривать как ситуативно вариативное упражнение, при использовании которого создается возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реальной межкультурной коммуникации с присущими ей признаками-эмоциональностью, спонтанностью и направленностью.

Использование ролевых игр также открывает перед нами широкие возможности, поскольку в них заложен весьма значительный обучающий потенциал:

Обучающие возможности	Содержание
Ролевая игра как модель общения.	Предполагает подражание действительности в её наиболее существенных чертах.
Повышение мотивации.	Заданная ситуация предполагает войти в образ и воплотить в диалоге субъективные мотивы и мнения.
Формирование учебного сотрудничества и партнёрства.	Ролевая игра способствует созданию сплочённого коллектива, учит деловому общению, искусству ведения дискуссии на иностранном языке.
Расширение сферы общения.	Разыгрываемые ситуации и диалоги могут иметь различную тематику, что позволяет активизировать речевые умения на всех уровнях обучения иностранному языку.
Образовательное значение.	Учащиеся демонстрируют индивидуальные артистические навыки, знакомятся с театральными технологиями.

Таблица 1. Обучающие возможности ролевых игр и их содержание.

Многие современные исследователи, такие как Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева, рассматривая вопросы применения игры в обучении иностранному языку, напоминают о том, что «более ста лет назад один из самых знаменитых натуралистов своего времени Томас Хаксли определил образование как изучение правил игры под названием жизнь». [4]

В процессе ролевой игры внимание постоянно сфокусировано на развитие речевых знаний, умений и навыков, причем это касается не только говорящего, но и слушающего, так как ему необходимо реагировать на реплики собеседника. Очень важно, чтобы в процессе игры происходило обогащение словарного запаса, автоматизация применения разговорных клише, развивались коммуникативные навыки, тренировалась память, воспитывалось уважение к культуре изучаемого языка [1].

Для преподавателя ролевые игры являются довольно трудоемким видом учебных занятий. Подготовка к их проведению требует, как глубокого понимания процесса обучения в новых условиях, так и больших временных затрат педагога. Целесообразность разработки игры необходимо ставить в соответствие с объемом дисциплины, целями и задачами, решаемыми при ее изучении.

Одной из самых сложных проблем, с которой сталкивается преподаватель, состоит в том, на протяжении всей игры необходимо обеспечить всех ее участников равномерной и непрерывной рабочей нагрузкой.

Другой проблемой является объективная оценка индивидуальной работы каждого участника игры. Для этого необходимо участие в ролевой игре преподавателей-руководителей, которые могут в данном случае получить более полное представление о способностях, обучающихся и использовать эти выводы для оценки результатов.

Все выше сказанное позволяет сделать вывод о больших потенциальных возможностях, заложенных в ролевой игре, и целесообразности ее использования в процессе преподавания иностранного языка.

Таким образом, использование ролевых игр является перспективным направлением в обучении иностранным языкам как в среднем и старшем звене общеобразовательных школ. Как один из видов игровых технологий, они являются прекрасным дополнением к традиционным методам обучения иностранным языкам школьников.

Использованная литература и источники

1. Белкина, Е.П. Использование ролевых игр при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки [Текст] / Е. П. Белкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2013. — № 6–1 (24). — С. 36–39.
2. Годфруа Ж. Мотив и его аспекты. - М.: Просвещение, 1991. - С.214-217. (https://nlp-institute.ru/library/s55/nlp/godfrua.html?current_book_page=18) (дата обращения 21. 02. 2022).
3. Колесникова О.А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / ИЯШ, 1993, № 2. (https://vk.com/doc13953087_512594486?hash=f93569918ff0d9cb05&dl=19d131c9a9a5f9e2bf) (дата обращения 11. 02. 2022). (48)
4. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку –М. Академия, 2000-204с.)

5. Лейзингер Ф. Элементы преподавания новых языков//Вопросы методики обучения иностранным языкам за рубежом. –М.: Просвещение, 1978. –С.164.
6. Ливингстон К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1988. – 169 с. (<https://cyberleninka.ru/article/n/rolevye-igry-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-teoriya-i-praktika>) (дата обращения 14.03.2022)(50)
7. Мид Дж. Г. Избранное.-М.: РАН ИНИОН, 2009.-с.47 (<https://cyberleninka.ru/article/n/dzhordzh-gerbert-mid-izbrannoe-sbornik-perevodov/viewer>) (Дата посещения 12.03.2022)
8. Мильруд, Р. П. Компетентность в изучении языка// Р.П. Мильруд/ Иностранные языки в школе ,2004. - No 7. -С. 30 – 36 (<https://search.rsl.ru/ru/record/01002764867>) (дата обращения 05. 01.2022).

*Гедулянов Марат Тимурович,
аспирант Орловского государственного
университета им. И.С. Тургенева, Россия*

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА МЕЖКУЛЬТУРНУЮ КОММУНИКАЦИЮ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В КОНСТАТИРУЮЩЕМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ

IMPACT OF EDUCATIONAL PROCESS ON INTERCULTURAL COMMUNICATION OF MEDICAL STUDENTS IN A STATEMENT EXPEREMENT

Аннотация. В статье анализируется состояние сформированности коммуникативной компетенции студентов медицинских институтов. Из-за всемирной миграции врачи все чаще сталкиваются с пациентами с различным этническим происхождением. Цели исследования: оценка эффективности образовательного процесса в части формирования межкультурной коммуникации медицинских институтов. В процессе исследования студенты-медики были осведомлены о культурных различиях и обучены межкультурной коммуникации. Пациенты получили записанную на видео инструкцию, посвященную тому, как общаться со своим лечащим врачом. Основным результатом исследования: взаимопонимание и удовлетворенность пациента. Выводы: формирование межкультурной коммуникации как студента-медика, так и пациента уменьшает и способствует эффективному результату лечения пациента.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетентность.

Abstract. The article analyzes the state of formation of the communicative competence of students of medical institutes. Due to worldwide migration, physicians are increasingly confronted with patients from diverse ethnic backgrounds. Research objectives: to evaluate the effectiveness of the educational process in terms of the formation of intercultural communication of medical institutions. During the study, medical students were aware of cultural differences and trained in intercultural communication. Patients received video-recorded instruction on how to communicate with their physician. The main result of the study: mutual understanding and patient satisfaction. Conclusions: the formation of intercultural communication as a medical student, and the patient reduces contributes to the effective outcome of the treatment of the patient.

Key words: communication, communicative competence.

Мировая миграция порождает мультикультурные контакты в обществе, включая здравоохранение. Однако, мультикультурные контакты и общение часто осложняется языковым барьером и препятствиями, которые обусловлены различными культурно обусловленными взглядами и восприятием. Отсутствие понимания ведет к снижению воспринимаемого качества лечения пациента.

Для того, чтобы оценить наш основной результат, взаимное взаимопонимание между врачом и пациентом, были изучены ответы от врача и пациента о различных аспектах межкультурной коммуникации.

Основными методами сбора данных были вторичные источники, наблюдения в различных медицинских учреждениях и полуструктурированные интервью с пациентами и медицинскими работниками из двух больниц в обеих странах. Коммуникационные барьеры между заинтересованными сторонами возникают из-за отсутствия культурных и языковых компетенций как у медицинских работников, так и у пациентов. Некоторые решения этих проблем предлагаются с упором на важность культурной компетентности в медицинских учреждениях и ее влияние на удовлетворенность пациентов.

По результатам исследования, необходимо отметить рекомендацию переподготовки по образовательной программе студентов-медиков для улучшения межкультурных компетенций медицинского персонала, образовательные программы необходимо дополнить модулями «межкультурная компетентность в медицинских учреждениях». Научные исследования данной проблемы могут быть направлены на формирование межкультурного сознания, межкультурной чувствительности и межкультурной эффективности.

Использованная литература и источники

1. Penn N.E., Kar S., Kramer J. Ethnic minorities, health care systems, and behavior. *Health Psychol* 1995; 14(7): 641–646.
2. Brown C.M., Segal R. The effects of health and treatment perceptions on the use of prescribed medication and home remedies among African American and white American hypertensives. *Soc Sci Med* 1996; 43(6): 903–917.
3. Patel S. Intercultural consultations. Language is not the only barrier. *BMJ* 1995; 310: 194.
4. Stone M.A., Patel H., Panja K.K. Reasons for non-compliance with screening for infection with *Helicobacter pylori*, in a multiethnic community in Leicester, UK. *Public Health* 1998; 112(3): 153–156.
5. Kleinman M.A. Patients and healers in the context of culture. London: University of California Press; 1980.
6. Van Wieringen J.C., Harmsen J.A., Bruijnzeels M.A. Intercultural communication in general practice. *Eur J Public Health* 2002; 12(1): 63–68.
7. Williams S.J., Calnan M. Key determinants of consumer satisfaction with general practice. *Fam Pract* 1991; 8(3): 237–242.
8. Naish J., Brown J., Denton B. Intercultural consultations: investigation of factors that deter non-English speaking women from attending their general practitioners for cervical screening. *BMJ* 1994; 309(6962): 1126–1128.
9. Kleinman A. Clinical relevance of anthropological and crosscultural research: concepts and strategies. *Am J Psychiatry* 1978; 135(4): 427–431.

10. Moher D., Schulz K.F., Altman D.G. The consort statement: revised recommendations for improving the quality of reports of parallel-group randomised trials. *Lancet* 2001; 357(9263):1191–1194.

11. Jung H.P., Van Horne F., Wensing M. Which aspects of general practitioners' behaviour determine patients' evaluations of care? *Soc Sci Med* 1998; 47(8): 1077–1087.

12. Axt-Adam P., van der Wouden J.C., van der Does E. Influencing behavior of physicians ordering laboratory tests: a literature study. *Med Care* 1993; 31(9): 784–794.

13. Grimshaw J.M., Shirran L., Thomas R. Changing provider behavior: an overview of systematic reviews of interventions. *Med Care* 2001; 39(8 Suppl 2): II2-45.

14. Koperski M. Videos in the waiting room. *Br J Gen Pract* 1991; 41(345): 172.

15. Van Dulmen A.M., van Weert J.C. Effects of gynaecological education on interpersonal communication skills. *BJOG* 2001; 108(5): 485–491.

*Казарян Мариам Вагановна,
студент МИГУ-МАСИ, Россия*

ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОЭКОЛОГИИ В РЕЧИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

PROBLEMS OF LINGUOECOLOGY IN THE SPEECH OF MODERN YOUTH

Аннотация. В статье освещаются проблемы лингвоэкологии в преподавании русского родного языка. Попытка объяснить понятие «лингвоэкология», что оно из себя представляет. На основе анализа современных проблем была рассмотрена современная ситуация, с которой может столкнуться в речевой практике и влияние рэп-музыки на молодежь. Эта статья написана для широкого круга читателей и всех тех, кто интересуется процессами, происходящими в языке в целом и ревой практикой современной молодежи.

Ключевые слова: лингвоэкология, экология языка, влияние рэпа, жаргон, слова-паразиты.

Annotation. The article highlights the problems of linguoecology in teaching the Russian native language. An attempt to explain the concept of "linguoecology", what it is. Based on the analysis of modern problems, the current situation that can be encountered in speech practice and the influence of rap music on young people was considered. This article is written for a wide range of readers and all those who are interested in the processes taking place in the language as a whole and the practical practice of modern youth.

Keywords: linguoecology, ecology of language, rap influence, jargon, parasitic words.

По словарю лингвистических терминов лингвоэкология – это языковая политика, направленная на сохранение языкового идиома (этнического языка, диалекта и т.п.) [3]. Лингвоэкология включает:

1. Обеспечение юридической защиты лингвистического разнообразия.
2. Проведение мероприятий, направленных на расширение общественных функций языковых образований.
3. Поднятие имиджа у людей с помощью повышения их статуса среди носителей и в обществе в целом.

Если говорить о лингвистике то это означает:

- 1) различные аспекты изучения языков в контексте их функционирования;
- 2) изучение многообразия лингвистических феноменов;
- 3) возможность существования всех языков;
- 4) прикладной характер исследований в целях разрешения языковых конфликтов, повышения качества образования, поддержки и возрождения языков меньшинств;
- 5) изучение стратегий языковой адаптации и языковых экосистем;
- 6) выявление факторов, которые обеспечивают высокую степень витальности языков.

