


# **ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ**

**Материалы XVII Международной студенческой  
научно-практической конференции**

*Томск, 17–22 апреля 2023 г.*



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Томский государственный педагогический университет»  
(ТГПУ)

**ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК  
И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ**

Материалы XVII Международной студенческой  
научно-практической конференции  
Томск, 17–22 апреля 2023 г.

Томск 2023

УДК 378.662(063)  
ББК 81.000.04+81.42/79-91  
И68

Рекомендовано к изданию  
редакционно-издательским советом  
Томского государственного  
педагогического университета

**Редакционная коллегия:**

Н.В. Полякова, канд. филол. наук, доцент;  
Ю.А. Готлан, канд. филол. наук;  
А.С. Персидская, канд. филол. наук

**Рецензент:**

Ю.В. Кобенко, профессор, д-р филол. наук,  
профессор отделения иностранных языков ФГАОУ ВО  
«Национальный исследовательский Томский политехнический университет»

**Иностранный язык и межкультурная коммуникация :** материалы XVII Международной студенческой научно-практической конференции, Томск, 17–22 апреля 2023 г. ; Томский государственный педагогический университет. – Томск : Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2023. – Электрон. текст. дан. (1 файл: 2,60 Мб). – Загл. с титул. экрана. – URL: <https://sveden.tspu.edu.ru/api/svfile/2641> – Режим доступа свободный.

Сборник включает материалы XVII Международной студенческой научно-практической конференции «Иностранный язык и межкультурная коммуникация» (Томск, 17–22 апреля 2023 г.), посвященные актуальным вопросам лингвистики и литературоведения, перевода и переводоведения, лингводидактики и межкультурной коммуникации.

Предназначен для всех интересующихся вопросами современной лингвистики, лингводидактики, перевода и переводоведения.

УДК 378.662(063)  
ББК 81.000.04+81.42/79-91

© Томский государственный  
педагогический университет, 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие .....	6
<b>Раздел 1. Теория и практика перевода</b>	
<b>Бакина В.Ю.</b> Специфика перевода креолизованного текста с английского языка на русский язык на материале интернет-публиков.....	7
<b>Гончарова Д.Г.</b> Способы перевода атрибутивных словосочетаний в маркетинговых текстах с русского языка на английский язык.....	13
<b>Живогляд А.А.</b> Переводческие решения в русском переводе повести Э. Хемингуэя «Старик и море» .....	19
<b>Иващенко Е.Р.</b> Особенности перевода деловой корреспонденции (на материале деловых писем) .....	26
<b>Кошелевич Д.М.</b> Диалектизмы в сказах П.П. Бажова и способы их передачи на английский язык.....	30
<b>Малышкина М.Н.</b> Способы передачи реалионимов на английский язык (на материале мультипликационного сериала «Фиксики») .....	35
<b>Мельникова Е.И.</b> Особенности перевода онимов в произведениях Стивена Кинга «11/22/63» и «Под куполом» на русский язык .....	42
<b>Охотникова А.Д.</b> Способы перевода каламбуров и игры слов в названиях эпизодов сериалов.....	47
<b>Раздел 2. Теория и методика обучения иностранным языкам</b>	
<b>Забродина И.К., Байгулова Д.А.</b> Развитие полимодальности у детей младшего школьного возраста при обучении иностранному языку .....	52
<b>Вотинова Р.Е.</b> Этапы работы с видеоматериалами при обучении аудированию (уровень среднего общего образования).....	59
<b>Галевская Д.К.</b> Использование интернет-ресурсов при обучении лексической стороне иноязычной речи младших школьников .....	66
<b>Бабаккина Т.Н., Зубкова М.В.</b> Развитие социокультурной компетенции обучающихся средней ступени посредством метода проектов .....	72
<b>Ивонина А.Е.</b> Практические аспекты организации самостоятельной работы студентов-бакалавров языкового факультета с использованием элементов геймификации при обучении английскому языку .....	78

<b>Когут С.В., Копнова Н.В.</b> Аутентичные видеоматериалы как средство развития коммуникативной компетенции.....	84
<b>Бабакина Т.Н., Кошмова М.Е.</b> Использование мнемонических приемов при обучении младших школьников лексике английского языка .....	90
<b>Лялина П.Ю.</b> Условно-речевые упражнения как средство преодоления трудностей при обучении диалогической речи младших школьников .....	96
<b>Митина Е.В.</b> Формирование лексико-грамматических навыков обучающихся на младшей ступени на основе аутентичной сказки .....	104
<b>Мухина А.О.</b> Особенности организации самостоятельной работы студентов языковых факультетов с использованием системы дистанционного обучения Moodle .....	111
<b>Фадеева Д.А.</b> Развитие грамматической компетенцией обучающихся с использованием информационно-коммуникационных технологий (английский язык, уровень основного общего образования).....	115
<b>Фаст А.М.</b> Обучение лексической стороне иноязычной речи на основе видеоресурсов .....	121
<b>Шадрина И.В., Круглова Л.В.</b> К вопросу о раннем обучении иностранным языкам .....	126
<b>Цянь Ч.</b> Роль лингвострановедения при обучении чтению страноведческих текстов студентов высшего учебного заведения (русский язык как иностранный).....	135
<b>Ягофарова Е.Н.</b> Мотивационный и дидактический потенциал цифровых технологий обучения иностранному языку старших школьников .....	141
<b>Раздел 3. Лингвистика и межкультурная коммуникация</b>	
<b>Астхана Ш., Захарова Е.О.</b> Структурные особенности многокомпонентных терминов физики (на материале англоязычных научных публикаций, посвященных вопросам темной материи).....	147
<b>Грудачев А.В.</b> Применение метода case study на практике межкультурных ситуаций .....	154
<b>Колтышева У.А.</b> Использование календарной лексики в освоении русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации .....	159
<b>Кувшинова Е.А.</b> Обучающий потенциал сленга геймеров.....	165
<b>Петрова Е.Б.</b> К вопросу об особенностях интеррогативной коммуникативной ситуации (на материале английского языка).....	171

<b>Пистоль С.Т.</b> О месте просторечия в функциональных стилях русского языка .....	180
<b>Пургина М.В.</b> Использование инструментов геймификации в процессе обучения русскому языку как иностранному .....	185
<b>Скаврнская А.А.</b> Социальная адаптация иностранных студентов в процессе обучения русскому языку как иностранному .....	191
<b>Шуцян Ц.</b> Лингвокультурологический подход при обучении письменной речи студентов языковой специальности.....	196

## ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборник вошли статьи участников XVII Международной студенческой научно-практической конференции «Иностранный язык и межкультурная коммуникация», состоявшейся 17–22 апреля 2023 г.

Материалы конференции сгруппированы по трем разделам: теория и практика перевода, теория и методика обучения иностранным языкам, лингвистика и межкультурная коммуникация.

В разделе «Теория и практика перевода» представлены статьи, посвященные исследованию различных аспектов аудиовизуального, художественного и публицистического перевода.

В статьях, относящихся к разделу «Теория и методика обучения иностранным языкам», рассматриваются теоретические и прикладные аспекты теории и методики преподавания иностранных языков. Особый интерес вызвали вопросы, связанные с преподаванием иностранного языка на уровнях основного и среднего общего образования, высшего образования, а также актуальные аспекты раннего обучения иностранным языкам.

Раздел «Лингвистика и межкультурная коммуникация» содержит научные статьи по актуальным проблемам лингвистики и межкультурной коммуникации

Материалы конференции предназначены для всех интересующихся вопросами современной лингвистики и межкультурной коммуникации, теории и методики преподавания иностранных языков, перевода и переводоведения.

Редакционная коллегия

# Раздел 1.

## Теория и практика перевода

УДК 81'25

### СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ-ПАБЛИКОВ

*Виктория Юрьевна Бакина*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
concentration03.08@mail.ru

**Аннотация.** Рассматриваются понятие креолизованных текстов, классификация креолизованных текстов, языковые особенности креолизованных текстов, способы перевода креолизованных текстов с английского языка на русский на материале интернет-публиков.

**Ключевые слова:** креолизованный текст, перевод, классификация креолизованных текстов, языковые особенности, переводческие трансформации

Креолизованные тексты (КТ) являются частью современного мира, новым и популярным способом передачи информации о событиях, происходящих вокруг нас. Растущая популярность и распространение КТ в интернет-публиках вызывают интерес у лингвистов к их изучению. Особую сложность представляет вопрос о способах достижения адекватного перевода КТ. Для этого нужно рассмотреть и проанализировать креолизованные тексты, чтобы учитывать языковые особенности при переводе, а также знать, какие приемы помогают переводчикам достичь эквивалентного перевода.

Креолизованный текст представляет собой знаковое образование и состоит из вербальной и невербальной (изображение) частей: речевой цепи и изображения объекта, которые описаны в этой речевой цепи. В креолизованных текстах содержание передается языковыми



знаками в письменной форме (графемами) и неязыковыми (иконическими) знаками в виде изображения предметов [1, с. 9].

Е.Е. Анисимова предлагает классификацию, в которой различает три группы креолизованных текстов. Отличия данных текстов заключаются в наличии/отсутствии изображения и их связи с вербальной частью.

1. Текст с нулевой креолизацией характеризуется либо отсутствием изображения, либо отсутствием влияния изображения на восприятие текста.

2. В частично креолизованном тексте вербальная часть не зависит от изображения. Между вербальным и невербальным компонентом есть автосемантические отношения.

3. Полностью креолизованный текст, где вербальная часть зависима от изображения и между вербальной и невербальной частями складываются синсемантические отношения [1, с. 15].

А.А. Мусохранова и О.А. Крапивкина различают креолизованные тексты по нескольким параметрам.

КТ классифицируют по социокультурной ориентированности.

1. Интеркультурно ориентированные тексты (для использования в родной культуре). В данных текстах используются привычные для определенной культуры вербальные и иконические знаки.

2. Транскультурно предназначенные тексты, которым свойственны знаки иностранной культуры, ориентируемые к применению в ряде культур.

На вербальном уровне употребляются иностранные слова, прямое указание на инородную культуру, изобразительные средства иностранного языка. На визуальном уровне используются изображения реальности иностранной культуры. На обоих указанных уровнях одновременно присутствуют изобразительные и вербальные средства.

А.А. Мусохранова и О.А. Крапивкина различают КТ по типу коммуникации:

1. В текстах устной коммуникации вербальное средство является живой речью или записью речи на разнообразные носители информации.

2. В текстах письменной коммуникации вербальными средствами являются печатные или рукописные тексты.

3. Тексты с письменной и устной коммуникацией. Например, бегущая строка в новостях.

КТ также различают по количеству компонентов:

1. Двухкомпонентные тексты состоят из иконического и вербального компонентов.

2. Трехкомпонентные тексты состоят из вербального, иконического и тактильного компонентов.

По степени композиционной сложности выделяют следующие КТ:

1. Простые тексты, состоящие из одного модуля (блока) и без продолжения.

2. Сложные тексты, содержащие два и более модулей (блоков), связанных между собой по смыслу. Адресат часто не понимает значение первого блока. Авторы текста делают ставку на элемент таинственности, стараются заинтриговать и заинтересовать реципиента, не раскрывая смысла всего сообщения в первом информационном модуле. В последующих блоках дается пояснение проблемы интерпретации первого блока через смысловое ядро текста, представленное во втором блоке [2].

Так, по указанным выше параметрам было выявлено, что все единицы, анализируемые в нашем исследовании, являются двухкомпонентными, транскультурно ориентированными простыми текстами с письменной коммуникацией. Анализ выявил 95 единиц полностью креолизованных текстов.

Был проведен анализ материала на предмет выявления языковых особенностей (лексических, грамматических и стилистических).

Среди грамматических особенностей можно отметить, что в интернет-постах преобладает риторическое обращение, диалог, повтор, использование однородных членов предложения.

Часто авторы КТ прибегают к неформальному риторическому обращению 'ты' при передаче информации, для того чтобы реципиент прочувствовал данную ситуацию на себе. В исследуемом материале встретилось 20 единиц с обращением на 'ты', что составляет 29% от общего материала исследования.

Пример 1. *When you open a bag of lays chips and there's only like 5.* 'Когда ты открываешь пачку лэйс, а там всего пять чипсинок' [3].

Представлена фотография недовольной девушки смотрящей на пачку, в которой мало чипсов.

Одна из часто встречающихся особенностей – разговорная лексика, неологизмы, слэнг.

Пример 2. *How dare u fucking accuse me of stealing ur TV what a fucking rude host u r I'm leaving IMMEDIATELY.* ‘Как вы смеете обвинять меня в том, что я краду ваш телевизор, вы очень грубые хозяева, я ухожу НЕМЕДЛЕННО’ [4].

В данном примере зафиксированы сокращения слов *u (you)* и *ur (your)*, которые свойственны разговорному стилю. Также ругательное слово *fucking* – ‘чертовски’.

Среди стилистических особенностей преобладает сравнение и гиперболы.

Пример 3. *His words his actions.* ‘Его слова vs. его поступки’ [5].

КТ состоит из двух иконических элементов и текста. Слева представлено фото Эйфелевой башни, справа – фото башенной линии. В данном посте сравниваются и противопоставляются две фотографии исходя из вербальной части.

При анализе перевода КТ на материале исследования было выявлено, что чаще всего применяются такие переводческие трансформации, как опущение (47 единиц, 22,6%), синтаксическое уподобление (37 единиц, 17,8%), добавление (34 единицы, 16,3%), замена частей речи (30 единиц, 14,4%) и изменение порядка слов в предложении (26 единиц, 12,5%).

Рассмотрим несколько примеров.

Прибегая к приему опущения, переводчик отказывается от передачи в тексте перевода семантически избыточных слов, значения которых оказываются нерелевантными или могут быть легко восстановлены в контексте [6].

*Me in real life: My desire to isolate myself My desire to connection* ‘Я в жизни: Желание изолироваться Желание социализироваться’ [7].

На фотографии изображены два столкнувшихся поезда.

В первом предложении при переводе опускается слово *real* ‘реальный’. Во втором и третьем предложениях опущено слово *my* ‘мое’. Во втором предложении опущено местоимение *myself* ‘себя’. Опущение

ния данных слов не меняет смысла текста. Данные слова без труда выводятся из контекста [8].

Синтаксическое уподобление (дословный перевод) – это способ перевода, при котором синтаксическая структура исходного текста преобразуется в аналогичную структуру языка перевода [6].

*You have been visited by a duck* ‘Вас посетила утка’ [9].