Такое сочетание, как экология и лингвистика, образующие эколлингвистику, экологию языка, на первый взгляд кажется весьма парадоксальным, но, на самом деле, если разобраться, то каждый из нас в отдельности и весь этнос в целом окружен атмосферой родного языка, родной культурной средой, или, выражаясь словами известного ученого, филолога, публициста Д. С. Лихачева, «концептосферой русского языка» [5, с.98]. Он же и является автором термина «языковая экология». Давайте посмотрим на это понятие с лингвистической точки зрения.

Лингвоэкология, то есть лингвистическая экология, является семантическим аналогом словосочетания экология языка. Язык, а точнее его «здоровье», является объектом этой науки, а экология – предметом, закрепляющим идеологию, методологию и во многом понятийный строй этой дисциплины.

Лингвоэкология или эколлингвистика, экология языка – это целое направление в лингвистической теории и практической деятельности, связанное со сбором данных о факторах, негативно влияющих на развитие и употребление языка, а также с поиском путей совершенствования практики речевого общения [7].

Одной из составляющих духовной и культурной жизни народа является язык. Помимо этого, русский является языком титульной нации, входит в состав международного клуба языков, имеет статус государственного языка Российской Федерации. Отсюда вытекает важность изучения русского языка в лингвоэкологии.

Рассмотрим три основные проблемы лингвоэкологии, которые являются более актуальными на наш взгляд. Первая проблема связана с заимствованиями из других языков. Исследователи много пишут о реконструкции русского языка словами и фразеологическими сочетаниями сленгового происхождения, а также английскими заимствованиями. Среди молодежи часты сленговые слова, например, *«Вещь! Опад! Все равно! Ништяк!»* Также жаргонизированные выражения – *«сбей бабку, ты просто кайф»*. Эти слова и выражения используются для того, чтобы «заставить человека» в среде его общения.

Оно в нашем языке неоднозначно, и отношение к заимствованиям, ставшим неотъемлемой частью нашей повседневной жизни, в русском языке можно заменить синонимами-аналогами. Но мы часто отказываемся от этой возможности. А иногда, взяв какое-нибудь модное иностранное слово, употребляя его, мы не до конца знаем его точное лексическое значение. Весьма распространенной проблемой в речи молодежи является бедность и сухость построения предложений, иногда сводящихся к лексическим повторам, что, видимо, противоречит языковой норме.

Хотелось бы сказать пару слов о рэпе. **Рэп** – одна из самых быстрорастущих субкультур и оказывает большое влияние на характер людей. Припев рэпа (rap) –

ритмичный речитатив, обычно произносимый под бит. На данный момент исполнитель рэпа называется рэпером. Необходимо сказать о том, что язык рэперов оказывает сильное влияние на современный русский язык. Как известно, английский язык является родоначальником культуры рэпа, поэтому в речи рэп-исполнителя многие слова являются англицизмами. Толковый словарь С.И. Ожегова дает определение англицизмов: это термин или выражение, заимствованный из английского языка или созданный по образцу английского слова или выражения [6].

Существует ряд англицизмов, прочно вошедших в лексикон современного человека. Некоторые музыканты даже придумывают собственные слова, понятные только им и их поклонникам. Одним из элементов субкультуры рэпера является сленг. Рэперский сленг очень разнообразен и очень богат словами из других видов сленга. Так, например, можно встретить массу «блатных» выражений. Поскольку культура хип-хопа — это уличная культура, люди, которые ею увлекаются, в конечном итоге оказываются на улице. Рэперы – не люди из высшего общества. Они говорят с большим количеством ненормативной лексики и других простых «народных» выражений. Рэперский сленг постоянно развивается и пополняется новыми выражениями. Среди слов молодежного жаргона очень часто можно услышать, как вместо слова «спор» употребляется слово «баттл»: «А давайте устроим баттл и выясним, кто прав, а кто виноват».

Приведем также пример, связанный с исследованием Цзян Сюэхуа, посвященным синизмам в языке русского зарубежья первой половины XX века. Синизмы — это «лексические единицы, заимствованные в русский язык непосредственно из китайского языка», а также «лексика китайского происхождения, поступившая в русский язык опосредованно (через турецкие, западноевропейские языки и др.)» [8].

Таким образом, дается многоаспектное описание корпуса синизмов, пополнивших лексику современного русского языка (жемчуг, женьшень, хунвэйбин и др.). Правда, не все слова, которые по словарям называются синизмами, таковы, особенно хан, соя, лама. Аспирант пишет, что китаизмы становятся основой для образования слов по правилам русского словообразования: аффиксальные образования харбин, хунхуз, маоист и др., производные относительные прилагательные чумизовый, гаоляновый и др. фиксированы [8, с.131].

Вторая проблема – это проблема лексических неологизмов. **Неологизмы** – это слова и выражения, появившиеся в языке для обозначения новых предметов и понятий. Неологизмы постоянно появляются в речи и дают богатейший материал для практических исследований. Каждая эпоха обогащает язык новыми словами. В периоды наибольшей активности общественной, политической и культурной жизни нации приток новых слов особенно возрастает.

Наиболее многочисленными из перечисленных групп неологизмов являются группы неологизмов, используемых в сфере информационных технологий, в сфере культуры, в искусстве, в индустрии развлечений и в сфере спорта. Это связано с активным развитием данных направлений деятельности в современном мире. При этом большинство неологизмов из этих сфер деятельности попало в русский язык из английского языка.

В современном мире почти все знают такие слова, как «*фейк, селфи, хайп, хэштег*» и др. Сегодня речь подростков приводит в ярость учителей, родителей и представителей старшего поколения. Известно, что знание родного языка и всех процессов, происходящих в нем, является частью культуры не только общества в целом,

но и каждого отдельного человека. К сожалению, не все наши сверстники понимают важность и глубину этой проблемы, легкомысленно относятся к уровню своих знаний в области языка, а ведь падение уровня культуры речи напрямую связано с падением общей культуры.

Отмечается высокая скорость вхождения в русский язык заимствованных единиц индустрии интерактивных развлечений (афкер, шутер, варгейм и др.) [1]. Речь игроков дополняется разного рода иностранными словами. Например, надстройка — это «дополнение», рейд — это «кампания по добыче подземелий» и т. д.

И, наконец, третья проблема — экология языкового сознания. Существуют социально-психологические факторы, влияющие на использование ненормативной лексики. Например, СМИ пытаются привлечь внимание читателей и зрителей неприемлемыми средствами. Сериалы и фильмы, книги, содержащие акты насилия, жестокого обращения и преступления, сейчас очень популярны. В начале 90-х, когда исчезли строгие запреты цензуры, ненормативная лексика широко проникла в литературу, например, в книгах Виктора Пелевина и Баяна Ширянова герои не стесняются в выражениях.

Есть и другие причины, по которым молодые люди употребляют нецензурную лексику. Например, влияние этих слов на более успешных людей старшего возраста. Подростки пытаются подражать старшим и повторять их манеру речи. Постепенно этот жаргон входит в привычку и не вызывает смущения ни у детей, ни у взрослых. Такая трактовка языка в речи подростков выражается в недостаточном лексическом богатстве, разнообразии синтаксических конструкций, скудности и невыразительности. Иногда подростки используют десяток жаргонизмов для выражения всего спектра чувств, переживаний, впечатлений. Это не может не отражаться на сознании и культуре каждого учащегося, нередко воплощающихся в элементарном невежестве, как в отношении истории нашей страны, так и в отношении современности. Забвение наших традиций, обычаев, народных примет приводит к тому, что современные россияне своими руками уничтожают не только культуру, созданную тысячелетиями, но и ту природную среду, в которой жили наши предки и которая досталась нам по наследству.

Сократовская мера «Каков человек, такова и речь» навсегда останется истиной, не требующей доказательств. Однако нам кажется, что приведенный выше перечень существующих проблем, дополненный многочисленными примерами из высказываний студентов, должен заставить нас переосмыслить, кто мы такие [4]. Как мы иногда смотрим со стороны, произнося нелепое или нецензурное слово, как мы сами разрушаем себя изнутри, может быть, и не подозревая об этом. Ведь дурное слово подтачивает нас и губит не только нас, но и окружающих. А когда захотите еще раз кого-то назвать "лох", не забывайте, что в словаре В.И. Даля, это слово трактуется как «сев. рыба семга, лосось...» [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что современная лингвистическая экология пытается «защитить здоровье языка», то есть предотвратить негативные речевые процессы. Сложность современной языковой ситуации связана со стиранием границ литературного языка, что, безусловно, не может не сказаться на процессе обучения русскому языку. «Мы должны беречь наш язык, это сокровище, это достояние, которое передалось нам от наших предшественников», — сказал И.С. Тургенев. Главная задача

современного поколения, как мы ее видим, должна состоять в том, чтобы не допустить упрощения и разрушения того, что создавалось веками.

Использованная литература и источники

1. Горностаев, С. В. Языковая адаптация заимствований сферы индустрии интерактивных развлечений: специальность 10.02.01 «Организация и технология защиты информации»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Горностаев Семён Владимирович; Волгоградский государственный социально-педагогический университет. — Волгоград, 2018. — 19 с.
2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка Том-2 / В. И. Даль. — 1-е изд. — М., 1865. — 725 с.
3. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. — 5-е изд. — Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. — 486 с.
4. Косякова, Я. С. Проблемы эколлингвистики в среде современной молодежи / Я. С. Косякова, Георгий Михайлов. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 7.4 (111.4). — С. 29-31. — URL: <https://moluch.ru/archive/111/28213/> (дата обращения: 10.04.2022).
5. Лихачев, Д. С. Русская культура / Д. С. Лихачев. — М.: Искусство, 2000. — 440 с.
6. Ожегова, С. И. Толковый словарь / С. И. Ожегова. — Текст: электронный // academic.ru: [сайт]. — URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/5686> (дата обращения: 20.04.2022).
7. Сковородников, А. П. ЭКОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА и роль средств массовой информации в этом процессе (тезисы) / А. П. Сковородников. — Текст: электронный // Сайт СФУ: [сайт]. — URL: <https://gazeta.sfu-kras.ru/node/307> (дата обращения: 20.04.2022).
8. Цзян, С. Китаизмы в языке русского зарубежья на материале мемуарной прозы (первая половина XX в.): специальность 10.02.01 «Организация и технология защиты информации»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Цзян Сюехуа; Санкт-Петербургский Государственный Университет. — СПб., 2019. — 370 с.

*Кива Юлия Александровна,
Магистрант МПГУ, Россия*

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL COOPERATION IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

Методика сотрудничества – одно из современных перспективных научных направлений. В марте 2022 года на кафедре методики преподавания русского языка МПГУ состоялась масштабная конференция международного уровня, посвященная этой актуальной проблеме [5,с.101]. В этой связи в данной статье освещается проблема организации учебного сотрудничества, построения конструктивного диалога.

Ключевые слова: методика сотрудничества, начальная школа, социокультурные изменения, конструктивный диалог, индивидуализация.

The methodology of cooperation is one of the modern promising scientific directions. In March 2022, a large-scale international conference dedicated to this urgent problem was held at the Department of Methods of Teaching the Russian language of the Moscow State University [5, p.101]. In this regard, this article highlights the problem of organizing educational cooperation, building a constructive dialogue.

Keywords: methodology of cooperation, primary school, socio-cultural changes, constructive dialogue, individualization.

Система школьного образования активно развивается, меняется, чтобы удовлетворить растущие потребности государства и общества. Социокультурные изменения побуждают общество к тому, чтобы школа готовила бы молодое поколение к жизни в новых условиях, развивала бы умение нестандартно решать задачи и преодолевать проблемные ситуации. Такой результат обучения, в частности – русскому языку, крайне важен, поскольку это является свидетельством эффективности работы школы как социального института.

На уроках русского языка педагоги чаще используют фронтальную форму работы. Недооценка индивидуализации в обучении русскому языку не приводит к нужным результатам, снижает интерес школьников к обучению. Организация учебного сотрудничества на уроках русского языка с учетом индивидуальных потребностей школьников позволяет педагогу адресно обучать одаренных детей, школьников-инофонов, детей с ОВЗ.

На наш взгляд, приоритетная задача учителя – помогать своим ученикам, передать им не только знания по учебному предмету, но и воспитывать их. Педагог начальной школы является главным проводником учеников к знанию этики, эстетики, взаимоотношений между людьми и многому другому. Это метапредметные умения, универсальные учебные действия, которые есть в Федеральном государственном стандарте основного общего образования. Благодаря этим умениям и действиям, школьник успешно пройдет социализацию.

Одно из требований, сформулированных в нормативных документах, – это учебное сотрудничество, поэтому приоритетом является умение его организовать на уроке русского языка, чтобы выстроить конструктивный диалог с окружающими, между учеников и учителем, учеником и одноклассниками, поскольку после окончания школы во взрослой жизни выпускников ожидает сотрудничество в бытовой сфере так и на профессиональном уровне.

В начальной школе дети педагогу необходимо потратить время на обучение сотрудничеству, иначе групповая работа может оказаться неэффективной. Например, если при формировании класса не учитывать уровень знаний школьников, то слабоподготовленные ученики смогут воспользоваться результатами труда более сильных учеников [2, с.170]. В процессе сотрудничества могут происходить конфликты, ссоры детей, поэтому учитель должен уметь контролировать психологическую ситуацию, параллельно обучая учеников способам решения спорных ситуаций.

По мнению М.А. Данилова «...работая в составе группы..., школьники на собственном опыте убеждаются в пользе совместного планирования, распределения обязанностей, взаимообщения. Учащиеся спланируют между собой, приучаются действовать согласованно и слаженно, испытывая чувство коллективной ответственности за результаты совместной деятельности. Групповая форма организации работы, кроме

того, делает явными усилия испособности каждого, что является естественным стимулом здорового творческого соревнования»[1, с. 174].

С учетом требований ФГОС нового поколения педагог может организовать эффективную работу на уроке русского языка, предложить частично поисковые задания, настроить на конструктивный диалог. При этом дети ограничены во времени, они хотят работать наравне с другими парами, следовательно, стараются не отвлекаться, их общение ограничено деловыми рамками тематического взаимодействия[4, с. 31].

Обучение в сотрудничестве помогает актуализировать, конкретизировать, обобщить и закрепить знания по русскому языку, это приводит к положительным результатам обучения. Благодаря такому формату работы у одноклассников возрастает сплоченность между друг другом, меняется характер взаимоотношений между ними. Сотрудничество развивает умение начинать и поддерживать дискуссию, формирует монологическую и диалогическую речь, возрастает навык бесконфликтного взаимодействия [3, с.237].

Важно помнить, что организация сотрудничества на уроках русского языка в начальной школе возможна на основе методических рекомендаций для педагогов. Если распределять детей по микрогруппам не случайно, а в соответствии с определенными критериями, с учетом уровня знаний, когнитивных потребностей и способностей, то процесс обучения станет эффективным, повысится интерес детей к нашему учебному предмету, более прочно будет идти усвоение учебного материала.

Использованная литература и источники

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь для студентов высших и средний педагогических заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: АCADEMIA, 2001. – 174 с.
2. Коротаяева Е.В. Педагогика взаимодействий: теория и практики: учебное пособие / Е.В. Коротаяева. – Екатеринбург: СВ-96, 2011. – 170 с.
3. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В.В. Рубцов. – М.: 2000. – 237 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки РФ. // Стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
5. Янченко В.Д., Сергеев В.С. Международная научно-практическая конференция «Методика сотрудничества в обучении русскому языку» // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 4. С. 101–103.

*Кузьмина Ольга Романовна
студент МИГУ-МАСИ, Россия*

ОСОБЕННОСТИ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА И ЕГО ПЕРЕВОДА

FEATURES OF SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL TEXT AND ITS TRANSLATION

Аннотация. Статья посвящена актуальной теме перевода научно-технических текстов. В работе описаны основные сложности и особенности перевода научно-технических текстов. Также рассмотрены характеристики данного стиля и перечислены основные

требования, которым должен удовлетворять грамотный перевод таких специфических текстов.

Ключевые слова: научно-технический перевод, текст, научный стиль, термин.

Annotation. The article is devoted to the actual topic of translation of scientific and technical texts. The paper describes the main difficulties and features of the translation of scientific and technical texts. The characteristics of this style are also considered and the main requirements that a competent translation of such specific texts must satisfy are listed.

Key words: scientific and technical translation, text, scientific style, term.

Английский язык стал универсальным языком взаимодействия на мировой арене в различных областях человеческой деятельности в XX в. Большинство современных научных исследований написаны именно при помощи этого языкового кода. Сегодня мир сталкивается с глобализацией, которая обуславливает все растущий спрос на передачу научных знаний.

На современном этапе необходимо выделять перевод научно-технического текста не только как особый вид переводческой деятельности и специальной теории, который исследует данный вид деятельности, но и определить его как самостоятельную прикладную дисциплину. Исходя из лингвистических основ, можно отметить, что отличительные признаки научно-технической литературы проявляются в ее стилистике, грамматике и лексике.

Каждая область передачи текста с одного языка на другой имеет свои сложности, и поле научно-технического перевода не является исключением. Основной задачей интерпретации такого рода текстов является предельно ясное и точное доведение до читателей сообщаемой информации. Этого можно достичь путем логически обоснованного изложения фактического материала, без эксплицитно выраженной эмоциональности. Абсолютно точное предметное знание зачастую является основополагающим фактором успеха в осуществлении подобного рода интерпретации.

Перевод научно-технических текстов сопровождается рядом трудностей, что существенно осложняет работу переводчика. Значительное количество трудностей возникает вследствие расхождения лексических и грамматических систем языков.

Научный стиль возник из эссе. Постепенно этот стиль начал избавляться от априорности, которая была в эссе, приобретая более логичную организацию информации. Наиболее характерными чертами стиля научной прозы являются синтаксическая структура предложений и выбор лексем. Что касается подбора слов, то научный стиль учитывает его основную задачу: адекватно и более точно представить анализируемое явление.

В понятие «научно-техническая литература» включаются такие ее разновидности, как «монография, статья из специального журнала, техническое описание, патенты, технические справочники, проектная документация».

Характерной чертой научно-технической литературы является точность и краткость выражения мыслей – с одной стороны, и строгая логическая последовательность и полнота высказываний – с другой. Это является причиной специфической природы языковых средств, типичных для этого типа литературы. Главной отличительной чертой научно-технического типа текста является «его познавательность, информационная насыщенность».

Применительно к данному стилю также следует отметить, что характерными чертами текстов научно-технического стиля, как жанра научного дискурса, является использование

специфических терминов. Кроме того, научно-технический стиль отличает четкость и лаконичность.

В научно-технической литературе словарь используется для логической и концептуальной организации текста, для наименования специальных понятий и объектов, а также для передачи необходимой информации. Такая литература с помощью языка отражает определенный фрагмент картины мира. Этим фрагментом могут быть номинированы вещи, люди, вещества, живые существа, организмы, факты, события, явления, а также непроцессуальные признаки – качества, свойства, действия, процессуально представленные состояния.

Исследования использования лексики, принадлежащей к некоторым лексико-семантическим группам, продемонстрировало характерные особенности выбора лексических единиц. Слова, «обозначающие определенные понятия в художественной литературе, становятся абстрактными в научных текстах, используются в большом количестве различных значений».

В материалах научно-технического стиля доминантами перевода являются средства, которые отражают их коммуникативное задание. Это термины, тематическая лексика, общенаучная лексика, аббревиатуры, пассивные и инфинитивные глагольные конструкции, атрибутивные и эллиптические словосочетания, сложность и разнообразие синтаксических структур, графические средства логической организации, формализованные средства эмоциональности научной дискуссии.

Слово выбрано ведущей единицей перевода, т. к. такой перевод будет наиболее полно соответствовать оригиналу, а как было указано выше, одной из главных черт научного стиля является точность, и двусмысленность здесь допустить нельзя. Не смотря на это, в некоторых случаях единицей перевода выступало словосочетание при переводе многокомпонентных атрибутивных, эллиптических словосочетаний, что объясняется различием в системе языков.

В отличие от художественного текста, как и многих других, в основе перевода научно-технического текста лежит точное и чёткое изложение материала при почти полном отсутствии выразительных элементов, которые придают нашей обыденной речи эмоциональную насыщенность, главный упор делается на логической, а не на эмоционально-чувственной стороне излагаемого.

Выполнив перевод текста научно-технического стиля, считаем необходимым отметить, что особую сложность при переводе статьи технического характера представлял перевод терминов, в связи с чем есть возникает необходимость проведения информационно-справочного поиска (пополнение фоновых знаний для уточнения экстралингвистической информации, использование словарных источников для уточнения значения и сочетаемости слов).

Постоянное развитие науки и техники, появление новых технологий, и, следовательно, множества новых терминов и аббревиатур, является спецификой научно-технического стиля и одновременно этот фактор создает дополнительную сложность перевода текстов данного типа.

Переводчик должен учитывать в своей работе этот аспект и уметь подобрать соответствующий эквивалент термина на языке перевода.

Исследователи научно-технического подстиля научного функционального стиля отмечают тот факт, что этот подстиль имеет свои особые, специфические черты, не во всем

совпадающие с чертами научного стиля. количественное преобладание профессиональной лексики (термины, сложные слова, сокращения и др.). Таким чертами являются:

- количественное преобладание профессиональной лексики (термины, сложные слова, сокращения и др.);
- минимальное использование экспрессивных и оценочных слов и выражений;
- явное предпочтение номинативного стиля речи;
- отсутствие элементов диалогического характера;
- активная тенденция к языковой экономии.

Технические тексты в целом более конкретны, чем собственно научные. Высокой степенью конкретности отличаются описания приборов и технологий, технических инструкций и руководства.

Стиль научно-технической литературы отличается использованием специфического лексикона, о котором более подробно речь пойдет в следующем параграфе. Также современный язык научно-технической литературы характеризуется использованием существительных во множественном числе, т.е. «существительных с абстрактным значением активного действия, процесса и материальной ценности материала, инструмента указанного действия».

Рассмотрим также непосредственно черты, характерные для англоязычных и русскоязычных технических текстов.

В основе стиля современной английской научно-технической литературы лежат нормы английского письменного языка с определенными специфическими характеристиками:

1. Словарь. В текстах исследуемого типа используется большое количество специальных терминов. Слова при этом подбираются с особой тщательностью для наиболее точной передачи мысли. Служебные слова (предлоги, союзы) и слова, обеспечивающие логические связи (наречия), также имеют большую долю от общего объема текста.
2. Грамматика. Используются только те грамматические нормы, которые твердо установлены в письменном языке. Нередко используются сложные предложения, в которых в количественном аспекте преобладают существительные, прилагательные и безличные формы глаголов.
3. Способ подачи материала. Основная задача научно-технической литературы заключается в донесении определенной информации до читателей, причем это должно быть сделано очень ясно и точно. Это может быть достигнуто с помощью логически обоснованного изложения фактического материала без использования эмоционально окрашенных слов, выражений и грамматических структур. Такой способ изложения можно назвать формально-логическим.

Грамматические особенности, а именно особенности синтаксического оформления текста научно-технического стиля, включают в себя полноту изложения, наличие аналитических конструкций, частое использование определенных структур (клише), в основном именной характер утверждения, развернутую систем соединительных элементов, союзов и союзных слов. Отвлеченная обобщенность, которая является характерной чертой научно-технического стиля, выражается в исключении из структуры предложения личного субъекта действия. Этому способствует использование обобщенно-личных и безличных предложений, пассивных оборотов. Доминирующей тенденцией, присущей грамматике научно-технического текста, является «сокращение количества сложных предложений, которые последовательно выражают ход мысли автора в нерасчлененной форме».

Для научно-технических материалов английского языка характерно преобладание простых предложений, на которые, в среднем, приходится более 50% от общего количества предложений в тексте. В то же время количество сложных предложений относительно невелико. Это явление не характерно для соответствующего стиля в русском языке, где сложные предложения используются очень широко. В связи с этим в англо-русских технических переводах часто используется «метод объединения предложений, в результате чего одно или несколько простых предложений в русском переводе соответствуют двум или более простым предложениям исходного английского языка».