Предложение переведено аналогично структуре ИЯ (синтаксически уподоблено). Порядок расположения языковых единиц в переводе соответствует оригиналу.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для создания адекватного и эквивалентного перевода КТ необходимо учитывать языковые особенности ИЯ. Это позволяет принять правильное решение при выборе приемов перевода. В результате исследования были выявлены следующие особенности КТ в интернет-публиках: риторическое обращение, разговорная лексика, сравнение, гипербола. Исследование показало, что для перевода КТ в интернет-публиках могут быть использованы следующие способы и приемы перевода: опущение, синтаксическое уподобление, добавление.

### Список источников

1. Анисимова, Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) : учебное пособие для студентов факультетов иностранных языковых вузов / Е.Е. Анисимова. – Москва : Академия, 2003. – 128 с.

2. Мусохранова, А.А. Типология креолизованных текстов / А.А. Мусохранова, О.А. Крапивкина // European Student Scientific Journal. – 2014. – № 3. – URL : <https://sjes.esrae.ru/ru/article/view?id=279> (дата обращения: 23.12.2022).

3. Креолизованный текст : Смысловое восприятие. Коллективная монография / Отв. ред. И.В. Вашунина ; Ред. кол.: Е.Ф. Тарасов, А.А. Нистратов, М.О. Матвеев. – Москва : Институт языкознания РАН, 2020. – 206 с.

4. ВКонтакте : сайт – URL : [https://vk.com/wall-21726391\\_357392](https://vk.com/wall-21726391_357392) (дата обращения: 29.03.2023).

5. ВКонтакте : сайт – URL : [https://vk.com/wall-89991010\\_29878](https://vk.com/wall-89991010_29878) (дата обращения: 25.03.2023).

6. ВКонтакте : сайт – URL : [https://vk.com/wall-89991010\\_25198](https://vk.com/wall-89991010_25198) (дата обращения: 06.12.2022).

7. Комиссаров, В.Н. Теория перевода : сайт. – 2021. – URL : [https://classes.ru/grammar/43.Teoriya\\_perevoda\\_Lingvicticheskiye\\_aspekty/extfile/help2/html/viii-.html](https://classes.ru/grammar/43.Teoriya_perevoda_Lingvicticheskiye_aspekty/extfile/help2/html/viii-.html) (дата обращения: 02.04.2023).

8. ВКонтакте : сайт – URL : [https://vk.com/wall-89991010\\_27785](https://vk.com/wall-89991010_27785) (дата обращения: 15.11.2022).

9. ВКонтакте : сайт – URL : [https://vk.com/wall-175743961\\_327500](https://vk.com/wall-175743961_327500) (дата обращения: 11.03.2023).

**Научный руководитель:** Ю.А. Готлан, канд. филол. наук

## СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АТРИБУТИВНЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ В МАРКЕТИНГОВЫХ ТЕКСТАХ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

*Диана Геннадиевна Гончарова*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
7727857@gmail.com

**Аннотация.** Исследуются типы атрибутивных словосочетаний в маркетинговых текстах и способы их перевода с русского языка на английский язык при помощи переводческих трансформаций. На примере двух типов атрибутивных словосочетаний проводится анализ способов их передачи: выявляются переводческие трансформации и корреляция между типом атрибутивной конструкции и способом ее перевода.

**Ключевые слова:** атрибутивные словосочетания, способы перевода, маркетинговые тексты, согласование

На современном этапе развития переводоведения в центре внимания исследователей находятся как теоретические вопросы [1, 2], так и практические аспекты, в число которых входит и передача атрибутивных словосочетаний при переводе маркетинговых текстов с одного языка на другой. В настоящее время многие отечественные компании, а также их дистрибьюторы заинтересованы в продвижении продукции на зарубежном рынке, впоследствии чего возникает потребность адекватного перевода маркетинговых текстов, включающих атрибутивные словосочетания.

В данной статье будут рассмотрены различные способы перевода атрибутивных словосочетаний в маркетинговых текстах с русского языка на английский язык, основные принципы перевода, а также приведены примеры, в которых будет проиллюстрировано эффективное использование того или иного способа перевода.

При передаче прагматического потенциала оригинала переводчики маркетинговых текстов часто сталкиваются с некоторыми трудностями.

Это связано с тем, что в оригиналах, как правило, упоминаются культурные факты и события другой страны, сленг, устойчивые выражения, у которых нет явного эквивалента в русском языке, и т.д. В ходе перевода маркетинговых текстов переводчику необходимо решать не только лингвистические и языковые проблемы, но и проблемы социолингвистической адаптации текста.

По мнению А.Д. Швейцера, задача переводчика заключается в передаче прагматического аспекта содержания переводимого текста путем его переадресации иноязычному получателю «с учетом той реакции, которую вызовет текст, точно передающий денотативный и коннотативный компоненты содержания исходного высказывания у иноязычного читателя.

При этом происходит прагматическая адаптация исходного текста, т.е. внесение определенных поправок на социально-культурные, психологические и иные различия между получателями оригинала и переводного текста» [3, с. 242].

Основной задачей маркетинговых текстов является привлечение внимания и стимуляция продажи того или иного продукта. Для достижения этой цели авторы и переводчики используют различные лингвистические и психологические приемы, поэтому маркетинговые тексты богаты различными стилистическими приемами.

«Имея своей целью интенсивное концентрированное воздействие, реклама использует богатый спектр средств выразительности на всех языковых уровнях» [4, с. 64]. Именно поэтому атрибутивные словосочетания играют важную роль в формировании синтагматической структуры рекламных текстов.

Атрибутивные (определятельные) словосочетания – это словосочетания, в которых определяющее слово устанавливается при помощи зависимого слова. Данные словосочетания используются непосредственно для того, чтобы указать на отношения между предметом и его признаком [5, с. 133]. Если обратить внимание на структуру атрибутивных словосочетаний, то можно отметить, что главное слово, как правило, выражается именем существительным, однако не всегда происходит согласование составляющих компонентов. Определение

может также быть представлено в виде прилагательного, причастия, числительного и местоимения [6, с. 47].

В английском языке выделяется несколько типов атрибутивных словосочетаний. Важнейшим фактором классификации является компонент, который выступает в качестве атрибута. Например:

1. Прилагательное или причастие + существительное: *Cosmetellectual Cream* 'Интеллектуальный крем' и *Revitalizing Eye Cream* 'Восстанавливающий крем для глаз'.

2. Два существительных, объединенных вместе: *Eye Cream* 'Крем для глаз', *Body Deodorant* 'Дезодорант для тела'.

3. Атрибутивные конструкции с внутренней предикацией, где в качестве атрибута выступает фраза или предложение: *They're Real! Lengthening Mascara* 'They're real! Тушь для экстремальной длины ресниц'.

Важно отметить, что для перевода атрибутивных словосочетаний недостаточно знать исключительно языковые правила, стоит также обращать внимание на культурные, социальные и исторические контексты, в которых они употребляются. В данной статье будут рассмотрены культурные нюансы перевода наравне с грамматическими и лексическими, так как все они являются необходимым условием достижения адекватности перевода.

Следует отметить ученых, занимающихся исследованием атрибутивных словосочетаний, Т.А. Зражевскую и Л.М. Беляеву. Они разделяют атрибутивные словосочетания на двучленные и многочленные, и, уже отталкиваясь от этого, определяют правила их перевода [6, с. 76]. Таким образом, при переводе двучленных словосочетаний первое существительное является определяющим, т.е. в русском языке принимает функцию прилагательного, существительного в родительном падеже или существительного с предлогом, а второе существительное будет главным. Стоит отметить, что с возрастанием количества слов в словосочетании будет происходить усложнение смысловых отношений, что впоследствии является причиной возникновения трудностей перевода, так как помимо связей с главным существительным в подобных предложениях могут быть собственные смысловые связи.



Материалом нашего исследования послужили атрибутивные многокомпонентные словосочетания из маркетинговых текстов ООО «Международная компания “Сибирское здоровье”» [7]. Рассмотрим несколько примеров наиболее распространенных типов атрибутивных словосочетаний и их переводы в текстах:

1. Субстантивные атрибутивные словосочетания представляют собой сочетания, которые состоят из двух имен существительных, одно из которых будет выступать определением по отношению к другому. Для того, чтобы корректно перевести подобные словосочетания, переводчики используют следующие приемы: конкретизацию, добавление, замену, перестановку и т.д.

(1) *detox батончик* ‘detox bar’. В данном случае переводчики воспользовались несколькими трансформациями, что происходит довольно часто из-за того, что многие иностранные слова переходят в русский язык и становятся общеупотребительными. В случае со словом *detox* переводчики включили в перевод слово в его исконной графике, т.е. произошло полное копирование англоязычного слова в русском варианте, соответственно, в английском оно уже не требует изменений. Далее слово *батончик*, которое было переведено, как ‘bar’. В данном случае при переводе слова *батончик* использовано словарное соответствие;

(2) *тяга к сладкому* ‘sugar cravings’. При переводе данного атрибутивного словосочетания применили следующие трансформации: перестановка, генерализация и опущение. В случае с перестановкой происходит смена положения компонентов словосочетания. То есть существительное в оригинале стоит в конце, а при переводе уходит на первое место. Генерализация была применена к существительному *сладкое*, которое передано как ‘sugar’. Использован также прием опущения, после чего в переводе исчезает предлог ‘к’, иначе предложение было бы грамматически некорректным.

2. Атрибутивные конструкции с внутренней предикацией – это конструкции, где словосочетания или предложения выступают в качестве атрибутов. Для перевода таких конструкций часто применяют переводческие трансформации, такие как замена, перестановка или опущение.

(3) *Нежный гель для умывания с комплексом пре- и пробиотиков* ‘This gentle gel with a complex of pre- and probiotics’. При переводе данного примера использовалось добавление элемента ‘this’, так как в английском языке требуется уточнение, про какой конкретный продукт идет речь. И в случае с ‘нежный гель для умывания’ было использовано опущение, что отличается от оригинала. В английском языке все, что связано с косметической продукцией, имеет свой эквивалент, и в случае с ‘гелем для умывания’ не требуется добавления информации, для чего конкретно используется продукт. Это было бы необходимо только при переводе с английского языка на русский язык.

(4) *Натуральный бальзам на основе пихтового масла и растительных экстрактов* ‘An organic balsam, based on fir oil and botanical extracts’.

При переводе данного атрибутивного словосочетания происходит замена части речи, а также перестановка компонентов словосочетания, потому что при переводе словосочетания ‘на основе’ (предлог + существительное) оно становится фразовым глаголом ‘based on’ (глагол + предлог).

(5) *Блеск ягодного оттенка с полупрозрачным финишем* ‘This berry shade lip translucent finish’. При переводе такого типа атрибутивных словосочетаний с русского на английский язык главное слово (*блеск для губ* ‘lip gloss’) находится в начале, при переводе используются перестановка и все зависимые слова (*berry shade* ‘ягодный оттенок’) помещаются на первое место, а главное слово в английском языке помещается за ними.

(6) *Криолифтинговая маска для лица* ‘Ice Touch Instant Lift Face Mask with Seaweed Minerals’.

(7) *Обновляющий ночной крем* ‘Revitalizing Plant Peptide Night Cream’.

При переводе атрибутивных словосочетаний с учетом культурных нюансов удалось заметить закономерность относительно перевода названий продукции. Как правило, оригинал более лаконичен и краток, чем перевод, что может быть обусловлено культурными различиями и необходимостью для англоговорящей аудитории иметь всю

вводную информацию в начале (т.е. начиная с ее названия) для экономики времени.

Результаты исследования показывают, что для перевода многокомпонентных атрибутивных конструкций, связанных с маркетинговыми текстами, огромное значение имеет вид самой конструкции. Субстантивные атрибутивные словосочетания чаще всего переводятся с использованием следующих трансформаций: конкретизации, добавления, замены, перестановки.

Для перевода атрибутивных конструкций с внутренней предикацией в основном используется замена, перестановка или опущение. Знание этой информации поможет достичь адекватного перевода маркетинговых текстов.

### **Список источников**

1. Полякова, Н.В. Оценка качества письменного перевода: проблема поиска эффективных стандартов, критериев и параметров / Н.В. Полякова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2022. – Вып. 1 (219). – С. 54–64.
2. Полякова, Н.В. Сопоставительный анализ современных QA-инструментов для письменного перевода / Н.В. Полякова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2022. – Вып. 4 (222). – С. 51–61.
3. Швейцер, А.Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер. – Москва : Наука, 1988. – 215 с.
4. Добросклонская, Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов. Опыт исследования современной английской медиаречи / Т.Г. Добросклонская. – Москва : МАКС-Пресс Москва, 2000. – 288 с.
5. Аракин, В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков : учебное пособие / В.Д. Аракин. – Москва : ФИЗМАТЛит, 2005. – 232 с.
6. Бархударов, Л.С. Структура простого предложения современного английского / Л.С. Бархударов. – Москва : ЛКИ, 2019. – 200 с.
7. Зражевская, Т.А. Трудности перевода с английского языка на русский / Т.А. Зражевская, Л.М. Беляева. – Москва : Международные отношения, 1972. – 141 с.
8. ООО «Международная компания “Сибирское здоровье”» : сайт. URL : [https://siberianhealth.com/international\\_business/united%20states%20of%20america](https://siberianhealth.com/international_business/united%20states%20of%20america) (дата обращения: 22.03.2022).

**Научный руководитель:** Н.В. Полякова, канд. филол. наук, доцент

## ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ В РУССКОМ ПЕРЕВОДЕ ПОВЕСТИ Э. ХЕМИНГУЭЯ «СТАРИК И МОРЕ»

*Александра Александровна Живогляд*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
dariya.zhivoglyad@mail.ru

**Аннотация.** Проводится сравнительно-стилистический анализ переводческих решений переводов повести «Старик и море» в целях изучения художественного образа целевого текста.

**Ключевые слова:** Э. Хемингуэй, «Старик и море», сравнительно-стилистический анализ, переводческие решения, переводческая эквивалентность, модели перевода

Переводческие решения – творческий процесс, который использует арсенал приемов и обширную теоретическую базу.

Для более углубленного понимания их значения для конечного художественного образа текста предлагаем рассмотреть анализ переводческих решений в русском переводе повести Э. Хемингуэя «Старик и море».