На морфологическом уровне прослеживается предпочтительное использование определенных морфологических категорий. В частности, морфологические особенности научно-технического текста в английском языке включают «использование глаголов в значении настоящего времени. В общем, глагол занимает третье место после существительного и прилагательного». Увеличение существительных происходит за счет производных форм от глаголов, прилагательных и наречий. Широко используются «существительные, номинирующие абстрактные явления».

Другая тенденция, характерная для научно-технических текстов английского языка, заключается в том, что многие существительные, «которые не имеют множественного числа в общем литературном языке, в научно-техническом тексте приобретают его».

За последние десятилетия английский язык породил огромное количество новообразований самой разнообразной природы, которые в значительной степени нашли свое применение в технической литературе. Эта особенность обусловлена самой природой английского языка, которая привела к жизни такие методы новообразования, как сокращения слов. Различные виды акронимов и аббревиатур повсеместно используются в технике. Общеизвестно, что наиболее распространенные сокращения терминов встречаются в области информационных технологий. В сфере электротехники активно используются следующие сокращения: ABC – поглощающее граничное условие, AGI – блокировка генерации адреса, B-spline – би-сплайн (кратчайший кубический сплайн, состоящий из трехступенчатого многочлена на четырех интервалах), exam – проверка, FS – стационарная станция, info – информация, lab – лаборатория, LCD – жидкокристаллический экран, provo – временный. Все они служат одной цели – кратко, но точно излагать информацию. Но именно они и представляют сложность для «расшифровки».

В таких случаях без специального знания предметно-профессиональной области и обширной переводческой практики не обойтись. Примечательно и то, что в современной английской научно-технической литературе многие ранее хорошо известные слова приобретают новые терминологические значения. Например, charm («очарование») и flavour («аромат») используются для обозначения физических характеристик кварка. Энциклопедия «Британика» дает определение кварка: “Quark is a member of a group of elementary subatomic particles that interact by means of the strong force and are believed to be among the fundamental constituents of matter. There are six types, or flavors, of quarks that differ from one another in their mass and charge characteristics. These six quark flavors can be grouped in three pairs: up and down, charm and strange, and top and bottom”.

Таким образом, английская научно-техническая речь характеризуется последовательной избирательностью морфологических категорий, словоформ и сочетаний, а также избирательностью функциональных значений, выражаемых ими.

Научно-технические тексты в русском языке также имеют ряд особенностей. Для научно-технических текстов в русском языке особенно характерна насыщенность узкоспециальными и общенаучными терминами в связи с их точностью и информативностью.

Так называемая специальная общетехническая лексика также получила значительное развитие в рамках исследуемого типа текста в русском языке – слова и фразы, которые не являются терминами; это могут быть всевозможные «производные терминов, а также общеупотребительные слова, используемые в строго определенных комбинациях и, следовательно, специализированные».

Так же, как и в английских научно-технических текстах, в русских широко используются различные виды сокращений. Они по праву могут быть охарактеризованы как лексические единицы научно-технического языка, поскольку могут функционировать самостоятельно и при этом фиксируются в лексикографических источниках. Важную роль играют «служебные или функциональные слова, такие как предлоги и союзы, а также наречия».

Реалии научно-технической литературы называют марками оборудования, материалов, географическими названиями. Как правило, они не переводятся, а «приводятся в оригинальной орфографии или в транслитерации». В русской транскрипции даются известные имена и географические названия.

Среди грамматических особенностей научных текстов выделяются следующие:

- большинство слов являются существительными и прилагательными;
- функции глаголов-связок выполняются десемантизированными глаголами;
- различные формы слов существительных в родительном падеже, безличные предложения, пассивные конструкции, словесные и прилагательные существительные представлены в избытке;
- широко употребляются идиоматизированные структуры, клише;
- активно используются указательные слова-заместители, вводные конструкции, выполняющие композиционно-объединительные функции.

В состав предложений научно-технического текста входят «условные обозначения, формулы и различные виды средств, обеспечивающих связь текста с диаграммами, графиками, таблицами».

Еще одной характерной особенностью русскоязычного научно-технического текста является редкость использования формы 2-го лица, а форма 1-го лица единственного числа часто заменяется множественным числом, так называемое «авторское «мы» (Таким образом, полученные нами данные говорят о...). Кроме того, следует указать на «распространенность номинативных рамочных конструкций с таким порядком слов, при котором группа слов, поясняющая причастие или прилагательное, выступает вместе с ним в роли препозитивного определения (выделяемые в процессе ядерного распада частицы и т.п.)».

Морфологические особенности «составляют сочетания с существительными в винительном падеже (мощность (в) 100 Вт) для выражения определительных отношений, а также преобладают беспредложные конструкции» (мощностью 100 Вт) [13, с. 55].

Что касается прилагательных, то качественные среди них представлены гораздо реже, чем относительные (энергетическая яркость), а полные формы прилагательных преобладают над краткими. Широко используются «формы положительной степени прилагательных, в основном со словами «более», «менее»».

В русскоязычных научно-технических текстах превалируют глаголы в форме настоящего времени несовершенного вида. Ими передается чаще всего атрибутивное, вневременное значение, которое выражает длительность, постоянность действия или значение констатации факта. Кроме того, «некоторые глаголы употребляются только в одной видовой форме, другие – вообще не имеют парного глагола совершенного вида».

В научно-технических текстах присутствует много списков и перечислений, состоящих из полных и неполных фраз. Незаконченные фразы пишутся строчными буквами и обозначаются арабскими цифрами или строчными буквами с полукруглой закрывающей скобкой.

Синтаксические особенности научно-технических текстов включают в себя «развитую систему связующих элементов (союзы, родственные слова), синтаксическую полноту изложения, частое использование клише, наличие аналитических конструкций, в основном именной характер морфологических компонентов предложения и т.д.».

Не менее характерной для научно-технического текста в русском языке является активное использование придаточных предложений, причастных и деепричастных оборотов. Обилие параллельных структур и вводных слов «связано с необходимостью аргументировать излагаемые сведения».

Важной характеристикой текста научно-технического стиля является стремление к краткости, лаконичности и компактности представления, что приводит к синтаксическому сжатию – сокращению избыточности при сохранении объема информации, например, для английской научно-технической литературы характерно широкое использование эллиптических конструкций, для русского языка – бесподлежащих односоставных предложений. Не менее важной характеристикой является наличие большого количества предложений с однородными членами, преобладание причастных, предложных, инфинитивных и других оборотов. Что касается простых предложений, то помимо роли, формирующей ритм, они «также служат для введения новой мысли, находящейся в начале абзаца, а те, которые помещены в конце, суммируют рассуждения».

Таким образом, был рассмотрен научно-технический стиль, который имеет определенный набор лексических, морфологических, грамматических и синтаксических особенностей. Колоссальные темпы развития науки и техники стремительно наращивают объем научно-технических текстов, поэтому детальное изучение научно-технического стиля даст широкий набор средств оперирования языком как для лингвистов, филологов, так и для переводчиков.

Использованная литература и источники

1. Калинина, С.С. Особенности научно-технической разновидности научного стиля в русском языке / С.С. Калинина // Вестник науки и образования. – 2017. – №2 (26).
2. Корунец, И.В. Теория и практика перевода / И.В. Корунец. – Винница: Новая книга, 2001. – 448 с.
3. Брандес, М.П. Стиль и перевод (на материале немецкого языка) / М.П. Брандес. – М.: Высшая школа, 1988.

4. Горбунова, Е.В. Пособие по переводу научно-технической литературы с английского языка на русский / Е.В. Горбунова, И.А. Носенко. – М.: Высшая школа, 1974. – 152 с.
5. Пумпянский, А.Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык / А.Л. Пумпянский. – 2-е изд., доп. – М.: Наука, 1981. – 344 с.
6. Жидков, А.В. Научно-технический язык и научно-технический перевод / А.В. Жидков // Science Time. – 2014. – №5 (5)
7. Кипнис, И.Ю. Учебно-методическое пособие по переводу английских научно-технических текстов / И.Ю. Кипнис. – Минск: БНТУ, 2005. – 102 с.
8. Britannica Encyclopedia [Electronic Source]. – Mode of access: <https://www.britannica.com/>. – Date of access: 12.11.2022.
9. Карелина, Е.А. Английский язык. Научно-технический перевод / Е.А. Карелина, В.В. Чурикова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 37 с.
10. Вульферт, И.И. Пособие по переводу научно-технического текста / И.И. Вульферт. – 4-е изд., доп. – М.: Госгортехиздат, 2001. – 265 с.
11. Макеева, М.Н. Технический перевод в повседневной жизни: учеб. пособие для студентов инженерно-технических специальностей / М.Н. Макеева, С.В. Начерная, О.В. Чуксина. – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2004. – 160 с.

*Куликов Дмитрий Владимирович.
студент МИТУ-МАСИ, Россия*

ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ДЕТЕЙ

THE EFFECTIVE WAY OF A FOREIGN LANGUAGE LEARNING FOR CHILDREN

Аннотация. Вопрос качественного изучения детьми иностранного языка в школе и за её пределами остаётся открытым и беспокоит не только преподавателей, но и ученых, занимающихся психолингвистикой. Языковеды ставят перед собой задачу выявления и развития эффективной техники изучения языка другого народа или страны. Как правило основными иностранными языками общеобразовательной программы являются английский, немецкий, реже французский. Проблема техники преподавания особенно актуальна в странах постсоветского пространства, так как процент владения иностранным языком в регионах не высок.

Ключевые слова: язык, культура речи, преподавание иностранного языка, лингвистика.

Annotation Nowadays the problem of studying a foreign language by children is getting more relevant. It worries teachers, and scientists engaged in psycholinguistics. Linguists set themselves the task of identifying and developing an effective technique for learning the foreign language. The common foreign languages of the general education program are English, German, less often the French language. The problem of teaching techniques is especially popular in the post-Soviet countries, where the percentage of foreign language proficiency in the regions is quite low.

Key words: Language, speech culture, teaching of foreign language, linguistic.

«Чтобы человек мог постичь хотя бы одно слово не просто как чувственное побуждение, а как членораздельный звук, обозначающий понятие, весь язык полностью и во всех своих взаимосвязях уже должен быть заложен в нём.»

©Вильгельм фон Гумбольдт

«Учить язык, значит открыть новое окно в мир.»

Китайская пословица

Язык – сложная система знаков, произвольно созданная человеком для передачи информации на разных уровнях коммуникации: жестовом, устном и письменном. Язык нераздельно связан с историей и культурой определенного народа, может существовать отдельно от письменности, когда письменность не может состоять без языка. С точки зрения психолингвистики, язык – это функционирующее деятельностное устройство, отображающее представления о мире в картине носителя, это средство и результат сознательной деятельности человека.

Изучение иностранного языка предполагает владение отдельными аспектами его системы. (см. рисунок №1) Каждый аспект взаимосвязан и подкреплён ассоциативной составляющей, так называемой «классификационной решёткой». Приведённые в работе методы изучения помогут упростить путь усвоения языковой структуры.

Слушание	Говорение
Речь про себя	
Чтение	Письмо

Рисунок №1: Аспекты языка

Классификационные решётки – совокупность представлений отдельной общности людей об объекте или явлении реалии, закреплённая в определённой лексической составляющей - сигнификату. В ходе эволюции нации, воспринимая окружающий мир в принципе одинаково, выделяют в одних и тех же предметах и явлениях разные признаки и поэтому объединяют их в разные группы, обозначая их разными лексемами. Владение сигнификатами на подсознательном уровне ведёт к лучшему усвоению языка, быстрому снятию психологических барьеров, а значит, к беспереводному владению языком.

A foreign language is more easily learned in the kitchen than at school. – Гораздо легче учиться иностранному языку на кухне, чем в школе.

Одним из наиболее эффективных методов изучения иностранного языка является «метод погружения» (англ. – *an immersion method*), в России больше знакомый как «метод гувернантки». Такой метод предполагает изучение языка в конкретной языковой среде. Название «гувернантский» метод получил благодаря французским няням, воспитывающим и обучающим детей дворянского сословия Российской империи. Особенно популярным метод стал в шестидесятые годы прошлого века, и был очень востребован в Канаде, где из-за двух официальных языков многим гражданам пришлось учить второй чуждый для них язык, чтобы освоить новое место жительства или работы. Главной особенностью такого метода выступает отсутствие переводчика, что заставляет

мозг работать особенно активно, целенаправленность на владение устной речью, а также создание натуральной или искусственной иноязычной среды для обучающегося.

Для изучения детьми иностранного языка необходим игровой метод. В настоящее время существует много платформ, предлагающие материалы по изучению в формате сканвордов, пазлов, раскрасок и коротких квестов. Отличным дополнением будет просмотр мультипликационных фильмов, постановка этюдов и сценок на изучаемом языке. Плюсом такого метода является раскрытие личностных качеств обучающегося, быстрое усвоение иностранной лексики, легкая атмосфера для обучения, снятие языковых барьеров и комплексов.

Близка к игровому методу мнемотехника (от греч. *mnemonikon* — «искусство запоминания»), это объединение образов и ассоциаций путём составления маленьких историй, или даже написания небольших стишков на английском. Например:

Что бы **totake?** - Взять

Возьму-ка **acake** – Торт

Такой метод особенно восприимчив детьми, но также отлично подходит взрослым, поскольку ассоциативная память у человека хорошо развита.

Навык чтения и восприятия речи на слух поможет развить метод «слежки» (англ. – *Shadowing*). Метод был выведен и развит американским полиглотом Александром Аргуэльсом, он предполагает слежение глазами за текстом параллельно слушанию записанной диктором-носителем аудиозаписи данного текста. Постепенно слушатель начинает повторять в слух вслед за диктором, а затем и вовсе читает текст от начала до конца самостоятельно. Занятие занимает от 15 до 40 минут в зависимости от размера текста и личных возможностей ученика.

Подводя итог всему вышесказанному, следует подчеркнуть, что лингвистика и методика, как и любые другие науки, не стоят на месте и занимается развитием языка на всех его уровнях и совершает прогресс в каждом разделе. Приведённые в статье методы являются широко известными и наиболее эффективными для юных исследователей языка, но не исключают и других методов и техник, находящихся на стадии развития и распространения.

Использованная литература и источники

1. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. - М.: Русский язык, 2015.
2. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. - М.: Феникс, Глосса-Пресс, 2014.
3. Развитие речевой активности на уроках иностранного языка. –СПб., Просвещение, 2014.
4. Современный урок иностранного языка. Рекомендации, разработки уроков. - М.: Учитель, 2014.
5. Сысоев, П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. - М.: Феникс, Глосса-Пресс, 2014.
6. Чиркова, Е. И. Внимание, невербалика! Невербальные средства коммуникации при обучении иностранному языку / Е.И. Чиркова. - М.: Каро, 2014.

7. Шубин, Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э.П. Шубин. -СПб.: Просвещение, 2014.
8. Щерба, Л. В. Преподавание языков в школе. Общие вопросы методики / Л.В. Щерба. –СПб.: Филологический факультет СПбГУ, Академия, 2015.

*Сокольская Маргарита Дмитриевна
студент МИГУ-МАСИ, Россия*

РУССКАЯ И КАРЕЛЬСКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В ДИАЛОГЕ КУЛЬТУР

RUSSIAN AND KARELIAN PHRASEOLOGY IN THE DIALOGUE OF CULTURES

Аннотация. В статье с опорой на принцип диалога культур рассматриваются сопоставимые идиомы, выявляются общие и индивидуальные признаки. Приведены убедительные примеры гуманистической основы русской и карельской многовековых культурных традиций.

Ключевые слова: диалог культур, фразеология, русский язык, карельский язык, история, культура, языковые контакты.

Annotation. The article, based on the principle of the dialogue of cultures, examines comparable idioms, identifies common and individual characteristics. Convincing examples of the humanistic basis of the Russian and Karelian cultural traditions are given.

Keywords: dialogue of cultures, phraseology, Russian language, Karelian language, history, culture, language contacts.

Во всех странах мира есть не только свои традиции и культура бытия, но и свои смысловые особенности в понятии о тех или иных явлениях: речь идёт о фразеологии. Как известно, фразеология - это совокупность устойчивых оборотов речи и выражений, свойственных языку.

Какие фразеологизмы существуют в разных языках всего мира узнать, конечно, интересно, но сегодня мы углубимся в особенности двух культур, которые, казалось бы, такие далёкие, но и одновременно близкие: русская и карельская культуры.

Так исторически сложилось, что уже несколько веков эти культуры существуют рядом, взаимно обогащаются, идут рука об руку, и они не могли не повлиять друг на друга в процессе языковых контактов [1]. Переплетение русской и карельской культур произошло не только в некоторых традициях, в фольклоре, в кухне двух народов, но и в языке.

Русский язык богат фразеологизмами [2]. Их особенность заключается в точности, меткости, идиоматичности выражений, которые раскрывают нам богатство русской культуры. И в карельском языке во фразеологизмах раскрываются особенности быта и менталитета северного народа.

В этих двух представленных языках существуют как похожие по смыслу фразеологизмы, так и исключительно индивидуальные. Рассмотрим их подробнее.

Начнём с аналогичных друг другу фразеологизмов.

В самом начале будут представлены фразеологизмы карельского языка (Тверской карельский язык /диалект - Tverikarielankieli /dialektu), затем аналогия из русского языка.

Примечание: поскольку представлен именно Тверской диалект карельского языка, в котором есть достаточное количество заимствований из русского языка, то думаю, что невооружённым глазом заметно сходство этих слов, что как раз подчеркивает переключку культур и языков.

Для сравнения оставлен оригинал фразеологизмов: сначала представлен карельский вариант фразеологизма, а затем аналогия русского варианта.

На солнышке хорошо, а на своей земле лучше (Čirozeššaonhyvä, vierparembiomallamualla).

— В гостях хорошо, а дома - лучше (на своей земле лучше);

Не машина шьёт, а руки (Eimašinaombele, a kiätommellah). — Не боги горшки обжигают;

Не добудешь мяса, сидя дома, а рыбы — не намочив ног (Eitulelihalikkumatta, kalajalankaštamatta). — Без труда, не выловишь и рыбку из пруда;

Не учи кузнеца ковать (Eläoraššašerpiätatomah). — Не учи учёного;

Сытому не понять, каково голодным быть (Kyllänenäl'gähizenpäivieciarvua). — Сытый голодного не разумеет;

Дверь хлева закроешь, а рта у мира не закроешь (Liävänuksensalbuat, a mieronsuuduet). —

На чужой роток, не накинешь платок;

Что настряпаешь, то и пожухнешь (Midäpläčötät, šidänäčötät). — Что посеешь, то пожнёшь;

Живи в стране по её обычаям, нет — так вон из страны (Muallaelämuantukah, einiinmualdapois). — Со своим уставом в чужой монастырь не ходят.

Но также, как говорилось ранее, в двух контактирующих языках существуют индивидуальные фразеологизмы, не похожие друг на друга, которые не являются аналогичными, в связи с разностью культуры и менталитетом.

В карельском языке они представлены:

Не торопись языком, а торопись делом (Äläkielelkiirehtä, a kiirehtäruadol). — Смысл: для начала нужно выражать свои желания поступками, а не словами;

Живёт, словно холод на улице греет (Eläy, kuviluulämmitäy). — Всё нипочём;

Глухой грома не боится (Gluhoigromudeivaraida). — Что неведомо, то и на страх неизвестно;

Горе горюй, а хлеб есть не забывай (Gor'juagor'juiče, a leibiäšyö). — Какие бы трудности в жизни не встретились - не унывай;

Ругай человека в глаза, а не за глаза (Haukumieštäšilmissä, eläšilmientakana). — Говорить о негативном нужно лично, чтобы человеку было что изменять в себе и куда расти;

Чем с плохим жить, лучше одному век коротать (Migurahankeleeliä, paremyksinigäkuluttua). — Не тратить себя и свой потенциал на тот круг людей, который не подходит/заниматься своим делом в жизни;

Проворный без дела, что туча без дождя (Kierydielottah, kupilvivihamattah). — Талантливый человек без проявления своего навыка – погибает;

Рыба любит ленивого, а земля любит работающего (Kalasuvaiččoulaškua, a tuasuvaiččouguadajua). — Каждому своё: и по возможностям, и по интересам, и по способностям;

Как деревья в лесу неодинаковы, так и люди (Kuinpuutmečäššäeiolekaikkiyhenmoizet, niin i rahvaš). — Каждый человек имеет свою уникальность, индивидуальность;

Ум человека — честь человека (Miehenmieli — miehenkunnivo). — Не внешность определяет человека, а его личность и внутреннее наполнение.

В карельском языке фразеологизмы не всегда, но часто имеют некую рифму, которую можно заметить, даже не зная карельского языка, если внимательно прислушаться к примерам.

Представим примеры индивидуальных фразеологизмов в русском языке:

Биться об заклад (Спорить на что-либо);

Ближе к делу (Призыв к собеседнику к смыслу разговора/ к сути дела);

В пику (Делать что-то демонстративно, наперекор);

В час по чайной ложке (Делать что-то медленно);

Взять быка за рога (Решительно приступить к задуманному, к делу);

До посинения (Очень долго);

Ежу понятно (Очень просто для восприятия);

Если бы да кабы (Выражение условности, которую можно выполнить, да нет желания).

Таким образом, можно сделать вывод: у двух народов – русского и карельского имеется некоторая общность в языке, культуре, быте (и даже, хоть и в минимальном значении, но и в менталитете). Вместе с тем заметны расхождения, неповторимая индивидуальность.

С опорой на принцип диалога культур были рассмотрены сопоставимые идиомы, выявлены общие и индивидуальные признаки, приведены убедительные примеры гуманистической основы русской и карельской многовековых культурных традиций.

Использованная литература и источники

1. Панькин В.М., Филиппов А.В. Языковые контакты: словарь-справочник. М.: Флинта, 2011.
2. Фразеологический словарь русского языка / ред. А.И. Молотков. М., 1968.

*Сосян Кристина Гагиковна
Аспирант МИГУ-МАСИ, Россия*

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

ADVANTAGES OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TRAINING STUDENTS

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы лингвоэкологии в киберпространстве, информационно-коммуникационные педагогические технологии в качестве эффективного инструмента передачи знаний обучающимся.

Ключевые слова: цифровизация, социализация, кибербезопасность, информационно-коммуникационные технологии

Abstract: the article deals with the issues of linguoecology in cyberspace, information and communication pedagogical technologies as an effective tool for transferring knowledge to students

Keywords: digitalization, socialization, cybersecurity, information and communication technologies

Современный мир сложно представить без использования компьютеров, интернета цифровой техники. У каждого в руках имеются устройства с индивидуальной настройкой, параметрами. Социализация, осуществляющаяся по схеме «человек-человек» постепенно переходит в виртуальную реальность. Все больше наблюдается всемирное «поглощение» в киберреальность, и насколько это явление станет созидательным или разрушающим

зависит только от Homo sapiens. Идет процесс становления на пятую ступень развития человечества, общество становится информационным. Период трансформации неоднозначен, имеет безусловные преимущества, но недостатки тоже имеются.

Актуальность использования информационных ресурсов возросла в разы в период пандемии, тем самым показав высокую степень зависимости от них. Например, заказ еды, запись к врачу, проверка разных параметров организма (умные часы, весы и т.д.) сегодня это норма. По всему миру наблюдается тенденция приобретения умного дома. Задаемся философским вопросом: «А становится ли от этого человек еще разумнее?»...

Цифровизация не могла не затронуть такую сферу жизни как образование. Вся ее экосистема требует гибкого реагирования на внешние обстоятельства, как политические, так и экономические. Среди огромного числа педагогических технологий становится использование информационно-коммуникационных, как наиболее эффективных для передачи знаний. Педагогу важно понимать какое поколение пришло за знаниями, что им интересно, каким образом можно их мотивировать, вовлекать в «мир знаний». Тем самым, самому требуется постоянное повышение уровня знаний в информационной сфере, все время следить за появлением новых вспомогательных программ, приложений, новых групп в социальных сетях и уметь все эффективно применять. Но при овладении всеми инструментами важно давать фундаментальные знания. Например, привить любовь к чтению книг, а какой это будет ресурс бумажный или электронный- неважно. Важно дать вектор для возможности правильного использования инструментов, чтобы обучающийся не затерялся в огромном потоке информации.