Эрнест Хемингуэй, выдающийся американский писатель XX в., журналист, военный корреспондент и лауреат Нобелевской премии по литературе 1954 г., известен своим уникальным литературным стилем и образами своих героев – храбрых и отважных людей, высоко ценящих дружбу, любовь и мир, бережно относящихся к природе и стойко переносящих ее порой суровые и жестокие испытания. Война, постоянные лишения, тревога, мучительная и болезненная опустошенность не обошли стороной и самого Хемингуэя и определили его мировоззрение и вектор его творчества. Однако Хемингуэй, являясь представителем «потерянного поколения», не просто не готов смириться со своей участью – он ставит под сомнение понятие «потерянное поколение» и отказывается отождествлять его с обреченностью. Герои Хемингуэя мужественно и самоотверженно противостоят трагичной судьбе, стоически выдерживая все ее удары [1, с. 153–180].

Следует моральному кодексу своего создателя старик Сантьяго, герой повести «Старик и море», написанной в 1952 г. и имевшей мировой резонанс. Последнее известное произведение, опубликованное при жизни писателя, рассказывает историю кубинского рыбака Сантьяго, отважно сражавшегося с целой стихией и огромным марлином в открытом море, который стал крупнейшим уловом за всю жизнь старика. За это произведение в 1953 г. Хемингуэй получил Пулитцеровскую премию, а уже в 1954 г. ему присудили Нобелевскую премию по литературе.

Повесть Э. Хемингуэя «Старик и море» неоднократно переводилась на русский язык. У истоков разноликой практики переводов этого произведения стоит И. Кашкин, за которым последовали и внесли свой уникальный вклад такие советские переводчики, писатели, поэты, литературоведы, теоретики художественного перевода и журналисты, как О. Холмская, Е. Калашникова, В. Топер, М. Лорие, В. Постников, И. Золотарев, В. Погостин, Н. Берштейн, И. Гафуров, М. Токтомушев, а также такие мастера, как М. Миронова, Е. Голышева и Б. Изаков. На данный момент большинство переводов не переиздаются, поэтому найти их в общедоступных источниках не представляется возможным. Для проведения сравнительно-стилистического анализа разных переводов повести на русский язык нами были выбраны работы супружеской четы Е. Голышевой и Б. Изакова 1955 г. и перевод М. Мироновой 1980 г. Самым распространенным и широко тиражируемым считается перевод Е. Голышевой и Б. Изакова, который издается и в настоящее время. Перевод М. Мироновой является последним и единственным доступным альтернативным переводом повести.

Перед анализом переводческих решений в повести «Старик и море» следует рассмотреть теоретическую базу, на основе которой они исследуются.

При художественном переводе перед переводчиком стоит задача достижения в первую очередь эквивалентности между оригиналом и переводом и сохранения идентичного или оказания аналогичного оригиналу по содержанию и стилю воздействия на читателя [2, с. 23]. Говоря о воздействии, необходимо помнить об эстетической и эмо-

циональной составляющей текста, интерпретация которых составляет ключевую особенность художественного перевода. Соответственно, целью художественного перевода, помимо передачи смысла текста, выступает эстетическое воздействие на читателя [3, с. 169].

Художественный перевод основывается на индивидуальном историческом и культурном восприятии самого переводчика, которое он старается адаптировать для целевой аудитории текста перевода.

Художественный перевод тесно связан с подбором эквивалентных лексических единиц. Эквивалентность в целом отражает отношение между содержанием исходного текста и текста перевода. Для достижения эквивалентности перевода важно сохранить в тексте инвариантную часть содержания оригинала.

Выдающийся лингвист и теоретик переводоведения В.Н. Комиссаров выделяет пять типов эквивалентности, в каждом из которых сохранены различные части содержания оригинала. По сути, типы эквивалентности отражают градацию передачи оригинала. Так, первый тип воспроизводит только цель коммуникации, тогда как при втором типе к ней добавляется уже описание ситуации, а третий включает обе вышеперечисленные части содержания оригинала в совокупности со способом описания ситуации. Сохранение авторских синтаксических структур исходного текста присуще четвертому типу эквивалентности, при этом последний, пятый тип наиболее близок к оригиналу и фактически является дословным переводом. Однако большинство художественных переводов относятся к четвертому типу эквивалентности [4].

Также переводческие решения часто основываются на таких моделях, как ситуативная (денотативная), трансформационная и семантическая, каждая из которых может применяться в разных случаях. Так, трансформационная модель выделяет лексические, грамматические и смешанные трансформации, которые помогают переводчику привести целевой текст к эквивалентности с исходным [4, с. 157].

Переводческие решения можно описать высокой вариативностью переводческих инструментов, вынужденно или факультативно используемых переводчиком при работе с исходным и целевыми текстами. Для анализа переводческих решений в переводах повести

Э. Хемингуэя «Старик и море» закономерно выполнить сравнительно-стилистический анализ переводов повести на русский язык Голышевой и Изакова и Мироновой (далее – перевод 1 и перевод 2).

Пример 1. *But I will see something that he cannot see such as a bird working and get him to come out after dolphin* [5, с. 9].

Перевод 1. *Но я уж высмотрю что-нибудь такое, чего он не сможет разглядеть, – ну хотя бы чаек. Тогда его можно будет уговорить отойти подальше за золотой макрелью* [6, с. 9].

Перевод 2. *А я вот возьму да запримечу что-нибудь такое, чего ему не разглядеть: например, птицу, которая вьется над чем-то, и уговорю его подальше отойти за окунем* [7, с. 31].

1. На примере данного предложения легко выявить разные подходы переводчиков, а также разность принятия ими переводческих решений, применение различных типов трансформаций. «*Bird working*» – выражение английского языка, не имеющее аналога в русском или безэквивалентное. А.В. Петрова в своих комментариях к оригиналу [5, с. 9] переводит это выражение так: «*птица, летящая над водой и высматривающая рыбу*». Безусловно, такое определение чуждо бы смотрелось в художественном переводе, и оба переводчика прибегают к трансформациям, каждая из которых имеет свои дистинктивные достоинства.

Переводя эту лексическую единицу, Голышева использует лексическую конкретизацию о том, что птица «*bird*» есть «*чайка*». Данную конкретизацию ей позволяет сделать контекст: а) действие происходит на море, б) чайки охотятся на море, летая над водой и высматривая рыбу. Переводя эту лексическую единицу, Миронова выбирает *описательный перевод*, заменяя ее распространенным словосочетанием.

2. В этом же предложении теперь оба переводчика прибегают к приему конкретизации для глаголов «*see ... see*» – «*высмотреть/заприметить ... разглядеть*», вероятно, в связи с тем, что дословный перевод («*see*» – видеть; смотреть; замечать; наблюдать [8, с. 587]) звучал бы недостаточно художественно.

3. Интересно отметить, что оба перевода семантически заменили «*dolphin*» на «*золотую макрель*» и «*окуня*» соответственно, при этом сохраняя когерентность далее по тексту еще 26 раз, когда данный

термин встречается в тексте. Это переводческое решение, возможно, связано с такой особенностью художественного перевода, как различное восприятие реципиентами исходного и целевого текстов в разных культурно-исторических условиях.

Пример 2. «*The great DiMaggio is himself again*» (1)

«*They have other men on the team*» (2)

«*Naturally. But he makes a difference*» (3) [...] *But then I think of Dick Sisler and those great drives in the old park*» (4) [5, с. 15].

Перевод 1. – *Великий Ди Маджжо опять в форме.*

– *Он не один в команде.*

– *Верно. Но он решает исход игры. [...] Впрочем, ты помнишь, как бил Дик Сайзлер? Какие у него были удары, когда он играл там, в старом парке!* [6, с. 15].

Перевод 2. – *Знаменитый Ди Маджжо опять вошел в форму.*

– *Будто он один в команде.*

– *Нет, конечно. Только на нем все держится. [...] Но опять-таки, как вспомнишь Дина Сайзлера и его удар...* [7, с. 36].

1. Отметим решение переводчиков применить *ситуативную эквивалентность* денотативной модели перевода [4, с. 158] для «*be himself*» – «*[быть] в форме*»/«*войти в форму*». Здесь логично выбрана синтаксически применимая лексическая единица русского языка, соответствующая культурному коду читателей перевода.

Такой же принцип применяется и в переводе предложения (3): «*take a difference*» – «*решать исход игры*»/«*на нем все держится*». В современном мире данное английское выражение уже проникло в русский язык через изначально посредственную кальку «*делать разницу*» и теперь повсеместно употребляемо, однако для советского читателя было логично перевести с использованием лексически корректных в ту эпоху выражений.

2. При переводе предложения (2) оба переводчика провели его трансформацию в *антонимичный перевод*, хотя и разными способами. В переводе 1 («*They have other men*» – «*Он не один*») утвердительная форма оригинала заменена на отрицательную форму, а в переводе 2 («*Будто он один*») лексическая единица заменена на словосочетание, выражающее противоположную мысль. В целом в качестве перевода



предложения (2) могла бы подойти и, например, простая инверсия («В команде есть и другие игроки»), однако выбор приема в этой ситуации зависит от художественного стиля переводчика и передает художественность и замысел автора адекватно и без потери смысла.

3. Перевод имени собственного переводчиками выполнен с помощью лексической трансформации – транскрипции, а не транслитерации: «*Dick Sisler*» – «*Дик Сайзлер*»/«*Дин Сайзлер*». Это связано с общей тенденцией, уже проявившей себя к моменту переводов, перевода имен собственных именно так. Вдобавок слово «*Сислер*» в русском языке может звучать несколько несуразно, производя не подразумеваемый эмоциональный эффект на реципиента. Отметим, однако, что, к сожалению, М. Миронова переводит «*Dick*» как «*Дин*», что, скорее, является переводческой ошибкой.

4. При переводе предложения (4) Гольшева использует прием *членения предложений* для более точной передачи читателю знакомых англоязычной аудитории бейсбольных терминов. Миронова же для сохранения логики повествования опускает часть предложения, не несущую смысловой нагрузки для русскоязычного читателя, и оставляет лишь значимые, по ее мнению, эксплицитные семы. Эти переводы применяют абсолютно разные приемы, однако не выбиваются из закономерности перевода.

Таким образом, русский перевод повести применяет совокупность переводческих решений, которые принимаются на базе теории переводоведения (художественный перевод, переводческие эквивалентность, модели и трансформации). При этом оба наиболее широко известных перевода повести составляют собственную художественную ценность, формально-эстетически передавая как оригинальный стиль автора оригинала, так и сохраняя содержательную часть повествования.

### Список источников

1. Дирборн, М. Обратная сторона праздника : первая полная биография / М. Дирборн. – Москва : Эксмо, 2018. – 728 с.
2. Казакова, Т.А. Художественный перевод : учебное пособие / Т.А. Казакова. – Санкт-Петербург : ИВЭСЭП ; Знание, 2002. – 112 с.

3. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. – Москва : Искусство, 1970. – 384 с.
4. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение : курс лекций / В.Н. Комиссаров. – Москва : ЭТС, 1999. – 192 с.
5. Хемингуэй, Э. Старик и море. Зеленые холмы Африки : книга для чтения на английском языке / Э. Хемингуэй. – Санкт-Петербург : Антология ; КАРО, 2016. – 320 с.
6. Хемингуэй, Э. Старик и море. Зеленые холмы Африки / Э. Хемингуэй / пер. Е. Гольшевой, Б. Изакова. – Москва : АСТ, 2022. – 384 с.
7. Хемингуэй, Э. Старик и море / Э. Хемингуэй / пер. М. Мироновой, предисл. Я. Засурского, Р. Самарина. – Москва : Молодая гвардия, 1980. – 103 с.
8. Мюллер, В.К. Полный англо-русский русско-английский словарь. 300 000 слов и выражений / В.К. Мюллер. – Москва : Эксмо, 2013. – 1328 с.

**Научный руководитель:** Л.В. Тарасова, канд. пед. наук, доцент

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ДЕЛОВОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ДЕЛОВЫХ ПИСЕМ)

*Екатерина Руслановна Иващенко*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
katya\_ivashchenko2000@mail.ru

**Аннотация.** Рассматриваются особенности перевода писем деловой корреспонденции, в частности деловых писем. Интерес к данной теме вызван высокой распространенностью языка деловой корреспонденции, необходимостью в корректном переводе терминов и аббревиатур. Акцент делается на способах достижения эффективного перевода деловых писем.

**Ключевые слова:** перевод, официально-деловой текст, эффективность, деловое письмо, особенности перевода

Перевод уже много лет привлекает внимание лингвистов и литературоведов. Каждый тип текста, включая официально-деловой, имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при переводе.

Л.С. Бархударов указывает, что перевод, в первую очередь, связан с устными и письменными текстами [1, с. 26].

Такого же мнения придерживается и В.Н. Комиссаров, утверждая, что «переводческий процесс выступает в форме разноязычных текстов» [2, с. 30].

По мнению А.А. Авакяна, причина неудачных переводов зачастую связана с отсутствием понимания переводчиком той или иной сферы деятельности [3].

Л.К. Латышев рассматривает перевод как деятельность и как текст, созданный в процессе этой деятельности [4, с. 17]. С учетом вышеизложенных формулировок мы попытались дать свое определение переводу при работе с деловой корреспонденцией.

Перевод – это процесс преобразования единиц и структур исходного языка в единицы и структуры языка перевода [5, с. 120].

Существуют правила и нормы, регулирующие процесс переводческой деятельности, а также рекомендации по переводу тех или иных лексических единиц, грамматически структур и т.д. Однако кроме прекрасного владения рабочими языками переводчик должен обладать знаниями в той предметной области, в которой он осуществляет перевод, владеть навыками оформления тех или иных видов документации и т.д.

Одним из распространенных видов деловой документации является деловое письмо [6, с. 74]. Деловое письмо – это документ, используемый для связи, передачи информации на расстоянии между двумя корреспондентами, которыми могут быть как юридические, так и физические лица.

Для адекватной передачи содержания делового письма необходимо его соотнесение с окружающей действительностью [2, с. 28].

Особым отличием деловых писем является структура дискурса и стиль [7]. Специфические структурные формы и конструкции определяются стилем текстов. Используются сокращения, специальная терминология, условные знаки. Русскоязычная аббревиатура заменяется соответствующим эквивалентом. Аббревиатура с иностранного языка должна быть переведена и расшифрована при первом ее упоминании. Например: *LLC – Limited liability company* ‘ООО – Общество с ограниченной ответственностью’; *VLT – Value added tax* ‘НДС – налог на добавленную стоимость’.

Стандартизированная терминология, грамматически правильно структурированная, должна быть представлена в переводном тексте фиксировано и упорядочено, дискурс – последовательно и логично. Например: *факсимиле ‘facsimile’*; *нормативные документы ‘regulatory documents’*.