Рассуждая о информационно-коммуникационных технологиях не стоит забывать об их преимуществах.

К ним относятся:

1. Доступность к информации (доступность к разным источникам);
2. Связь в реальном времени (онлайн общение обучающегося с педагогом);
3. Более тесное взаимодействие (взаимодействие студентов из разных стран и континентов при изучении языков и не только) ;
4. Развитие новых навыков вне официальной учебной программы (актуализация учебных планов, программ и т.д.)
5. Индивидуальное обучение (поиск информации для саморазвития)

К недостаткам в применении ИКТ можно отнести:

- Низкий уровень информатизации, скорости интернета;
- недостаток компетенций по работе с техникой и со специальным программным обеспечением преподавателей;
- курсы повышения квалификации по цифровым инструментам с низкой эффективностью;
- ориентация на традиционные и одобренные администрацией образовательного учреждения педагогические решения;
- отсутствие на рынке технических решений, которые отвечают на реальные запросы и проблемы учителей;
- недоверие к нововведениям со стороны преподавателей;
- повышение частоты списывания среди студентов на дистанте.

Стоит отметить, что вопросы лингвоэкологии вышли на новый уровень, шагнули в виртуальную реальность, тем самым взаимоотношение языка и окружения переходит на новый виток развития.

Человечество стоит на пороге новых возможностей и открытий благодаря ИКТ, но будет ли передана эстафета Искусственному Интеллекту? К чему приведет доверие к нему?...

Использованная литература и источники

1. Андреева Н.В. Шаг школы в смешанное обучение [Текст] / Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов. — М.: Буки Веди, 2020. — 280 с.
2. Брыксина О.Ф. Артефакт-педагогика: от артефакта к учебной ситуации [Текст] / О.Ф. Брыксина, А.А. Пономарева, Л.В. Рождественская // Информатика и образование. — 2020. — № 9. — С. 4-13.
3. Волкова О. В. Основные характеристики информационно-коммуникационных технологий // Вестник БелЮИ МВД России. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-harakteristiki-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy> (дата обращения: 16.05.2022).
4. Калмыкова О. В. Студент в информационной образовательной среде: учеб.-практ. пособие [Текст] / О.В.Калмыкова, А.А.Черепанов. — М.: Изд. центр ЕАОИ, 2021. — 102 с.
5. Кручинина Г.А., Быкова Ж.Б. Формирование психолого-педагогической компетентности специалистов в условиях информатизации высшей профессиональной школы. Монография. – Н.Новгород, НФ УРАО, 2009. – 256 с.
6. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО (ICT Competency Framework for Teachers, или ICT-CFT) [Электронный ресурс] // ИИТО ЮНЕСКО. — URL: <http://ru.iite.unesco.org/publications/3214694/> (дата обращения: 16.05.2022).
7. Ярмахов Б.Б. Google Apps для образования [Текст] / Б.Б. Ярмахов, Л.В. Рождественская. — СПб.: Питер, 2019. — 224 с.

*Сухин Екатерина Андреевна –
студент МИГУ-МАСИ, Россия*

ДОСТИЖЕНИЕ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕКСТА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ПРИМЕРЕ ГРЭМА СВИФТА «ХИМИЯ» И ДЖУЛИАНА БАРНСА «ПУЛЬС» (ЧАСТЬ ПЕРВАЯ «ВОСТОЧНЫЙ ВЕТЕР»)

ACHIEVING THE ADEQUACY OF THE TRANSLATION OF THE TEXT OF FICTION ON THE EXAMPLE OF GRAHAM SWIFT "CHEMISTRY" AND JULIAN BARNES "PULSE" (PART ONE "EAST WIND")

Аннотация. В статье рассматривается проблема адекватности перевода на примере сравнения профессионального и любительского переводов художественной литературы. Автор отмечает необходимость применения переводческих трансформаций, с помощью которых достигается точность передачи всей информации, содержащейся в тексте оригинала. Данная статья описывает переводческие трансформации, которые способствуют преодолению различий между системами переводящего языка и исходного. В качестве материала исследования выступают произведения Грэма Свифта «Химия» и Джулиана Барнса «Пульс» (часть первая «Восточный ветер»). Как образец современного

художественного стиля, обладающего эмоциональностью, метафоричностью, образностью.

Ключевые слова: средства и приемы достижения адекватности, художественный текст, критерии качественного перевода, анализ произведений.

Abstract. The article deals with the problem of translation adequacy by comparing professional and amateur translations of fiction. The author notes the need for the use of translation transformations, with the help of which the accuracy of the transmission of all information contained in the original text is achieved. This article describes translation transformations that contribute to overcoming the differences between the systems of the translating language and the source one. The research material is the works of Graham Swift "Chemistry" and Julian Barnes "Pulse" (part one "East Wind"). As an example of a modern artistic style with emotionality, metaphoricity, imagery.

Keywords: means and techniques of achieving adequacy, literary text, criteria of qualitative translation, analysis of works.

Понятие адекватности считается одной из самых основных тем обсуждения в теории перевода. Адекватным переводом считается содержание оригинала и создание единства формы с помощью средств другого языка, полноценность функционально-стилистического соответствия и точная передача смыслового содержания.

При исследовании прагматического аспекта и понятия адекватности следует выделить эмоциональность лексики, так как она выражает намерения автора и также способствует достижению желаемого воздействия на читателя. Л.С. Бархударов разделяет лексические единицы на три группы: отрицательно-эмоциональные, нейтрально-эмоциональные и положительно-эмоциональные. Для достижения необходимого воздействия на рецептор, при переводе следует учитывать эмоциональное отношение говорящего к называемому слову, понятию, явлению. В данном случае речь идёт об отрицательной или положительной окраске слова. Слова, которые не содержат в себе никакого оценочного момента, считаются «эмоционально нейтральными» [1975:58]. Также В. Комиссаров в своем учебнике «Теория перевода» объясняет «адекватный перевод» как термин, обозначающий целостность межъязыковой коммуникации. Требование же касательно того, что переводчик должен переводить не слова, а мысли, является абсолютно допустимым, когда имеются в виду ненаучные тексты. Вероятность полностью адекватного перевода равна нулю, тем не менее существуют произведения, которые поддаются «более или менее» адекватному переводу (они ценны с художественной точки зрения), а бывают произведения, которые просто недоступны приблизительному адекватному переводу (например, стихотворные произведения великих поэтов). Поэтому речь в этих случаях может идти об так называемом «анархическом» переводе и переводчик здесь может иметь равные права с автором, так как в этом случае он в действительности не переводит, а создает новое произведение.

Категория адекватности текста является в определенной степени субъективной, опирающейся на восприятие, и должна оцениваться лишь на основе рассмотрения текстового уровня. Вследствие этого обсуждение адекватности как нормы перевода приводит специалистов к вопросам допустимости отклонений от речевой и смысловой структуры текста.

В целом требование адекватности соотносится с необходимостью выбора стратегии (программы действий, обеспечивающей адекватность). Выбор стратегии зависит от жанра оригинала (в данном случае – либретто), а также целей перевода. Стратегия – решение о том, какие аспекты оригинала должны быть отражены в переводе и предполагает целенаправленное, систематическое, ориентированное на адекватность воплощение.

Основополагающими понятиями оценки качества перевода являются понятия адекватности и эквивалентности.

На основании этого можно выделить следующие критерии качественного:

1. Ясность. Перевод идиом и других выразительных средств при помощи подбора эквивалентов и аналогов в языке перевода.
2. Точность перевода фразеологических единиц.
3. Смысловая близость оригиналу.
4. Отсутствие ошибок, искажающих смысл оригинала.
5. Отсутствие грамматических и орфографических ошибок.
6. Соответствие синтаксиса правилам языка перевода.

Перевод художественного произведения основан, в первую очередь, на творческом подходе. Самое необходимое для переводчика — это понять главную мысль, выраженную в оригинале произведения, а затем использовать эквиваленты. Также необходимо избегать сложных оборотов и не добавлять чего-то от себя, излагать мысли точно и простым языком, придерживаясь норм русского литературного языка. Иногда бывает сложно сохранить стиль выражения оригинального произведения, так как в синтаксической структуре английского и русского языков существуют различия. Реализация перевода связана с теоретической и практической частью, то есть с тем, насколько хорошо переводчик осведомлен о культурных особенностях страны оригинала произведения, а это является неотъемлемой частью его профессиональной этики. Тем не менее все еще отсутствует системный подход оценки качества перевода. Создание системы оценки качества перевода будет способствовать повышению результативности профессиональной деятельности переводчика. В последнее время лингвистика занимается изучением отдельных аспектов проблемы оценки качества перевода (адекватность и эквивалентность, норма перевода и др.).

Рассказы Грэма Свифта «Химия» и Джулиана Барнса «Пульс» (часть первая «Восточный ветер»). Данные произведения схожи многоплановостью и сложностью повествования о личных взаимоотношениях главных героев. Мы наблюдаем за «химией» человеческих связей между главными героями, которая является метафорой человеческих отношений. Известно, что химия — это наука, изучающая превращения веществ, их свойства, строение, а также законы, которым подчиняются эти метаморфозы. Одновременно с этим, химия выступает как символ - настоящей жизни, осуществляющей связь между людьми, пытающимися взаимодействовать друг с другом. Подобно химическим элементам главные герои ведут себя по-разному, воздействуя друг на друга. В «Химии» можно отметить данный лейтмотив, например, когда автор пишет, что маме, бабушке и мальчику – главным героям рассказа – нужно быть трио, чтобы стать сплоченными и стабильными подобно тому, как некоторые молекулы элемента должны иметь три атома. Мальчик повествует о своей жизни в определенный период времени. Этот период был непростым для всех членов семьи. Герой, который жил с мамой и бабушкой, только начал замечать прогресс в построении здоровых отношений, как вдруг

их гармонию нарушил мужчина его матери. Подростка охватывает гнев, который наводит его на мысль об убийстве чужака синильной кислотой, которую он берет у бабушки. Мальчик все же не совершает того, что задумал, но, к сожалению, теряет дорогого ему члена семьи – бабушку, как он считал, из-за предательства матери. Все действия развиваются вокруг конфликта в этой маленькой семье, которая разваливается из-за различия ценностей между членами этого микромира, как неудачно подобранные элементы химического опыта.

В тексте встречаются слова и фразы, которые мы проанализируем с точки зрения точности перевода фразеологических единиц и со смысловой близости к оригиналу, частности: ‘chemical experiments’ (химический опыт), ‘chemistry’ (химия), ‘salty mineral in human smell’ (солончатый минеральный запах), ‘chemicals’ (химикаты), ‘hydrochloric acid and nitric acid’ (соляная кислота и азотная кислота) и тд.

Обратим внимание на перевод В. Бабкова идиом и других выразительных средств при помощи подбора эквивалентов и аналогов в языке перевода:

‘Chemistry is the science of change. You don't make things in chemistry - you change them. Anything can change.’ (Химия — это наука превращений. В химии ничего не создают, там только изменяют, превращают одно в другое. А измениться может все.)

‘I had nowhere to go. I went down to the park and stood by the pond. Dead willow leaves floated on it. Beneath its surface was a bottle of acid and the wreck of my launch.’ (Мне некуда было идти. Я пошел в парк и стал у пруда. По нему плавали листья, облетевшие с ивы. Где-то на дне лежали бутылочка с кислотой и мой сломанный катер.) В данном переводе присутствует речевое отклонение. ‘Dead willow leaves’ дословно переводится как ‘мертвые листья ивы’, но переводчик решил опустить слово «мертвые», чтобы не было негативной окраски.

‘It was very still and very white, as if she had seen something appalling’ (Оно было совсем неподвижным и очень белым, словно минутоу назад она увидела нечто жуткое.) Переводчик выполнил дословный перевод, передав точное описание происходящего.

В конце произведения рассказчик использует одну из фраз бабушки ‘but though things change they aren't destroyed’, которую переводчик перевел как ‘но, изменяясь, вещи все же не исчезают’, заменив дословный перевод destroy-разрушать, на исчезать, для смысловой близости. Мальчик использовал фразу бабушки, чтобы показать нам, что спустя некоторое время он понял ее смысл и глубину.

Перейдем ко второму произведению «Пульс» (часть первая «Восточный ветер»). Автор затрагивает тему трудных и запутанных взаимоотношений между главными героями. Вернон знакомится с официанткой и в ходе разговора понимает, что она иммигрантка. У них завязываются непринужденные отношения, в которых они пытаются отвлечься от рабочей рутины. Но у главного героя начал проявляться интерес к жизни его женщины. А Андреа в свою очередь не хотела ему открываться и впускать в своё личное пространство. Здесь мы можем заметить сходство сложных взаимоотношений с первым произведением. Главные герои начинают отдаляться друг от друга, по мере того как мужчина пытается разузнать всю завесу тайн его спутницы. Отсутствие желания делиться сокровенным, заставило ее исчезнуть без следа. Продемонстрируем примеры адекватного перевода Е. Петровой из произведения:

Рассказчик предложил своей спутнице сбежать и поселиться в шалаше ‘we could run away together and live in a beach hut.’, на что она ответила ‘I don't think’.

внимание на высказывание негативной точки зрения, которую мы перевели бы как 'не думаю, нет, думаю нет', как способ не согласиться с чьим-то высказыванием. Но переводчик исказил смысл оригинала, так как перевел дословно 'я не мыслю'.

Рассмотрим диалог, в котором переводчик прибег к подбору эквивалента, что повторно исказило оригинальный смысл:

'I sell houses. And flats. And we do rentals. Rooms, flats, houses.'

'Is it interesting?'

'It's a living.'

'We all need living.'

В переводе диалог звучит так:

— Покупаю и продаю дома. И квартиры. И арендой мы занимаемся. Комнат, квартир, домов.

— Вам нравится?

— Надо же чем-то зарабатывать.

— Нам всем надо.

Следует отметить, что переводчик зачастую использует эквиваленты и прибегает к допустимым отклонениям от оригинала текста, но в данном случае, можно было бы перевести приближенно к оригиналу:

— Вам нравится?

— Надо же как-то жить.

— Нам всем надо жить.

Рассмотрим таблицу с переводами стилистических фигур из произведений профессиональных переводчиков В. Бабкова и Е. Петровой, а также отметим «+» согласие с переводом или «-» несогласие.

Mother called me her 'little man'

Мать звала меня своим «пареньком»

-

Объясним несогласие тем, что «паренек» искажает смысл оригинала. «Маленький мужчина» ближе по значению, так как мать считала своего сына опорой после потери мужа.

She still needed - she couldn't break free of it - this delicate equilibrium that she, he and I had constructed over the months.

Она все еще нуждалась в том хрупком равновесии, которое мы втроем — она, дед и я — поддерживали столько месяцев, и не могла освободиться от этой зависимости. +

Перевод выполнен без искажения смысла оригинала

The house where Ralph now lorded it, tucking into bigger and bigger meals, was a menacing place.

Дом, где теперь правил Ральф, все с большей жадностью набивая себе утробу, стал зловещим местом. -

Переводчик прибегнул к эквиваленту, чтоб передать эмоциональную окраску одного из главных героев. Самогослова «утроба» в оригинале текста мы не наблюдаем.

The day of Grandfather's funeral had been such a day - hard, dazzling, spangled with early frost and gold leaves.

День, когда хоронили деда, тоже был таким — залитым солнцем, прозрачным, в искрах раннего морозца и золотой листвы.

+

Мы можем согласиться с переводом, он выполнен близко к оригиналу, кроме отсутствия перевода слова «hard».

The thing was, he'd never been much good at flirting; never quite said the right thing.

Закадрить девушку для него всегда было проблемой: вечно с языка слетало что-нибудь не то.

+

В основном, смысл оригинала передан, переводчик попытался сохранить стиль оригинального произведения.

Maybe you can flirt in your own language, but you can't do it in English, so we're even.

Может, на родном языке тебе легче, но на английском — просто беда, так что мы с тобой — два сапога пара.

+

Перевод выполнен с сохранением смысла оригинала, и с добавлением фразеологизма.

Other women had taken a quick look and said: no. He reckoned women were more attracted to men who were still in a marriage, however fucked up it was, than to ones picking up the pieces afterwards.

Другие женщины, быстро смекнув, что к чему, говорили «нет». У него вообще сложилось такое впечатление, что девушка скорее свяжется с женатым — хотя это паскудство, — чем с мужиком, оставшимся у разбитого корыта.

+

Ненормативная лексика была заменена на просторечие.

'Mmm, big strong swimmer's legs,' he muttered.

— Ммм, силища, как у пловчихи, — шепнул он.

+

В оригинале акцент на ноги, но переводчик решил обобщить, при этом сохранил смысл оригинала.

Главной задачей данной работы стал сравнительный анализ двух переводов произведений «Химия» Грэма Свифта и «Пульс (часть первая «Восточный ветер»)

Джулиана Барнса на русский язык. В ходе работы на основе переводоведческой литературы было рассмотрено понятие адекватного перевода. Перевод В. Бабкова и Е. Петровой показался нам наиболее приближенным к оригиналу. Переводчики постарались сохранить лексические, синтаксические структуры и смысл оригинала.

Подводя итог, следует отметить, что с помощью сопоставления перевода с оригиналом мы можем оценить качество перевода. В данной работе были отмечены такие виды переводческих трансформаций, как опущение, конкретизация, генерализация. Данные различия не изменяют переводческий процесс и все виды перевода сохраняются с особенностями предполагаемых языков.

Использованная литература и источники

1. Бархударов, Л.С. Грамматика английского языка: уч. пособие. –М.: Изд-во лит. на иностр. яз, 1975. – 422 с.
2. Бархударов, Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.:Междунар. отношения, 1975. - 240 с.
3. Комиссаров, В.Н. Лингвистика перевода. - М.: Высшая школа, 1980. - 167 с.
4. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты). – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
5. Свифт Г. Химия; пер. с англ. В. Бабкова. М., 1997. – 224 с.
6. Барнс Д., Пульс (Восточный ветер). – М.: Эскимо, пер. с англ. Е. Петровой, 2011. – 336 с.

*Шустова Мария Дмитриевна,
магистр МИТУ-МАСИ, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНИХ КЛАССАХ

FEATURES OF USING CREATIVE ACTIVITIES IN A LESSON OF FOREIGN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOL

Аннотация. Современные требования к обучению иностранному языку предполагают такую организацию учебной деятельности, целью которой является формирование и развитие у учащихся иноязычной коммуникативной культуры. Творческая деятельность на уроке английского языка как нельзя лучше способствует достижению желаемого результата, устраняя один из главных недостатков учительского труда - скуку на уроке, и положительно влияя на развитие речевых умений школьника.

В данной статье мы исследовали принципы, элементы, требования, технологии и структуру проведения уроков с помощью творческих видов деятельности, чтобы выяснить, в каких ситуациях учебного процесса применение данной методики обладает наибольшей эффективностью.

Данная тема представляет большой интерес для преподавателей иностранных языков, поскольку очень часто перед учителем стоит вопрос, как правильно подать ребенку материал, чтобы ученик его усвоил.

Мы рассмотрели различные варианты проведения уроков с помощью творческих видов деятельности, чтобы выяснить, в каких ситуациях учебного процесса применение данной методики обладает наибольшей эффективностью.

Ключевые слова: методика, творчество, формы обучения, нестандартный ход урока, технологии, мотивы.

Abstract. Modern requirements for teaching a foreign language presuppose such an organization of educational activities, the purpose of which is the formation and development of foreign language communicative culture among students. Creative activity in the English lesson contributes to achieving the desired result in the best possible way, eliminating one of the main disadvantages of teaching work - boredom in the classroom, and positively influencing the development of the student's speech skills.

In this article, we have investigated the principles, elements, requirements, technologies and structure of conducting lessons with the help of creative activities in order to find out in which situations of the educational process the use of this technique is most effective.

This topic is of great interest to teachers of foreign languages, because very often the teacher is faced with the question of how to properly submit the material to the child so that the student learns it.

We have considered various options for conducting lessons with the help of creative activities in order to find out in which situations of the educational process the use of this technique is most effective.

Keywords: methodology, creativity, forms of learning, non-standard course of the lesson, technologies, motives.

В настоящее время задачу развития творческих способностей у учащихся можно назвать актуальной. Как отмечает большинство научных деятелей, творчество – это создание уникального, оно выходит за рамки стандартов и помогает заполнять обыденность радостью, подталкивает человека на создание чего-то нового, заставляет личность искать нестандартные способы решения проблем и задач.

Изначально, стоит иметь четкое понимание того, что из себя представляет понимание творчества как определения, в целом. Творчество— это деятельность, всегда направленная на создание чего-то нового, отличного от различных устоев и норм. *Творческие способности*— это индивидуальные способности и умения ребенка, которые проявляют себя в воображении и нестандартном мышлении учащегося, не зависящие от его умственных способностей.

Развитие творческих способностей является одним из важнейших приоритетов в образовании.

Учебная творческая деятельность, берет основу на способности обучающихся создавать оригинальные продуктивные идеи за пределами стандартных требований. Творчество и его проявления, являются одним из обязательных условий становления и повышения уровня мотивации учения, являются важным фактором формирования чувства компетентности и ощущения интеллектуальной свободы личности обучаемого.

Творческую деятельность также можно охарактеризовать как общее свойство человеческой личности и особое восприятие мира, которые вытекают в основу всех видов художественных способностей. Благодаря этому отношению к миру зарождаются художественные замыслы, требующие работы воображения, т. е. создания образа, выражающего внутреннее, содержание произведения в материале того или иного вида искусства.

Процесс формирования и развития творческих способностей и других сторон личности человека осуществляется через деятельность. Мы можем сделать вывод, что

основополагающим средством развития творческих способностей у учащихся считается их раннее участие в социально-творческой деятельности. Таким образом, чтобы поддерживать развитие творческих способностей у учащихся, учитель обязан создать определенные условия, подталкивающие школьников к собственной творческой деятельности. Результат деятельности формирования творческих способностей у учащихся зависит от правильной педагогической подготовки и от применения беспристрастных критериев и личностных возможностей учащегося.

В концепции современного урока важно не только развитие творческих способностей у учащихся, но и развитие непосредственно педагогического творчества.

Педагогическая деятельность - процесс постоянного творчества. Но в отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности. Конечно, творчески работающий педагог, а тем более педагог новатор, создает свою педагогическую систему, но она является лишь средством для получения наилучшего в данных условиях результата.

Иногда творческую среду педагога обозначают следующим образом: педагогический труд по своей природе умственный, а такой вид труда нередко приравнивается к творческому. Однако, это было бы неправильно ставить в параллель умственный труд и труд творческий. Без специальной подготовки, знаний, представляющих собой совокупность социального опыта, накопленного предшествующими поколениями, педагогическое творчество, кроме как на уровне проб и ошибок, невозможно. Лишь знающий и владеющий специальной подготовкой педагог, опираясь на глубокий анализ появляющихся ситуаций и задач, и осознания сущности проблемы путем творческого воображения или мысленного эксперимента способен найти новые оригинальные пути и способы ее решения.

Изображая собой непрерывно обогащающийся ценностный потенциал общества, педагогическая культура не представляется как нечто данное, вещественно доказуемое. Она функционирует, будучи включенной в процесс творчески активного освоения личностью педагогической реальности. Профессионально-педагогическая культура учителя объективно существует для всех учителей не как возможность, а как действительность.

Определяя характеристику педагогического творчества, различные педагогические деятели определяют, что творчество преподавателя состоит из построения учебного процесса, ориентируясь на особенности и возможности детей, и включает в себя построение творческой личности у учащихся.

Под педагогическим творчеством понимается процесс решения ряда педагогических задач, которые ведут к одной цели, а именно к формированию определенного мировоззрения, моральных и личностных качеств ребенка. Профессиональная особенность педагогической деятельности заключается в том, что в ней трудно представить абсолютную последовательность действий, невозможно представить эту деятельность как один большой алгоритм.