Для преодоления грамматических трудностей следует прибегнуть к грамматическим трансформациям. Сложности при переводе деловых писем представляют артикли, неличные формы глагола, временные формы, число имен существительных. Так, предложение *I await a response at your earliest convenience* может иметь следующий эквивалент ‘Ответьте при первой возможности’. Источником несоответствий синтаксического характера является порядок слов. Очень часто

инверсия английского языка переводится предложением русского языка с прямым порядком. Так, предложение *Should you have any further questions, please do not hesitate to contact me* может иметь следующий эквивалент ‘Пожалуйста, если у вас появятся вопросы, обращайтесь’.

Необходимо исключить интерферирующие воздействия русского языка на расстановку знаков препинания, прописных и строчных букв: перевод местоимений *Вы* ‘you’, написание должностей. Если в русском языке оно факультативно, то в английском языке, как правило, с прописной буквы *Edgar Hoover, Manager* ‘Эдгар Гувер, менеджер’.

Существуют разные типы текстов делового письма. Например, письмо-просьба, письмо-запрос, письмо-заказ, письмо-приглашение, письмо-договоренность о встрече, письмо-благодарность, сопроводительное письмо. В таблице представлены примеры перевода некоторых типов текста, принимая во внимание перечисленные выше особенности.

#### Примеры перевода различных видов писем

Тип письма	Исходный текст	Переводной текст
Письмо-запрос	<i>I am very glad to acknowledge receipt of your letter dated 12th December enclosing the newspaper cutting. It was very interesting news indeed and I enjoyed reading it immensely</i>	<i>Я очень рад подтвердить получение Вашего письма от 12 декабря с приложением газетной вырезки. Это была очень интересная новость, и я получил огромное удовольствие от ее прочтения</i>
Сопроводительное письмо	<i>Enclosed are two copies of a representation agreement. Please countersign one copy and return it to me. Of course if you have any questions, feel free to call</i>	<i>К письму прилагаются два экземпляра договора о представительстве. Пожалуйста, подпишите один экземпляр и верните его мне. Конечно, если будут вопросы, звоните</i>

Представленные примеры перевода языковых единиц различных видов деловых писем позволяют, таким образом, понять особенности их перевода в зависимости от цели и содержания делового письма, что даст возможность правильно выбрать в дальнейшем эффективные

способы перевода. И так, при переводе письма-заказа на русский язык меняется порядок слов – с прямого на обратный – *order a trial lot from you* эквивалентно ‘заказать у вас пробную партию’. Контекст письма-запроса помог подобрать верный эквивалент слову *receipt*, в данном случае было бы не уместно переводить его как ‘чек, квитанция’. При переводе сопроводительного письма на русский язык используется модуляция или смысловое развитие, при которой лексическая единица исходного языка заменяется единицей переводного языка, значение которой выводится логически – *enclosed* эквивалентно ‘к письму прилагаются’.

Таким образом, деловые письма имеют свою языковую, грамматическую структуру предложения, специфику которых переводчику нужно учитывать с целью достижения эффективного перевода. Перевод деловой переписки ориентирован на практический эффект, его основная функция заключается в донесении достоверной информации любыми доступными переводческими способами.

### Список источников

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. – Москва : Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Комиссаров, В.Н. Лингвистика перевода / В.Н. Комиссаров. – Москва : Международные отношения, 1980. – 166 с.
3. Авакян, А.А. Механизмы и стратегии понимания и перевода иноязычного текста: на материале анализа вариантов перевода научно-популярного текста на английском языке / А.А. Авакян. URL : <https://dissercat.com/content/mekhanizmy-i-strategii-ponimaniya-i-perevoda-inoazychnogo-teksta-na-materiale-analiza-varia> (дата обращения: 08.04.2023).
4. Латышев, Л.К. Технология перевода / Л.К. Латышев. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.
5. Дакукина, Т.А. Лингвистические аспекты понимания оригинальных иноязычных текстов в процессе их перевода / Т.А. Дакукина // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2013. – № 3 (131). – С. 120–123.
6. Гасс, С. Линейное программирование / С. Гасс. – Москва : Физико-математическая литература, 1961. – 300 с.
7. Голуб, О.Ю. Теория коммуникации / О.Ю. Голуб. – Москва : Дашков и Ко, 2012. – 388 с.

**Научный руководитель:** Т.А. Дакукина, канд. пед. наук

## ДИАЛЕКТИЗМЫ В СКАЗАХ П.П. БАЖОВА И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

*Дарья Михайловна Кошелевич*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
dkoshelevich@mail.ru

**Аннотация.** Анализируются приемы передачи диалектизмов на английский язык в сказах П.П. Бажова. В сказах, в соответствии с жанром, широко употребляются диалектизмы, характерные для Урала. Диалектизмы служат для усиления впечатления народности, помогают передать социокультурные особенности персонажей и употребляются для создания особой атмосферы в произведениях. Все эти факторы являются причиной сложности перевода диалектизмов на другие языки.

**Ключевые слова:** диалект, диалектизмы, П.П. Бажов, компенсация, экзотикация, стилизация

На современном этапе развития теории и практики перевода в центре исследовательского внимания находятся как теоретические аспекты переводоведения [1], так и его практические вопросы [2]. Данная статья посвящена исследованию диалектизмов в сказах Павла Петровича Бажова.

Сказы Бажова – пример того, как можно рассказать о мастерах слова может рассказать о мастерах своего дела, используя великолепное знание фольклора, колоритные народные образы, мудрость сказителей-уральцев.

Благодаря бабушке Авдотье Петровне П.П. Бажов с детства был знаком с фольклорными произведениями Урала, послужившими источником для создания его известных сказов.

Само наименование жанра восходит к устаревшему глаголу *сказывать*. Одной из отличительных черт данного жанра является использование наряду с разговорной лексикой большого количества уральских диалектизмов, которые позволяют автору создать фольклорный колорит [3, с. 178].

Диалект служит средством общения территориально замкнутой общности людей [3].

Из понятия «диалект» вытекает следующий термин, который непосредственно связан с темой данной статьи, «диалектизм».

Диалектизмом называют «языковые особенности, которые включаются в литературную речь. Они выделяются в общем потоке литературной речи как отступление от языковой нормы» [4].

Следует отметить, что диалектизмы в художественном тексте связаны не только с основной коммуникативной функцией языка, но и со стилистическим характером произведения, в результате которого создается особая атмосфера произведения, «местный колорит» и речевая характеристика действующих лиц.

Стилизация – это «переключения автора на стилистическую систему, типичную для людей определенной социальной среды и эпохи. Являясь своеобразной подделкой различных речевых систем, стилизация обязывает автора вести это подражательное повествование, как бы пропуская его сквозь призму мировоззрения и любимых приемов выражения представителя определенной социальной среды» [5, с. 95].

В процессе стилизации осуществляется имитация слова с помощью средств языка, относящихся к разным уровням [6, с. 109].

Самым частотным приемом передачи диалектов является компенсация, в ходе применения которой диалектизм заменяется на просторечное выражение. «Компенсация – замена непередаваемого элемента подлинника элементом иного порядка в соответствии с общим идейно-художественным характером подлинника и там, где это представляется удобным по условиям русского языка» [7, с. 129].

Компенсация подразделяется на семантическую и стилистическую. Если семантическая компенсация применяется для передачи безэквивалентной лексики, то стилистическая служит средством передачи диалектизмов [7, с. 135].

Наряду с компенсацией предлагаются и иные способы передачи диалектизмов, например, экзотикация (замена иностранным словом). А. Берман выделяет два пути экзотикации диалектных слов и выражений: замена диалекта оригинала местным диалектом и полное сохранение диалектных особенностей в языке перевода [8, с. 256].



В настоящей статье рассмотрены диалектизмы, встречающиеся в сборнике уральских сказов П.П. Бажова.

(1) «Бадожок» – палка для опоры при ходьбе, трость, посох [9, с. 18].

*На спине котомочка холицовая, в руке черемуховый бадожок, вроде как странница. 'She had a homespun bag slung on her back and a cherry-wood staff in her hand like a pilgrim'.*

В примере № 1 диалектизм «баджок» переведен на английский как «*acherry-woodstaff*». У данного примера нет словарного соответствия, поэтому была применена следующая трансформация – семантическая компенсация.

(2) «Гарусинка» – от «гасничек»: цветная шерстяная пряжа; шерстяная нитка для вышивания [9, с. 103].

*Ровно и всамделе гарусинка из праздничного пояса выпала – далеко ее видно. 'She was like a bright bead dropped from a gay necklace – she stood out, like.'*

В данном примере диалектизм «гарусинка» был передан как «*brightbead*», при помощи стилизации, так как в данном случае происходит имитация особенностей исходного языка.

(3) «Дурмашек» – малоценный камень горного хрусталя [8, с. 145].

*То ли она из стекла, о ли из дурмашика на простую грань обделана. 'Then she took out a little button, it might have been glass or it might have been crystal cut smooth.'*

В примере № 3 диалектизм «дурмашек» был передан как «*crystal*» при помощи стилистической компенсации, так как данный пример является примером территориального диалекта.

(4) «Завозня» – хозяйственная постройка, в которой обычно хранят хлеб, утварь, инвентарь [8, с. 165].

*Пригон, завозня, лошадь, корова, снасть всяка – все сгорело. 'The sheds and shelters for the livestock, the horse and cow, the farm tools and other gear-all were lost.'*

В данном примере можно заметить передачу диалектизма «завозня», словом «*shelters*» при помощи стилистической компенсации, так как данный пример является примером территориального диалекта.

(5) «Охтимнеченьки» – от охтимнешеньки, «ох-ти мне!», т.е. вздох горя, печали, сожаления [8, с. 388]. «Пословные» – послушные, исполнительные, смиренные [8, с. 448].

*Настасья баба работающая, робятишки **пословные**, не **охтимнеченьки** живут.* ‘Nastasya was a hard worker, the children were **good and obedient**, so they'd little to fret them.’

В примере № 5 слово «пословные» передано как «*goodandobedient*» при помощи стилистической компенсации. Второй пример в этом же предложении – «охтимнеченьки» передано с помощью экзотикации, так как осуществляется подмена иностранным словом.

(6) «Скыркаться» – скрести, скрестись (в земле) [8, с. 508].

*Отец-то ведь с малых лет в земле **скыркался**.* ‘...with her father *working* underground since he was a little lad’.

В примере № 6 диалектизм «скыркаться» переведен на английский язык как «*working*». Была использована трансформация стилистической компенсации, так как данный пример является примером территориального диалекта.

(7) «Утлый» – некрепкий, ветхий, гнилой [8, с. 545].

*Старый барин к той поре вовсе **утлый** стал, еле ногами переби-рал.* ‘The Old Master had grown feeble, he could, hardly get about.’

В данном примере диалектизм «утлый» передан как «*feeble*» при помощи стилистической компенсации, так как данный пример является примером территориального диалекта.

(8) «Щегарь» – штейгер, горный мастер в рудничном, горном деле [8, с. 578].

*Настасья от мужа слыхала, что этот **щегарь** правильный и в делах смысленый, даром что к винишку пристрастье имел.* ‘Nastasya had heard from her husband that the *foreman* was an honest man with a good head on him, the only trouble was the drink.’

В примере № 8 диалектизм «щегарь» переведен на английский язык следующим образом – «*foreman*» при помощи стилизации, так как в данном случае происходит имитация особенностей исходного языка.

Таким образом, на основе проанализированных примеров в данной статье можно сделать следующие выводы. Самой частотной

трансформацией применяемой при переводе диалектизмов является стилистическая компенсация (56%), далее – стилизация (22%), семантическая компенсация (11%) и экзотикация (11%).

Следует отметить, что передача диалектизмов – трудная задача для переводчика, которому приходится использовать различные средства для адекватной передачи смысла текста. Стоит подчеркнуть, что именно прием компенсации позволяет передать смысл произведения автора: полно и точно передать социальные и культурные особенности героя. Таким образом, прием компенсации служит для передачи составляющей текста, при которой происходит наименьшая потеря лексической составляющей основы.

### Список источников

1. Полякова, Н.В. Оценка качества письменного перевода: проблема поиска эффективных стандартов, критериев и параметров / Н.В. Полякова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2022. – Вып. 1 (219). – С. 54–64.

2. Филиппова, Е.О. Применение трансформаций при переводе научных медицинских текстов с английского языка на русский язык / Е.О. Филиппова, Н.В. Полякова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2016. – Вып. 2 (167). – С. 87–91.

3. Шиерсон, М.А. Фольклорный стиль в сказах А.С. Пушкина / М.А. Шиерсон // Ученые записки ЛГУ. – 1939. – № 3. – С. 176–200.

4. Диалектология // Энциклопедия Кругосвет : Универсальная научно-популярная энциклопедия. – URL : <https://goo-gl.in/Idrw> (дата обращения: 29.03.2023).

5. Ярцева, В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь ; под ред. В.Н. Ярцевой. – URL : <https://goo-gl.in/XNktm> (дата обращения: 9.04.2023).

6. Ефимов, А.И. Стилистика художественной речи / А.И. Ефимов. – Москва : Издательство Московского университета, 1961. – 519 с.

7. Чернявская, В.Е. Лингвистика текста : Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность : учебное пособие / В.Е. Чернявская. – Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с.

8. Рецкер, Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода / Дополнения и комментарии Д.И. Ермоловича / Я.И. Рецкер. – Москва : Р. Валент, 2004. – 240 с.

9. Борисенко, А.Л. «Нестандартный» язык: Проблемы художественного перевода / А.Л. Борисенко // Ментальность. Коммуникация. Перевод : Сборник статей памяти Федора Михайловича Березина. – Москва, 2008. – С. 250–266.

**Научный руководитель:** Н.В. Полякова, канд. филол. наук, доцент

## СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИОНИМОВ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО СЕРИАЛА «ФИКСИКИ»)

*Мария Николаевна Малышкина*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
malyshkina2002@gmail.com

**Аннотация.** Изучены способы передачи реалионимов на материале мультипликационного сериала «Фиксики». Проанализированы примеры перевода реалионимов русского языка на английский с учетом особенностей обоих языков.

**Ключевые слова:** перевод, реалии, реалионимы, классификация реалий, способы перевода реалий, безэквивалентная лексика

Согласно определению, данному учеными С.И. Влаховым и С.П. Флориным, «реалии» являются словами, словосочетаниями, фразами, которые «называют элементы быта и культуры, исторической эпохи и социального строя, государственного устройства и фольклора» [1, с. 6], т.е. имеют какие-либо исключительные черты, присущие только определенной этнической общности.

Основными чертами реалий выделяют связь с определенной общностью людей и принадлежность к какому-либо временному периоду. Основываясь на данных критериях, ученые Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров составили свою классификацию реалий русского языка:

- 1) советизмы – слова, используемые в советское время;
- 2) слова, относящиеся к быту;
- 3) слова, относящиеся к новому быту;
- 4) фразеологизмы и разговорные фразы;
- 5) историзмы – слова, вышедшие из активного употребления;
- 6) слова из фольклора, народного творчества, имеющие определенный эмоциональный окрас;

- 7) антропонимы – личные имена;
- 8) топонимы – географические наименования, вызывающие определенные ассоциации;
- 9) коннотативные слова – слова, обладающие нейтральной окраской при переводе на другой язык, но имеющие особенное значение в русском языке [2, с. 83].

Из рассмотренных в мультипликационном сериале «Фиксики» примеров реалионимов было выявлено, что из них 80% – антропонимы; 20% – слова народного творчества.

Существует несколько основных способов перевода реалий, используемых переводчиками.

#### 1. Транскрипция (*транслитерация*).

При использовании транскрипции происходит повтор фонетической формы исходного слова в другом языке с применением специальной языковой графической системы.

При транслитерации передается буквенный состав слова. Данный прием зачастую используется при переводе реалий, относящихся к категории названий и имен собственных.

#### 2. Введение нового (*сложного*) слова.

Опираясь на существующие элементы языка, переводчик создает новое слово, помогающее отразить смысл и колорит исходной реалии.

##### А. Калька.

Используя данный прием, переводчик производит дословный перевод составных компонентов слова или фразы. Суть кальки состоит в том, что в ЯП появляется новое слово или сочетание слов, соответствующее структуре оригинальной лексической единицы.

##### Б. Полукалька.

Полукалька является сложным словом или словосочетанием, одна часть которого состоит из элементов ИЯ, а другая часть из элементов ЯП.

##### В. Семантический неологизм.

«Придуманное» автором перевода новое слово или словосочетание, передающее основное смысловое содержание реалии ИЯ. Однако при этом, в отличие от кальки, в таком слове отсутствует этимологическая связь с исходным словом.

### 3. Гипо-гиперонимический перевод.

Для передачи содержания реалии она переводится единицей с более широким или, что реже, с более узким значением. Можно сказать, что в основе данного принципа лежат приемы генерализации и конкретизации.

### 4. Уподобление.

Используя уподобляющий прием, переводчик подбирает функциональный аналог исходной реалии, вызывающий у реципиента перевода те же ассоциации, что и у реципиента, воспринимающего слово в оригинале. Таким образом, носитель ЯП, благодаря схожим признакам реалий, способен понять предметную ситуацию.

### 5. Описание.

Реалия, которую не удастся передать, используя другие переводческие приемы, необходимо донести объяснением ее смысла. Так, реалии дается достаточно полное пояснение или определение на ЯП.

Описательный перевод зачастую сочетается с приемом транскрипции. Слово, переведенное транскрипцией, поясняется в тексте при помощи краткого описания.

### 6. Контекстуальный перевод.

Данный вид передачи подразумевает, что слово в определенном контексте может иметь значение, отличное от того, какое оно имеет в словаре. Таким образом, само переводимое слово может не иметь соответствия, а его содержание понимается благодаря контексту, измененному необходимым для осмысления образом.

### 7. Опускание.

Когда реалия не содержит необходимого для понимания смысла текста, а лишь перегружает его при попытке перевода, то в таком случае переводчик может обратиться к способу опущения, убрав части, ведущие к избыточности текста.

Рассмотрим примеры передачи реалий русского языка на английский в мультипликационном сериале «Фиксики» (примеры 1–7).

#### Пример 1. Транскрипция (транслитерация)

Оригинал	Riki Group
<i>Нолик</i>	<i>Nolik</i>

*Нолик* – имя одного из центральных персонажей мультсериала. В переводе Riki Group был применен способ транскрипции (транслитерации), при помощи которого переводчиками было сохранено оригинальное звучание имени персонажа. Тем не менее для англоязычного зрителя было утеряно понятное русскоговорящему человеку значение имени персонажа, которое заключается в том, что, как и число ноль, является минимальным числовым значением, так и персонаж Нолик – это самый младший из героев мультсериала. Более удачным был бы такой перевод, который помог бы передать данную характеристику персонажа.

### Пример 2. Транскрипция (транслитерация)

Оригинал	Riki Group
<i>Папус</i>	<i>Papus</i>

*Папус* – это отец двух главных персонажей-фиксиков. Поскольку слово «папа», стоящее в основе имени *Папус*, как семантически, так и фонетически соответствует английскому «papa», то в данном примере, с сохранением также флексии «-us», характерной многим персонажам мультсериала, переводчиками удачно был использован способ транскрипции (транслитерации).

### Пример 3. Транскрипция

Оригинал	Riki Group
<i>Матрешка</i>	<i>Matryoshka</i>

*Матрешка* – это деревянная расписная кукла, особенностью которой является то, что внутри нее находятся подобные ей куклы размером поменьше. Матрешка представляет собой символ российской культуры, который знаком и людям, живущим за пределами России.

Поскольку матрешка является достаточно известным предметом культуры, то при передаче слова на английский язык переводчиками было решено использовать прием транскрипции, не утяжеляя перевод

дополнительными пояснениями, которые не удалось бы лаконично передать в аудиовизуальном тексте.

#### Пример 4. Полукалька

Оригинал	Riki Group
<i>Кусачка</i>	<i>Chewsacka</i>

*Кусачка* – это домашний питомец главного героя. В мультсериале она показана вредной, постоянно норовящей навредить фиксикам собачкой. Ее отрицательное поведение хорошо отражается в кличке *Кусачка*. В основе оригинального имени лежит слово «кусать», что передалось и в английской версии словом «chew», имеющим то же значение. Кроме того, благодаря использованию части «saka», фонетическое звучание слова *Chewsacka* было приближено к исходному звучанию имени *Кусачка*. Таким образом, переводчикам удалось передать составные компоненты слова, сохраняя при этом его исходную семантику и схожее звучание.

#### Пример 5. Гипо-гиперонимический перевод

Оригинал	Riki Group
<i>Шпуля</i>	<i>Toola</i>

Имя *Шпуля* происходит от слова «шпулька» – катушка, которая устанавливается в швейной машинке и используется для наматывания нити. Такое имя персонаж получил из-за своей прически, закрученной как нити на шпульке. В своем переводе Riki Group взяли за основу слово «tool», которое переводится на русский как «инструмент, прибор, механизм». Поскольку шпулька – это более конкретное понятие, которое относится к одному из видов приспособлений, то можно сказать, что в данном примере переводчиками Riki Group был использован гипо-гиперонимический перевод, а именно слово с более узким значением было заменено на слово с более широким видовым значением. Такое изменение, вероятно, было сделано с целью упрощения его понимания для целевой, т.е. детской, аудитории. Также стоит



отметить сохранение переводчиками фонетического созвучия английского варианта имени *Toola* с русским *Штуля*.

#### Пример 6. Уподобление

Оригинал	Riki Group
<i>Дим Димыч</i>	<i>Tom Thomas</i>

*Дим Димыч* – прозвище одного из главных персонажей мультсериала, которым его называют его семья и друзья, является сокращением от его имени Дмитрий и отчества Дмитриевич. Поскольку в зарубежной культуре у людей не существует такого понятия, как отчество, то перед переводчиком возникла сложность его адекватной передачи на английский язык. Riki Group был использован такой перевод, как *Tom Thomas*, который совмещает в себе полное имя *Thomas* и его сокращенную версию *Tom*. Данный вариант перевода (пример 6) сохраняет структуру оригинального имени, а также является обыденным для англоговорящего зрителя, так как называть детей двойным именем для них это такая же норма языка, как и использование отчества для русскоговорящего человека.

Кроме того, в таком переводе используется схожий прием аллитерации (в языке оригинала происходит повтор начального буквосочетания «дим», в переводе на английский – звука «th»).

#### Пример 7. Уподобление

Оригинал	Riki Group
<i>Дед Мороз</i>	<i>Santa</i>

При переводе реалий в мультсериалах использование приема уподобления является наиболее удачным вариантом, поскольку данный прием адаптирует реалию под культуру языка, что помогает детям не упустить суть услышанного. Именно поэтому в своем переводе Riki Group не использовали возможную транскрипцию «Ded Moroz», которая не обладала бы для зрителей необходимой для понимания информацией, а адаптировали персонажа славянского фольклора под его аналог – Санта-Клауса, который знаком каждому смотрящему ребенку.

Таким образом, хотя реалии сложны для передачи на другой язык, благодаря своей значимости их перевод не потеряет своей актуальности для переводчика. Для передачи реалионимов мультипликационного сериала «Фиксики» на английский язык переводчики Riki Group используют различные приемы. Наиболее применяемыми являются транскрипция, транслитерация и уподобление.

### **Список источников**

1. Влахов, С.И. Непереводимое в переводе : учебное пособие / С.И. Влахов, С.П. Флорин. – Москва : Международные отношения, 1980. – 176 с.
2. Бархударов, Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) : монография / Л.С. Бархударов. – Москва : Международные отношения, 1975. – 240 с.

**Научный руководитель:** Ю.А. Готлан, канд. филол. наук

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ОНИМОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ СТИВЕНА КИНГА «11/22/63» И «ПОД КУПОЛОМ» НА РУССКИЙ ЯЗЫК

*Елизавета Ивановна Мельникова*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
mll.ell@yandex.ru

**Аннотация.** Подробно рассматривается процесс функционирования онимов в художественных произведениях Стивена Кинга «11/22/63» и «Под куполом» на английском языке. Особое внимание уделяется выявлению, сопоставлению и описанию различных ономастических средств, которые способствуют созданию художественных образов в данных произведениях.

**Ключевые слова:** художественный текст, онимы, Стивен Кинг, поэтическая ономастика, переводческие трансформации

Имена и названия всегда играли важную роль в жизни человека, но мало кто задумывался об их языковых особенностях. Английский язык в свою очередь все больше расширяет свои горизонты и становится интересным для изучения. Люди теперь интересуются не только теоретическим аспектом изучения языка, но и культурным. Под культурным аспектом подразумевается чтение новостных источников, художественных произведений, изучение истории, просмотр фильмов, сериалов и прослушивание музыки на языке оригинала.

Ономастика – это наука, которая помогает изучать названия и имена, данные одушевленным и неодушевленным объектам. Ономастика передает аутентичность среды проживания в определенном месте. Оним является предметом изучения данного раздела языкознания.

Перед тем, как перейти к онимам в художественных произведениях, стоит отметить, что существует классификация ономастического материала.

Наиболее подробную работу в этой сфере провела А.В. Суперанская, которая выделила восемь классификаций [1, 2].

Самой известной является классификация имен собственных в связи с именуемыми объектами, от которой происходят такие разряды онимов, как:

1. Имена живых существ и существ, воспринимаемых как живые: антропонимы, зоонимы, мифонимы.

2. Именования неодушевленных предметов: топонимы, космонимы, астронимы, фитонимы, хремотонимы, названия средств передвижения, торговые и фирменные названия.

3. Собственные имена комплексных объектов: названия предприятий, учреждений, обществ, объединений; названия органов периодической печати; хрононимы; названия праздников, юбилеев, торжеств; названия мероприятий, кампаний, войн; названия произведений литературы и искусства; документонимы; названия стихийных бедствий; фалеронимы.

Поскольку ономастика является комплексной наукой, которая исследует фонетический, морфологический, словообразовательный, семантический, этимологический и другие аспекты собственных имен, то, соответственно, области ее разделения:

- 1) литературная (область литературного языка) и диалектная;
- 2) реальная и поэтическая;
- 3) современная и историческая;
- 4) теоретическая и прикладная.

Раздел ономастики, который занимается изучением специфики онимов в художественных текстах, выделился в самостоятельную научную дисциплину, которую называют *литературной*, или *поэтической*, *ономастикой* [3, с. 4].

Художественное произведение – это созданное автором суждение о жизни, которое он пропустил через собственное восприятие картины мира и воссозданное им при помощи средств языка.

Стивен Кинг – не просто известный писатель, который создает целые миры, он показывает проблемы, которые перекликаются с современной действительностью и то, как найти пути их разрешения. Это умело совмещается с языковыми особенностями, которые он использует для эмфазы какого-либо элемента в своем произведении на читателя.

Материалом данного исследования послужили роман С. Кинга «11/22/63», где убийство президента Кеннеди стало самым трагическим событием американской истории XX в., и роман «Под куполом» о городе, который внезапно накрыл невидимый купол.

В произведениях Стивена Кинга встречается большое количество онимов. В соответствии с классификацией А.В. Суперанской были проанализированы следующие разряды онимов:

Антропонимы (имя, отчество, фамилия, прозвище и псевдоним человека): *Andrea Grinnell* ‘Андреа Гриннел’ – транслитерация, транскрипция, *Lissa Jamieson* ‘Лисса Джеймисон’ – транслитерация, транскрипция, *Dale Barbara* ‘Дейл Барбара’ – транскрипция, транслитерация, *Lee Harvey Oswald* ‘Ли Харви Освальд’ – транслитерация, *Jake Epping* ‘Джейк Эппинг’ – транскрипция. В данных примерах были рассмотрены имена и фамилии вместе, поэтому чистых переводческих трансформаций транслитерации и транскрипции нет. Они используются композиционно. Также для антропонимов используется транспозиция *John XXIII* ‘Иоанн XXIII’. Она нужна для передачи определенного иноязычного онима на русский язык с помощью соответствия, чья внешняя форма существенно отличается от исходной, но с содержательной стороны имени она остается неизменной. Обе лексические единицы имеют схожую этимологию.

Зоонимы (собственные названия (клички) животных, которые чаще всего относятся к домашним животным): *Horace* ‘Горас’ – транслитерация, *Clover* ‘Кlover’ – транскрипция, *Audrey* ‘Одри’ – транскрипция.

Топонимы (названия таких географических объектов, как реки, моря, горы, низменности, города, села, области, страны, улицы, проспекты, дороги и т.д.): *South Dakota* ‘Южная Дакота’ – полукалька, *New Orleans* ‘Новый Орлеан’ – полукалька, *Big Sky* ‘Биг Скай’ – транскрипция, *Parkland Memorial* ‘Паркленд мемориал’ – транслитерация, *TR-90* ‘Ти-эр-90’ – транскрипция, *McLaren Street* ‘Макларен-стрит’ – транслитерация.