Педагогическая творческая деятельность – это процесс самореализации педагога через интеллектуальные, личностные и профессиональные возможности.

Чтобы точнее охарактеризовать понятие педагогического творчества, стоит определить основные виды творческого процесса:

- Дидактическое творчество заключается в обучении и в качестве основы обучения берет различные методики отбора и структурирования учебного материала, а также способов его передачи и усвоения учащимися.

Дидактическое творчество может осуществляться через изобретение новых приемов и подходов в обучении, комбинирование действий учащихся, введение различных подходов деятельности учащихся.

Данный вид творчества является самым популярным из представленных. Оно может включать в себя использование на уроке фоновой музыки, оценки знаний родителями, самооценки, внедрение игровых компонентов, справочных материалов в учебных целях.

- Технологическое творчество – это определенная деятельность в области педагогической технологии и проектирования, когда проводится деятельный разбор и создание новых педагогических систем и процессов, содействующих увеличению результативности обучению школьников.

Данный вид творчества самым сложным из педагогических. Технологический вид включает в себя активность как учителя, так и ученика в полной мере. К представленному виду мы можем отнести проведение интегративного урока, бригадной формы производственного обучения учащихся, лицеев, колледжей, используя при этом информационные технологии обучения.

Сущность организаторского творчества заключается еще в одном виде творчества, которое осуществляется в сфере управления и организаторской деятельности и направлено на создание новых способов планирования, новых способов контроля, новых способов расстановки сил, новых способов мобилизации ресурсов, а также связи со средой, взаимодействия учащихся и педагогов.

Если проследить историю становления и развития отечественной педагогики творчества, то можно отметить возрастание интереса к проблеме развития творческих способностей в следующие периоды:

1. Начало 20 века (1920-1930 годы) - активное использование исследовательского метода (бригадно-лабораторный метод, метод проектов, целевых заданий и другие) при фактическом отсутствии теоретического обоснования.
2. Середина 20 века (1950-1970 годы) - теоретическое и практическое обоснование проблемного обучения. В педагогических исследованиях обосновывается необходимость формировать в процессе обучения способы умственных действий (анализ, синтез, сравнение, обобщение). Однако эти умения относятся к разряду особых способностей.
3. Конец 20 века (1970-1980 годы) - теоретическое обоснование системы развивающего обучения, основной задачей которой является формирование логических умений как очередных общих умений, при этом приоритетным является развитие творческих способностей.

При этом раскладе процесс личного становления выступает как основной элемент образовательного процесса. Обучение выступает в качестве инструмента развития личности, а не выступает самоцелью. Образовательный процесс определяется на наибольшее становление индивидуальности детей и основывается на принципе творческого, креативного сотрудничества педагогов и учащихся, приоритете креативных методов и манеры работы.

Творчество и активная самоорганизация не являются характерными для большинства выпускников общеобразовательных школ. Инертность мышления проявляется во всех областях деятельности школьников и приводит к образованию шаблонов мысли, к стереотипности действий. Это свидетельствует о наличии противоречия среди возрастающих потребностей общества в творчески мыслящих специалистах и отсутствием подбора педагогических критерий для развития креативных возможностей учащихся в реальной практике обучения и воспитания.

Задача современных педагогов должна быть направлена не только на обучение предмету с точки зрения грамматических и лексических навыков, но и в развитии учащихся творческих и умственных способностей. Через творчество формируется и укрепляется у ребенка память, креативное мышление, нестандартный ход мыслей, гибкость ума. Современный ученик — это ученик, который старается быть всесторонне развитым, который охватывает все больше и больше областей знаний. Ему хочется видеть не только стандартную программу урока, но также быть вовлеченным в дополнительную, творческую деятельность.

Система развития детей в условиях школьного обучения, разработанная на основе предложенной модели творческого обучения является значимым позитивным фактором когнитивного и личностного развития учащихся на всех этапах школьного обучения. Она обеспечивает достижение высоких результатов развития интеллектуальных и творческих способностей у большинства школьников, способствует становлению исследовательской позиции личности, ее творческой самореализации в различных областях деятельности во взрослой жизни.

Творческая деятельность положительно влияет на формирование познавательных интересов обучаемых, способствуют осознанному освоению иностранного языка.

Иностранный язык, как общеобразовательный предмет, может и должен способствовать развитию творческих способностей учеников. Изучение иностранного языка имеет образовательный, воспитательный и развивающий потенциал для развития творческих способностей обучающихся, которые могут быть развиты только в ходе реализации практической цели образования.

Если учащийся занимается коммуникативной и познавательной деятельностью на иностранном языке (слушает, говорит, читает, использует письмо), он расширяет свои общеобразовательные горизонты, развивает их критическое мышление, память, эмоции и чувства. Также с помощью процесса коммуникации на иностранном языке формируются социо-культурные качества личности: мировоззрение, моральные ценности и убеждения, черты характера.

Процесс изучения иностранного языка способствует формированию творческой самостоятельности, т.к. в рамках данного предмета есть возможность использовать творческие задания и упражнения, которые требуют от учащихся самостоятельной работы и учат их пользоваться языковым материалом для выражения своих мыслей на иностранном языке.

Творческие способности, оказывая влияние на личность, способствуют формированию практического и эмоционального опыта, развивают умственный потенциал, природные способности и задатки ребенка. Они настраивают на дальнейшую, активную творчески-осознанную самодеятельность школьников, что отвечает их духовным потребностям, удовлетворяет их стремление к самореализации, и проявлению личностных качеств. Все

это является эффективным средством комплексного развития личности, выявления формирования ее творческого потенциала.

Влияя личность учащегося через призму развития его творческих способностей, иностранный язык обогащает эмоциональный и практический опыт, способствует развитию психики, расширяет интеллектуальный потенциал. С данной поддержкой ученики имеют все шансы совершенствовать собственные интеллектуальные возможности, эстетические и моральные свойства, развивать профессиональные способности и умения.

Используя правильный подход педагога, через творческие виды деятельности происходит развитие природных задатков детей, а также подталкивает на дальнейшую, активную творческую деятельность учащихся. Всё вышеперечисленное считается продуктивным средством комплексного развития личности.

Творческая деятельность имеет такие процессуальные черты, как:

- - самостоятельный, внутрисистемный и межсистемный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- - видение новой проблемы в традиционной ситуации;
- - видение новой функции объекта в отличие от традиционной;
- - видение структуры объекта;
- - учет альтернатив при решении задач;
- - комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности при решении новой проблемы;
- - отбрасывание всего известного и создание принципиально нового способа объяснения.

Для творчества необходима повышенная интеллектуальная познавательная активность, внутренняя потребность в новых знаниях и в преобразующей деятельности по усовершенствованию сущего на их основе; сознательная постановка целей, вытекающих из осознания противоречия, проблемы; видения путей их достижения; настойчивость; трудоспособность; умение отказываться от неверных решений; общая направленность, установка на самостоятельную активность в преодолении возникающих затруднений.

Таким образом, мы можем охарактеризовать творчество, как один из способов положительной мотивации в обучении.

По виду ученической мотивации к изучению иностранных языков мы разделяем:

- **Внешнюю мотивацию**
- **Внутреннюю мотивацию**

Важно выстроить их стимулирующее воздействие на процесс обучения таким образом, чтобы обучаемые на каждом его этапе ощущали продвижение к поставленной цели. Для этого можно использовать различные источники информации, показывающие значение владения иностранным языком (кинофильмы, специальная литература, газеты, журналы и т.д.). Также возможно внедрение в стандартный ход дискуссии о значении английского языка для учащихся. Или дать задания детям сделать подборку иностранных слов, которые они употребляют, слышат, встречают в книгах или на вывесках магазинов, офисов в своем городе и т.д.

Для сбора данной информации школьникам будет нужно проявить активность и возобновить свой навык коммуникаций с другими людьми. При выполнении данных

заданий, учащиеся не замечают, как внешняя мотивация смыкается с внутренней мотивацией и подкрепляется ею.

Основной разновидностью внутренней мотивации является коммуникативная мотивация. Основная масса учащихся хотят быть переводчиками, репортёрами. Несмотря на такое стремление учащихся к общению, именно этот тип мотивации труднее всего сохранить. В атмосфере родного языка овладение иностранным языком предстаёт как искусственное средство общения, это значит и ситуации, используемые при обучении, носят искусственный характер. Даже если педагог старается создать естественную, непринужденную ситуацию для общения, язык является для учащихся искусственным компонентом в той или иной ситуации. Поэтому необходимо больше обращаться к воображению детей, к их фантазии, проводить данную ситуацию в игровой форме.

В настоящее время выделяется целый ряд творческих видов деятельности при обучении иностранному языку.

Наиболее широким по своему содержанию является формат нетрадиционного урока. Данный вид уроков предусматривает собой создание необычной, нетрадиционной учебной деятельности, способствует расширению сферы применения навыков и умений, которые были приобретены на базовом курсе.

По положениям Г.Л. Салевко концептуальные основы нетрадиционного урока составляют субъектно-субъективные позиции в ролях «учитель-ученик». Если в традиционном ходе урока главными целями выделяются формирование умений, навыков и знаний учащимися, а также воспитание личности с определенными, заданными свойствами, то в нетрадиционном уроке главной целью выступает развитие непосредственно личности учащегося. Содержание используемого материала выходит за рамки одного предмета (т.е. происходит интеграция знаний). К достоинствам такого формата урока можно отнести то, что происходит внутренняя мотивация к получению знаний учащимися, присутствуют различные формы видов деятельности, появляется возможность для проявления творческих способностей и критического мышления.

Ключевой целью на современном уроке английского языка является формирование интеллектуально развивающейся творческой личности. В связи с этим, на первый план выходят определённые требования к такой личности, среди них – креативность, социальная ответственность, обладание развитым интеллектом, устойчивая мотивация познавательной деятельности.

Творческая деятельность на уроках иностранного языка является необходимым дополнением к традиционным формам проведения урока. Нестандартные формы урока помогают мотивировать детей к изучению иностранного языка, развивать критическое мышление.

Творческая деятельность положительно влияет на формирование познавательных интересов обучающихся, способствуют осознанному освоению иностранного языка.

Использованная литература и источники

1. Алферова О.И. Развитие навыков образного мышления на уроках английского языка через речевые ситуации // журн. MagisterDixit, вып.2013. №1. С. 219-223
2. Ахраменко Е.В. Проект на уроке английского языка// Молодой ученый.– 2013. – № 12. – С. 404-406.

3. Витлин Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранному языку в XX веке / Ж.Л. Витлин // Иностр. языки в школе. – 2011. – № 2. – С. 23-29.
4. Зиновкина М. М. Многоуровневое непрерывное креативное образование в школе // Концепт. –2012. –№ 9 (сентябрь).
5. Ильина М.С., Вильданова Э.М., Муллагаянова Г.С. Преемственность формирования коммуникативной культуры в процессе обучения иностранному языку // Перспективы науки. 2017. № 1 (88). С. 116-118.
6. Прибылова Н.Г. Смысловые и содержательные опоры как средство создания коммуникативной мотивации в обучении иноязычному говорению // Монография. М., 2016. С. 138-148.
7. Утёмов В. В. Технология формирования креативного мышления на основе задач открытого типа // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. –2011. –№ 3. –С. 51–57.
8. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М., 2013. - 188 с.
9. Юртаев, С. В. Языковое образование и речевое развитие младших школьников. Учебное пособие / С.В. Юртаев. - М.: Флинта, Наука, 2014. - 232 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИГВОЭКОЛОГИИ

**Сборник научных статей по материалам XV Кирилло-Мефодиевских чтений
в МИТУ–МАСИ (24 мая 2022 г.)**

Составители В.Д. Янченко, К.Г. Сосян
Оригинал-макет подготовила К.Г. Сосян

**Московский информационно-технологический университет –
Московский архитектурно-строительный институт**

Подписано к изданию 15.11.2022.
Гарнитура Times New Roman. Усл.-печ. л. 11.

г. Москва, ул. Введенского, д.1А, офис 8”10. Тел.(495)9790099
e-mail: post@mgi.ru
<http://mitu-masi.ru/>