Хремотонимы (названия материальной культуры, науки и техники, и произведения духовной культуры? к которым относятся книги, журналы, оперы, музыкальные передачи и т.д.): *Sugar Time* ‘Сладкое

время' – калькирование, *Bird Dog* 'Охотничья собака' – конкретизация, *Purple People Eater* 'Пожиратели фиолетовых людей' – калькирование, *Glenn Miller Orchestra* 'Оркестр Гленна Миллера' – полужалка, *12 Angry Man* 'Двенадцать разгневанных мужчин' – конкретизация, *A Reliable Wife* 'Верная жена' – конкретизация.

Способы перевода названия средств передвижения, сортовые и фирменные названия: *Ford F-150* 'Фордовский пикап Ф-150' – экспликация, *Toyota* 'Тойота' – транслитерация, *Seneca V* 'Сенека-V' – транслитерация, *H3 Alpha Hummer* 'Альфа-Хаммер-Эйч-3' – транскрипция, *Mustang convertible* 'кабриолет «мустанг»' – конкретизация, транслитерация.

Способы перевода названий предприятий, учреждений, обществ, объединений: *Rice University* 'Хьюстонский университет Райса' – экспликация, *Texas School Book Depository* 'Техаское хранилище школьных учебников' – конкретизация, *Jim Rennie's Used Cars* 'Салон поддержанных автомобилей Джимми Ренни' – конкретизация, *Mensa* 'Менса – организация, объединяющая людей с высоким коэффициентом интеллекта' – экспликация.

Фалеронимы (имена собственные любого ордена, медали): *the Bronze Star* 'медаль «Бронзовая звезда»' – калькирование, *two Purple Hearts* 'две медали «Пурпурное сердце»' – калькирование.

Названия органов периодической печати: *The Sunday Times* 'Воскресная «Таймс»' – калькирование, *The Morning News* 'Морнинг ньюс' – транскрипция.

Названия праздников, юбилеев, торжеств: *national Day of Prayer* 'День молитвы' – калькирование, *the Dome Day* 'День Купола' – калькирование.

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что антропонимы, топонимы, хрематонимы и названия предприятий, учреждений, обществ, объединений являются самыми многочисленными в исследуемых романах Стивена Кинга. Фалеронимы, названия органов периодической печати и названия праздников, юбилеев, торжеств присутствуют не так много в данных произведениях.

Для перевода антропонимов и зоонимов используется транслитерация, транскрипция, для топонимов – полужалка, транскрипция,

транслитерация. Несмотря на то, что в данных романа Стивена Кинга часто используется полукалька, стоит отметить, что перевод новых топонимов не рекомендуется совершать калькированием, поскольку он не соответствует современным тенденциям и нормам перевода. Для перевода хремотонимов используется конкретизация и калькирование, а для фалеронимов – только калькирование. Названия средств передвижения, сортовые и фирменные названия – транслитерация. Название предприятий, учреждений, обществ, объединений – экспликация. Названия органов периодической печати – калькирование, транскрипция. Названия праздников, юбилеев, торжеств – калькирование.

### **Список источников**

1. Суперанская, А.В. Что такое топонимика? Из истории географических названий / А.В. Суперанская. – Москва : Книжный дом «Либроком», 2011. – 176 с.
2. Суперанская, А.В. Теория и методика ономастических исследований; отв. ред. А.П. Неподкупный / А.В. Суперанская, В.Э. Сталтмане, Н.В. Подольская. – Москва : Наука, 1986. – 254 с.
3. Васильева, С.П. Литературная ономастика : учебное пособие для студентов филологических специальностей / С.П. Васильева, Е.В. Ворошилова. – Красноярск : КГПУ им. В.П. Астафьева, 2009. – 144 с.

**Научный руководитель:** Л.В. Тарасова, канд. пед. наук, доцент

## СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА КАЛАМБУРОВ И ИГРЫ СЛОВ В НАЗВАНИЯХ ЭПИЗОДОВ СЕРИАЛОВ

*Алина Денисовна Охотникова*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
funnyronney@yandex.ru

**Аннотация.** Рассматриваются языковые средства создания игры слов в англоязычных сериалах комедийного жанра и способы их передачи на русский язык. В качестве изучаемых кинематографических произведений были взяты ситуативные комедии (ситкомы).

**Ключевые слова:** игра слов, каламбур, способы перевода, комедия

В последнее время наблюдается усиление интереса к феномену языковой игры, которая, без сомнения, пронизывает все сферы жизни человека [1, с. 6]. В частности, это касается разнообразных медиа-продуктов, в том числе зарубежных, в которых нередко встречаются шутки, основанные на игре слов. Каламбуры и игра слов являются одним из самых популярных приемов, используемых сценаристами сериалов комедийного жанра для передачи нужного юмористического эффекта. Наиболее часто встретить примеры таких приемов можно в названиях эпизодов, которые определяют общее настроение всего происходящего, входящего в хронометраж. При переводе таких названий главной особенностью и вместе с тем трудностью является наиболее точная передача смысла на другой язык. Невозможность применить описательный перевод и сноски, непосредственная привязка перевода к происходящему на экране – все это необходимо учитывать, чтобы получить адекватный перевод игры слов [2, 3].

Более того, при переводе каламбуров и игры слов необходимо помнить и учитывать особенности каждого языка, которые могут затруднить перевод. Не всегда возможно использовать наиболее точные эквиваленты.

Еще одной трудностью перевода является то, что некоторые каламбуры и игры слов могут быть специфичны для конкретной



культуры или периода истории, и для их понимания необходимо иметь знания в данной области. В таком случае переводчик должен уделить особое внимание разъяснению контекста для зрителей на другом языке либо прибегнуть к более творческому подходу с созданием актуальной для языка перевода игры слов.

Существует несколько способов перевода каламбуров и игр слов в названиях эпизодов сериалов. Один из них – это **сохранение оригинального названия** на другом языке, при этом добавляя примечание или объяснение смысла каламбура или игры слов. Рассмотрим пример: второй эпизод одиннадцатого сезона сериала «Чертова служба в госпитале Мэш», посвященный Хэллоину, в оригинале называется **«Trick or Treatment»**, что созвучно девизу этого праздника: **«Trick or Treat!»** («Сладость или гадость!») или, в другом варианте перевода, **«Кошелек или жизнь!»**). Отсутствие соответствующих традиций в культуре русскоговорящих людей лишает переводчиков возможности найти максимально созвучный эквивалент, соответствующий и по смыслу, поэтому они оставляют оригинальное название со сноской, объясняющей его смысл: игра слов построена на схожести слов *treat* ('сладость' в данном случае) и *treatment* 'лечение', что подчеркивает врачебную деятельность персонажей. К случаю, когда переводчики предпочли оставить оригинальное название со сноской, также относится тринадцатый эпизод одиннадцатого сезона комедийного мультсериала «Южный Парк» – **«Guitar Queer-o»**. Название эпизода является каламбуром, произведенным от названия игры **«Guitar Hero»**, которой увлечены персонажи, и слова **«queer»** 'человек, чья сексуальность и (или) гендерная идентичность отличаются от общественного большинства', что создает комедийный эффект. Переводчики решают оставить название первоисточника, чтобы не рушить оригинальную игру слов.

Другой способ перевода – это **использование аналогичного каламбура или игры слов** на другом языке. Например, в седьмом эпизоде третьего сезона юмористического мультсериала «Закусочная Боба» есть эпизод, называемый **«Tina-rannosaurus Wrecks»** (**«Крушение Тинарозавра»**). Оригинальное название обыгрывает имя героини Тины и вид динозавров. Перевод успешно повторяет каламбур

благодаря созвучности английского *tyrannosaurus* и тираннозавра. Таким образом, достигается эквивалентность перевода. Похожий пример был в одиннадцатом эпизоде первого сезона сериала «Рик и Морти» – «*Ricksy Business*» («Риксованный бизнес»). Слово *risky* ‘рискованный’ имеет схожесть с именем героя *Rick* ‘Рик’, и благодаря словам, которые переводятся на русский язык с помощью транслитерация и транскрибирования, сохраняется оригинальный каламбур.

Еще один способ перевода каламбуров и игры слов в названиях эпизодов – **использование контекста сериала для передачи смысла**. Названия эпизодов напрямую отсылают к происходящему в сериале, соответственно, это касается и реплик героев. При работе переводчик должен учитывать визуальный аудиоряд, чтобы не только правильно перевести скрипт, но и произвести то же впечатление на зрителя, что и оригинальное произведение, т.е. здесь идет речь о динамической эквивалентности по Ю. Найда [4, с. 53]. В ходе такого перевода нередко рождаются уникальные и новые каламбуры, которые можно использовать в качестве названия эпизода, опираясь на контекст. Например, название эпизода «*Breaking Wind*» («**Экстренный ветер**») мультсериала «Счастливые лесные друзья» отсылает к роману «*Breaking Dawn*» («Рассвет») американской писательницы Стефани Майер, который читает один из персонажей в процессе хронометража. В какой-то момент в городе начинается ураган, от которого герой спасает своих друзей. Переводчик прибегает к контексту и изменяет название, чтобы оно соответствовало содержанию эпизода. Другим примером подобной переводческой трансформации является двадцать четвертый эпизод первого сезона сериала «Все тип-топ, или Жизнь Зака и Коди» в жанре ситком – «*Crushed*» («**Сокрушенный**»). Слово *crush* буквально переводится как ‘ломать, крушить’, но также в английском языке существует выражение *to have a crush on someone*, которое означает ‘быть влюбленным в кого-то’. Таким образом, оригинальное название обыгрывает двузначность слова *crushed* – ‘быть объектом чужой симпатии’ и ‘сокрушенный’, и переводчик останавливается на последнем варианте, опираясь на контекст эпизода, в котором героя, Коди, преследует навязчивая поклонница.

При переводе названий эпизодов часто встречается такой переводческий прием, как **перифраз** – перефразирование оригинального названия, которое передает его смысл. В тринадцатом эпизоде «**Klok-blocked**» («**Кайфолом**») второго сезона сериала «Металлопокалипсис» как раз используется данный способ: обыгрывая сленговое выражение *cockblock*, означающее ‘препятствие сексуальной деятельности у другого человека’, переводчики прибегают к перифразу для передачи смысла оригинального названия. В нем уже имеется каламбур с первым слогом *klok*, заимствованным из окончания названия группы *Dethklok*, в которой состоят главные персонажи. Еще один пример перифраза в переводе названия – четвертая серия шестого сезона «**My House**» («**Мой доктор Хаус**») комедийного сериала «Клиника». В оригинальном названии присутствует игра слов, основанная на событиях эпизода, разворачивающихся в рамках дома (*house*), и фамилии культового персонажа – доктора Хауса (*Dr. House*), которому подражает один из героев. Переводчики прибегают к приему лексического добавления, чтобы совершить перифраз названия и передать один из его смыслов.

Ирония и сарказм, часто лежащие в основе любых каламбуров и игры слов, характеризуют различные социальные процессы и трансформацию языка. Это необычный языковой процесс, сочетающий в себе несовместимое, и комический эффект сильно влияет на тех, кто потребляет такой медиаконтент. Каламбур по сути своей является стилистической основой юмористических речевых жанров: шуток, пословиц, загадок, анекдотов и т.д. Выступая в качестве шутки, каламбур дает возможность выразить мысли более изящным и аккуратным способом, нежели буквальная передача смысла. В данном случае правильный и соответствующий перевод названий эпизодов сериалов задает настроение зрителя перед просмотром, и именно поэтому так важна гибкость переводчика, способного использовать различные методы для достижения эквивалентности перевода.

### Список источников

1. Гридина, Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество : монография / Т.А. Гридина. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 1996. – 10 с.

2. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учебник / В.Н. Комиссаров. – Москва : Высшая школа, 1990. – 239 с.

3. Сазонова, Л.А. Закономерности передачи каламбура при переводе художественной литературы : 10.02.20 – Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Сазонова Лариса Александровна; Московский государственный лингвистический университет. – Москва, 2004. – С. 3–24.

4. Nida, E. Language structure and translation / E. Nida. – Stanford : Stanford University Press, 1975. – 283 p.

5. List of Episode Title Puns. URL : [https://happytreefriends.fandom.com/wiki/List\\_of\\_Episode\\_Title\\_Puns](https://happytreefriends.fandom.com/wiki/List_of_Episode_Title_Puns) (дата обращения: 22.04.2023).

6. Titmouse, Inc., Williams street: Metalocalypse 2006 : [мультипликационный сериал] / Titmouse, Inc., Williams street // Metalocalypse : [статья со списком эпизодов на Википедии]. – URL : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Список\\_серий\\_Металлопокалипсиса](https://ru.wikipedia.org/wiki/Список_серий_Металлопокалипсиса) – (дата обращения: 22.04.2023).

7. Pun-Based Title. URL : [https://tropedia.fandom.com/wiki/Pun-Based\\_Title](https://tropedia.fandom.com/wiki/Pun-Based_Title) – (дата обращения 23.04.2023).

8. 20th Century Studios, Inc.: Bob's Burgers 2011 : [мультипликационный сериал] / 20th Century Studios, Inc. // Bob's Burgers : [статья со списком эпизодов на Википедии]. – URL : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Список\\_эпизодов\\_мультсериала\\_«Закусочная\\_Боба»](https://ru.wikipedia.org/wiki/Список_эпизодов_мультсериала_«Закусочная_Боба») – (дата обращения: 22.04.2023).

9. 20th Television: M\*A\*S\*H : [телесериал] / 20th Television // M\*A\*S\*H : [статья со списком эпизодов на Википедии]. – URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_M\\*A\\*S\\*H\\_episodes](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_M*A*S*H_episodes) – (дата обращения: 22.04.2023).

**Научный руководитель:** Ю. А. Готлан, канд. филол. наук

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 811.111

## РАЗВИТИЕ ПОЛИМОДАЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Ирина Константиновна Забродина<sup>1</sup>,  
Дарья Александровна Байгулова<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Томский государственный педагогический университет, Томск

<sup>2</sup>Томский государственный педагогический университет, Томск

**Автор, ответственный за переписку:** Ирина Константиновна Забродина,  
zabrodinairina@tspu.edu.ru

**Аннотация.** Изучено развитие полимодальности у детей младшего школьного возраста при обучении иностранному языку. Проанализированы особенности учета полимодального восприятия на уроках английского языка. Описан процесс апробации комплекса упражнений для младшей ступени общеобразовательной школы и представлен анализ полученных данных экспериментального обучения.

**Ключевые слова:** полимодальность восприятия, иностранный язык, экспериментальное обучение

Усвоение новой информации является неотъемлемой частью жизни каждого человека. Во время обучения усвоение, переработка и воспроизведение получаемой информации проходят красной нитью.

Осмысленность достаточно ярко проявляется в процессе обучения. А самым восприимчивым и податливым возрастом является дошкольный и младший школьный. Поэтому развитие методов и способов передачи и усвоения информации является крайне важной и всегда актуальной темой. Люди стараются создать самые удобные и универсальные способы обучения.

Развитие полимодальности восприятия – один из самых многогранных процессов обучения. Он предполагает использование множества видов упражнений на развитие различных типов модальности

и их сочетание, что означает не только всестороннее обучение, но и развитие мышления [1, с. 56].

Развитие сразу нескольких модальностей при обучении, начиная с младших школьников, может помочь развить различные навыки для более быстрой адаптации к изменяющимся условиям современного мира [2, с. 7].

Учет полимодальности восприятия осуществляется в упражнениях, направленных на развитие любых умений в обучении иностранному языку.

Отбор материала основывается на необходимости демонстрации данных в определенном виде, а также осуществляется в соответствии со степенью обучения.

На данный момент полимодальный подход к обучению рассмотрен многими авторами в различных научных и методических работах, однако сочетание различных типов модальности для развития полимодального мышления и повышения эффективности обучения иностранному языку практически не рассматривается, именно этим обусловлена актуальность нашей работы.

Объектом исследования в данной работе является процесс обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – полимодальность в обучении иностранному языку детей младшего школьного возраста.

Цель работы: экспериментально обосновать целесообразность развития полимодальности при обучении иностранному языку детей младшего школьного возраста с применением разработанного комплекса упражнений.

В соответствии с поставленной целью была сформулирована следующая гипотеза: процесс обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста будет более эффективным, если будут учитываться особенности полимодального восприятия информации.

В состав полимодальности мышления не просто входит несколько каналов связи, но важной чертой является именно взаимодействие и интеграция этих каналов.

Для более продуктивного осуществления полимодального обучения на уроках иностранного языка необходимо обращать внимание

на сочетаемость разных типов модальности друг с другом, а также на исходный ведущий тип и уровень модальности обучающихся.

В процессе обучения иностранному языку на любой ступени необходимо использовать различные вспомогательные средства или способы для обеспечения более продуктивного процесса овладения языком.

Вспомогательными средствами может послужить опора на разные типы модальности через различные информационные каналы.

Каналы восприятия и передачи информации принято делить на четыре типа: аудиальные, визуальные, кинестетические и дигитальные. Аудиальный тип представляет собой восприятие информации через слуховой канал, тем самым легко воспринимается без зрительных опор. Визуальный тип, наоборот, состоит в большей степени из визуальных опор. Информация лучше усваивается с помощью прикосновений, движений – у кинестетического типа. Дигитальный тип, в свою очередь, лучше проводит информацию с помощью логических объяснений.

В рамках исследования было проведено экспериментальное обучение. Апробация комплекса упражнений была проведена на базе МАОУ СОШ № 28. Участниками эксперимента были определены обучающиеся младшей ступени 4-го класса данного образовательного учреждения.

Учебная группа была разделена на экспериментальную и контрольную. Задания для обеих групп предполагали выполнение входных тестов и контрольных работ, однако в процессе работы экспериментальной группы были еще задействованы задания, направленные на развитие разных типов модальности, тогда как контрольная группа выполняла задания тестов без предварительной подготовки. Таким образом, цель эксперимента – выявить эффективность учета полимодальности обучения при обучении иностранному языку на младшей ступени через сравнительный анализ результатов обучения в обеих группах.

Эксперимент проводился на протяжении первой четверти. С учетом ступени обучения были подобраны и разработаны диагностики определения ведущей модальности и комплекс упражнений на развитие полимодального мышления.

Перед экспериментальным обучением была проведена диагностика для определения ведущей модальности обучающихся. Она состояла из анкетирования, основанного на методике С. Ефремцевой, под названием «Диагностика доминирующей перцептивной модальности» [3, с. 3], и наблюдения за обучающимися во время учебного процесса.

На основе диагностики обучающихся, было выявлено процентное соотношение ведущих модальностей, представленное на рис. 1.

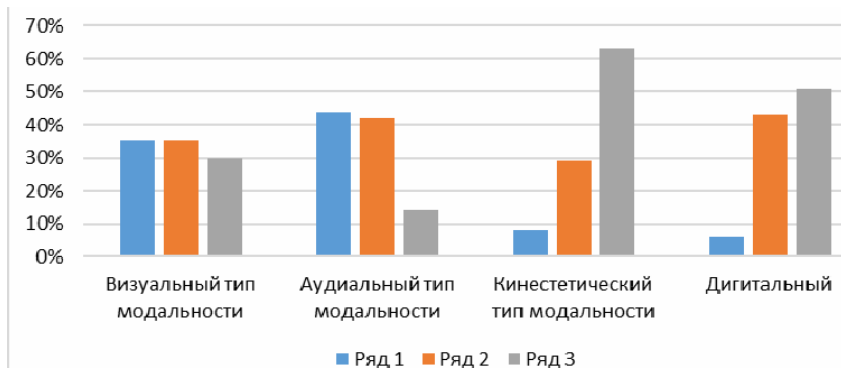


Рис. 1. Результаты диагностики ведущей модальности обучающихся на предэкспериментальном этапе

У большинства тестируемых обеих групп ведущей модальностью является аудиальная, предположительно, в связи с редким использованием визуальных опор при обучении другим дисциплинам. Визуальная модальность развита немного меньше, примерно у 20% обучающихся. Кинестетическая модальность восприятия информации развита наименьше всего из-за дефицита заданий на ее развитие.

Всего было протестировано 26 обучающихся. Входной контроль показал, что экспериментальная и контрольная группы имеют практически равные показатели: 77 и 79,4.

Далее последовало непосредственное проведение экспериментального обучения, согласно разработанному комплексу упражнений, в котором были задания на развитие всех типов модальности и их сочетаний.



Включение в учебную деятельность больше интерактивных заданий, направленных на улучшение восприятия информации с помощью разных каналов (не только ведущего) перцепции, было положительно воспринято обучающимися. Большинство упражнений за счет своей интерактивности повышали познавательную мотивацию. Однако некоторые упражнения, такие как «Пальчиковый разговор», «Скульптор», «Немое кино», оказались менее успешными в связи с недостатком урочного времени и сложностью задания. Тем не менее формирование навыков перехода с одного канала восприятия на другой, благодаря комплексу серий учебных действий, позволило более эффективно решать коммуникативные и учебные задачи [4, с. 142]. Проанализировав разработанные задания в рамках эксперимента, наиболее часто сочетаемыми типами модальности были выявлены аудиовизуальная, аудиокинестетическая и визуально-кинестетическая. Развитие и сочетание этих типов происходило в рамках учебного процесса путем внедрения различных упражнений составленного комплекса, визуальных и вербальных опор в уроки английского языка в 4-м классе.

По завершении комплекса обучающиеся должны были пройти постэкспериментальный срез, предполагавший индивидуальную беседу учителя (студента-практиканта) и выполнение контрольной работы по пройденной теме.

Всего было протестировано 25 обучающихся. Один обучающийся из контрольной группы отсутствовал по причине болезни.

Результаты постэкспериментального тестирования на определение типа ведущей модальности, представленные на рис. 2, показали, что учет полимодальности в обучении положительно влияет на рост показателей всех модальностей. Ряд 1 соответствует результатам предэкспериментального тестирования экспериментальной группы, ряд 2 – результатам постэкспериментального тестирования экспериментальной группы и ряд 3 – результатам тестирования контрольной группы. Так в среднем контрольные показатели по всем модальностям у обучающихся увеличились на 31% за период экспериментального обучения.

На графике представлен отчетливый рост уровня развития визуального и аудиального типов модальности в экспериментальной группе

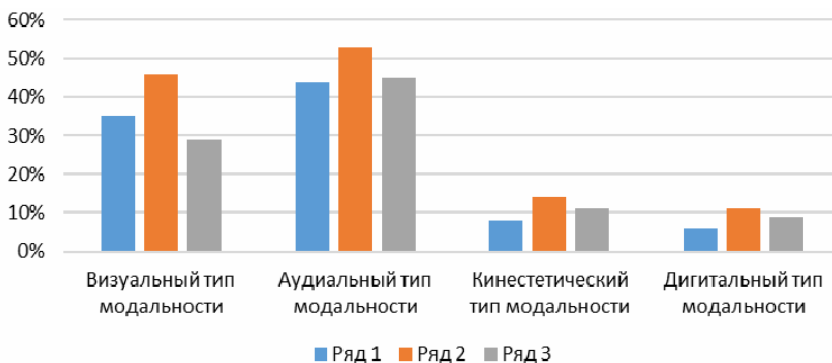


Рис. 2. Результаты контрольной диагностики модальности обучающихся

по сравнению с уровнем до начала эксперимента, тогда как в контрольной группе его уровень развития остался на прежнем месте.

Особенно стоит отметить существенное повышение уровня развития кинестетического и дигитального типов модальности соответственно в результате применения комплекса упражнений, нацеленного на развитие полимодальности у детей младшего школьного возраста при обучении иностранному языку. Таким образом была экспериментально обоснована его эффективность.

Контрольный срез показал, что уровень развития модальностей отдельно и в сочетании друг с другом, восприимчивость к учебному материалу и процент запоминания лексики по теме в экспериментальной группе повысились, что говорит об эффективности применения комплекса заданий в рамках проведенного эксперимента. Проявленный высокий интерес к проведению эксперимента в других классах и ступенях обучения позволяет нам сделать вывод о перспективах продолжения работы над темой.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Учет полимодального обучения позволяет повысить качество усвоения обучающимися новой информации за счет активизации разных модальностей восприятия.

2. Обучение иностранному языку с учетом полимодальности – это средство организации учебного процесса и способ управления

направлением мышления обучающихся, что является вспомогательным элементом в построении процесса обучения.

3. Процесс обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста более эффективен при учете особенностей полимодального восприятия информации.

Практической значимостью данной работы является возможность применения разработанного комплекса упражнений в рамках образовательного процесса учителями иностранных языков на начальной ступени обучения в школе.

### **Список источников**

1. Ивасюк, О.В. Языковое отражение особенностей восприятия (на материале русских и английских глагольных визуализмов) / О.В. Ивасюк // Мова. – 2012. – № 17. – С. 55–58.

2. Камынина, О.Е. Развитие полимодального восприятия у младших школьников в процессе музыкальной деятельности: автореферат диссертации кандидата психологических наук : специальность 19.00.07 педагогическая психология / Камынина Ольга Евгеньевна. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 23 с.

3. Ефремцева, С. Методика ведущий канал восприятия [Электронный ресурс] // Психология счастливой жизни. URL : <http://psycabi.net/testy/289-test-audial-vizual-kinestetik-diaagnostika-dominiruyushchej-pertseptivnoj-modalnosti-s-efremtseva> (дата обращения: 12.02.2023).

4. Zabrodina, I.K. . Experimental Learning of Foreign Language with the Socio-Cultural Skills Development Method by Means of Modern Internet Technologies / I.K. Zabrodina, A.G. Bogdanova et al. // Procedia – Social and Behavioral Sciences International Education and Cross-Cultural Communication, Problems and Solutions, IECC. – 2015. – № 215. – P. 141–146.

## ЭТАПЫ РАБОТЫ С ВИДЕОМАТЕРИАЛАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ (УРОВЕНЬ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)

*Рената Евгеньевна Вотина*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
renata.votinoval359@gmail.com

**Аннотация.** Рассматриваются этапы работы с видеоматериалами при обучении аудированию на занятиях английского языка на средней ступени общего образования, а также приводится практический пример работы на каждом этапе на основе короткометражного документального видеофильма National Geographic «Black Holes 101. National Geographic».

**Ключевые слова:** аудирование, этапы работы с видеоматериалами, видеоматериалы, дотекстовый этап, текстовый этап, этап обсуждения, лично-ориентированный этап, аутентичные видеоматериалы

В своих исследованиях ученые (например, М.З. Биболетова, Н.П. Грачева, Е.Н. Соколова и Н.Н. Трубанева) нередко поднимают вопрос о том, что одна из основополагающих целей обучения иностранным языкам в рамках школы трактуется как формирование навыков и развитие умений устной и письменной речи, приобретаемые обучающийся будет готов к коммуникации с носителями изучаемого языка. Составители Федерального государственного образовательного стандарта определяют трактовку цели обучения иностранному языку как овладение обучающимися иноязычной коммуникативной компетентностью на пороговом уровне, т.е. обучающийся в конце прохождения курса иностранного языка должен быть способен осуществлять иноязычное общение с носителями языка, а также достигать взаимопонимания в процессе коммуникации [1, с. 3].

Д. Саткаукайте в своих исследованиях отмечает, что общение представляет собой не одностороннюю коммуникацию, а является двусторонним процессом, то есть для полноценного общения недостаточно овладеть только говорением, но также необходимо научиться воспринимать и понимать иностранную речь на слух.

Результаты исследования университета Баркер показывают, что в повседневном общении слух занимает 42%. Речь охватывает 32%, чтение – 15%, а письмо – всего лишь 11%. Из этого следует, что понимание речи на слух является наиболее важным компонентом для построения успешного устного общения [2, с. 105].

Аудирование составляет фундамент говорения. Многочисленные исследования в области методики преподавания иностранных языков демонстрируют, что с наибольшим количеством трудностей обучающиеся сталкиваются в заданиях, связанных с восприятием и пониманием иностранной речи на слух, даже при условии успешного овладения лексической и грамматической базой [3, с. 86].

В современной лингводидактике существует достаточное количество разнообразных приемов и методов развития иноязычной коммуникативной компетенции посредством обучения аудированию. Все более актуальным становится использование аутентичных видеоматериалов.

Для работы с видеоматериалами на занятиях в методике обучения иностранным языкам традиционно выделяют четыре основных этапа: дотекстовый этап (предварительный), текстовый этап (непосредственной работы с видеоматериалом), этап обсуждения (послетекстовый), лично ориентированный этап (творческий) [4, с. 15–16].

В рамках данного исследования был проведен обучающий эксперимент, базой которого послужили короткометражные документальные видеофильмы *National Geographic*. Все участники эксперимента являлись учениками 9-х классов МАОУ СОШ № 30 г. Томска. Курс английского языка в данном учебном заведении построен в рамках единой рабочей программы на базе УМК *Spotlight*. Ниже представлен подробный разбор каждого этапа работы с видеоматериалом, а именно видеороликом «*Black Holes 101. National Geographic*», и примерами к ним.

Дотекстовый (предварительный) этап заключался в снятии потенциальных трудностей восприятия материала, содержащегося в видеоролике, к примеру трудности стилистического, языкового, социокультурного характера [4, с. 15–16]. Для того, чтобы снять трудности лексического характера, обучающиеся заранее обсудили слова, которые предположительно могли вызвать затруднения: *Milky Way* (Млечный Путь), *black hole* (черная дыра), *horizon* (горизонт). Также

на дотекстовом (предварительном) этапе перед педагогом (автором статьи) стояла задача создания и подкрепления мотивации у обучающихся к учебной деятельности. Для того, чтобы создать устойчивую мотивацию, им было предложено обсудить следующие вопросы: «Как вы думаете, насколько космос большой?» («*How big do you think space is?*»), «Сколько галактик в космосе?» («*How many galaxies are there in space?*»), «Знаете ли вы, что такое черные дыры?» («*Do you know what black holes are?*»). Данный этап является неотъемлемой частью работы с видеороликом при обучении аудированию на занятиях иностранного языка, так как именно от того, насколько тщательно педагог проработает дотекстовый этап, зависит вовлеченность школьников в процесс обучения и эффективность, успешность всего аудирования.

Текстовый этап (непосредственная работа с видеоматериалом) заключалась в развитии целого спектра умений: умение смысловой переработки получаемой информации; умение узнавать социокультурно маркированные единицы; умение узнавать социокультурные реалии носителей иностранного языка, а также умение определять отличия в речевом и неречевом поведении носителей иностранного и родного языков [4, с. 15–16]. Во время работы с видеофильмом «*Black Holes 101. National Geographic*», на текстовом этапе, обучающиеся просматривали видеоролик два раза. После первого просмотра им было предложено обсудить следующие вопросы: «Сколько существует видов черных дыр?» («*How many types of black holes exist?*»), «Есть ли гравитация в черных дырах?» («*Is there gravity in black holes?*»), «Как рождается черная дыра?» («*How is a black hole born?*»). Благодаря данным вопросам педагогу удалось понять, какой процент информации поняли обучающиеся после первого просмотра видеоролика, насколько они были вовлечены в процесс и интересна ли им данная тема. После второго просмотра видеоролика последовал послетекстовый этап, в течение которого перед обучающимися встала необходимость выполнить задания из тестирования.

Этап обсуждения (послетекстовый) предполагал отбор и обобщение той информации, которую обучающемуся удалось воспринять, понять, переработать в процессе просмотра видеоролика. Данный этап подразумевал развитие умений наблюдения и анализа, извлечения

необходимой и важной информации, воспроизведение услышанного и увиденного материала с опорой или без нее [4, с. 15–16]. Здесь школьники выполняли тестирование, состоящее из трех заданий. Первое задание заключалось в выборе правильного ответа:

**Task 1. Choose the correct answer:**

1. *What is the force of gravity in black holes?*
  - a) *Very strong*
  - b) *There's no gravity*
  - c) *Faint*
2. *The boundary of a black hole is called...*
  - a) *The envelope horizon*
  - b) *The horizon*
  - c) *The event horizon*
3. *What is not a type of black hole?*
  - a) *Stellar*
  - b) *Smaller*
  - c) *Supermassive*
4. *When does a stellar black hole appear?*
  - a) *When massive stars die and collapse*
  - b) *When a small star born*
  - c) *It is an unknown fact*
5. *Do people know the exact number of black holes in the Milky Way?*
  - a) *No. But it could be millions of stellar black holes in the Milky Way*
  - b) *Yes. There are two billions black holes in the Milky Way*
  - c) *No. But it could be millions of supermassive black holes in the Milky Way*

Во втором задании обучающимся предстояло выбрать правдивый, ложный или не упоминающийся факт:

**Task 2. Decide if each question 1–5 is TRUE, FALSE or the information is NOT STATED in the video.**

1. *Black holes are the most mysterious objects in the universe.*
2. *The event horizon is a point of no return, beyond which we cannot truly see.*

3. *Intermediate and miniature black holes are the most common.*
4. *There are exactly a thousand black holes in the universe.*
5. *When something crosses the event of horizon, it collapses into the black hole's singularity, where space, time and the laws of physics no longer apply.*

В третьем задании предлагалось ответить на ряд вопросов с опорой на картинки из видеоролика:

**Task 3. Answer the following questions:**

1. *What is it? Are there black holes here?*
2. *What is it? Does it have any black holes?*
3. *Who is it? On the basis of whose theory did he create his theory?*

Личностно ориентированный (творческий) этап предполагал развитие умений самостоятельного поиска (извлечение определенной социокультурной информации), творческих способностей обучающихся, обучение интерпретации информации социокультурного характера. Здесь осуществлялось развитие умений употреблять социокультурно маркированные единицы в соответствии с задачами коммуникации в речи; умений репродуктивного характера (интерпретация увиденного) и продуктивного характера (использование информации в различных ситуациях общения); умения речевого этикета, а также умения анализировать и синтезировать информацию [4, с. 15–16]. В качестве творческого задания обучающиеся выполняли четвертое задание, которое представляло собой короткое письмо:

***Task 4. When was the first black hole discovered? Would you ever like to see a black hole in reality? Write down the reasons. Write 4–8 sentences.***

На рисунке представлены результаты двух групп: экспериментальной и контрольной. В экспериментальной группе в течение первой четверти проводилось обучение аудированию на основе видеоматериалов, а в контрольной группе – на базе аудиотекстов.





Сравнительная диаграмма результатов тестирования

Представленная выше диаграмма наглядно показывает, насколько методически грамотно построенные этапы работы с видеоматериалами повышают процент успешности обучения аудированию. Таким образом, можно заключить, что для методически корректного обучения аудированию на занятиях иностранного языка на основе видеоматериалов педагогу необходимо знать этапы работы с данными материалами, от чего зависит результативность и эффективность всего процесса обучения. Строгая этапизация работы с видеоматериалами способствует достижению более высоких результатов.

### Список источников

1. Биболетова, М.З. Примерные программы среднего общего образования. Иностранные языки / М.З. Биболетова, Н.П. Грачева, Е.Н. Соколова, Н.Н. Трубанева. – Москва : Просвещение, 2005. – 90 с.
2. Satkauskaitė, D. Zur Fertigkeit des Hörverstehens im DaF-Unterricht und bei der Vermittlung der Dolmetschkompetenzen / Danguolė Satkauskaitė // Studies about languages. – 2010. – № 17. – P. 105–111.

3. Попова, Д.Д. Преимущества обучения аудированию с опорой на видео / Д.Д. Попова // *Время науки – The Times of Science.* – 2016. – № 3. – С. 86–93.

4. Чикунова, А.Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей в процессе обучения английскому языку : специальность : 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (филология; уровень профессионального образования) : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чикунова Анастасия Евгеньевна; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2011. – 24 с.

**Научный руководитель:** О.Н. Игна, д-р пед. наук, доцент

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Дарья Константиновна Галевская*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
d.galevskaya@gmail.com

**Аннотация.** На современном этапе развития образования возрастает тенденция внедрения ИКТ в процесс обучения иностранным языкам, в особенности интернет-ресурсов. В связи с этим изучен методический потенциал. В связи с этим изучен методический потенциал комплексного использования интернет-ресурсов для формирования лексических навыков на начальном этапе обучения английскому языку.

**Ключевые слова:** интернет-ресурсы, формирование лексических навыков, младшая школьная ступень

В современном Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования уделяется особое внимание развитию коммуникативной компетенции, что подразумевает овладение большим количеством лексических единиц [1, с. 15]. Однако их эффективное усвоение в рамках традиционного урока является проблемой, изучением которой занимаются как отечественные, так и зарубежные методисты. Именно поэтому ФГОС предусматривает использование ИКТ в качестве способа оптимизации обучения лексической стороне иностранного языка. Несмотря на возрастающую тенденцию их применения, процесс внедрения все еще проходит адаптацию к уже существующим методам преподавания иностранных языков в школе. Таким образом, методический и дидактический потенциалы применения ИКТ остаются не полностью реализованными.

Интернет-ресурс – это совокупность средств технического и программного характера, а также информация, предназначенная для публикации во всемирной сети интернет [2, с. 12]. Существует разные

виды интернет-ресурсов, однако преимущественно мультимедийные интернет-ресурсы используются для создания материалов к урокам. Мультимедиа – средства обучения, включающие в себя текстовую, аудио-, видеoinформацию, а также информацию с применением анимационных элементов [3, с. 149].

Таким образом, мультимедийный интернет-ресурс представляет собой интернет-ресурс с информацией, опубликованной в виде мультимедиа. Мультимедийные интернет-ресурсы могут быть классифицированы по типу материала, который можно создать с помощью их функционала. Выделяют ресурсы для создания викторин, опросов и тестов, типовых заданий, дидактических материалов, для визуализации материала, а также онлайн-тренажеры. Большинство из них можно использовать при обучении лексической стороне речи, а именно для создания лексических упражнений.

Освоение лексической стороны иноязычной речи подразумевает постепенное формирование лексических навыков. Лексический навык – это автоматизированное оперирование лексическими единицами в соответствии со смыслом высказывания в продуктивной речи и ассоциированием их со значением в рецептивной речи [3, с. 121].

Для осуществления коммуникативных актов письменного или разговорного характера необходимы лексические навыки двух видов: продуктивные и рецептивные. Продуктивные лексические навыки подразумевают правильное словоупотребление в соответствии с заданной коммуникативной целью, в то время как владение рецептивными лексическими навыками означает осознанное соотношение звукового или графического образа лексической единицы с его значением в процессе аудирования или чтения, а также понимания ее в контексте [4, с. 288].

Формирование лексических навыков включает в себя три этапа: – первичное ознакомление с лексическими единицами и их семантизация;

– этап закрепления;

– использование изученных лексических единиц в коммуникативных актах [5, с. 86].

Каждый из этапов формирования лексических навыков сопровождается выполнением лексических упражнений определенного типа.

На этапе первичного ознакомления и семантизации выполняются языковые упражнения. На этапе закрепления лексических единиц в отечественной методике принято использовать как языковые, так и условно-речевые упражнения. На этапе использования изученной лексики в коммуникативных актах используются коммуникативные (речевые) упражнения. Таким образом, условно-речевые предназначены для подготовки к использованию лексических единиц в речи, а коммуникативные – к применению их в реальных коммуникативных обстоятельствах.

При создании упражнений важно учитывать психолого-педагогические особенности младших школьников. Первичное закрепление лексического материала на младшей ступени чаще всего происходит в игровом формате. Упражнения с включением игрового компонента должны носить не только развлекательный характер, но и мотивировать к умственной деятельности, выполнять разъясняющую и иллюстративную функции [4, с. 300]. По аналогии с упражнениями на первичное ознакомление с лексической единицей, условно-речевые и коммуникативные упражнения должны носить игровой характер. Следует отметить, что на младшей ступени возрастает роль соревнования и оценки успехов обучения, поэтому необходима реализация соревновательного компонента в игровом формате, а также осуществления оценивания учебных действий.

Для изучения эффективности комплексного использования мультимедийных интернет-ресурсов в формировании лексических навыков на младшей ступени был проведен эксперимент на базе 4 «А» класса прогимназии «Кристина» г. Томска. Для его осуществления был создан комплекс, состоящий из 34 упражнений, которые классифицированы в соответствии с этапами формирования лексических навыков и тематикой. Поскольку функционал интернет-ресурсов не предлагает широкий спектр возможностей для создания речевых упражнений, в комплексе преобладают языковые и условно-речевые упражнения.

Первый блок представляет собой упражнения, направленные на семантизацию новых лексических единиц. Данные упражнения являются языковыми упражнениями. В ходе эксперимента обу-

чающимися были выполнены четыре упражнения данного типа. Так, при изучении лексической темы «*School supplies*» (рус. «школьные принадлежности») обучающимся было предложено выполнить задание, в котором они должны были расставить в правильном порядке кусочки картинки, иллюстрирующей лексическую единицу [6]. При правильном составлении пазла обучающиеся могли увидеть графический образ изучаемых лексических единиц, а также ознакомиться с их фонетическим образом. Таким образом происходило не только первичное ознакомление с лексической единицей, но и активизация мыслительного процесса обучающихся, а также реализация игрового компонента в обучении. Для создания данного упражнения была выбрана интерактивная доска *Miro*.

Для закрепления уже изученных лексических единиц предлагаются упражнения второго блока, который состоит из языковых и условно-речевых упражнений. Так, на закрепление фонетического и графического образов лексических единиц по теме «*Family*» (рус. «семья») обучающимся было предложено выполнить упражнения, созданные при помощи мультимедийного интернет-ресурса *SpellingTraining* [7]. Данное упражнение выполнялось в формате симулятора катания на аттракционе «Американские горки». Обучающиеся имели возможность прослушать лексическую единицу, а затем их задача состояла в том, чтобы правильно представить данную лексическую единицу в графическом виде. При правильном ответе вагоны передвигались на одно отделение горки. При неправильном ответе обучающимся предоставлялся графический образ слова, который им нужно ввести. При правильном вводе всех лексических единиц обучающиеся могли наблюдать процесс осуществления передвижения по горкам.

В качестве условно-речевого упражнения для тренировки лексических единиц обучающимся было представлено упражнение, созданное с помощью платформы *Bookwidgets* [8]. Упражнение направлено на закрепление графической и фонетической форм слова, а также на отработку речевого действия, выражающегося в построении предложений по образцу с использованием изученных лексических единиц. Обучающимся было предложено прослушать и просмотреть видео, в котором герой рассказывал о своей семье, по очереди представляя

каждого члена семьи. В видео была представлена формула построения ответа. Помимо этого, обучающимся предлагалось ответить на вопросы после представления каждого члена семьи, основанные на материалах видео. Таким образом, при выполнении данного упражнения происходила тренировка использования изученных лексических единиц в простом письменном речевом акте, построенном с использованием образца с элементом игры.

Третий блок упражнений представлял собой речевые упражнения, направленные на использование изученных лексических единиц в коммуникативном акте. Так, задача испытуемых при изучении лексической темы «*Family*» заключалась в составлении небольшого монолога о членах своей семьи с опорой на вопросы. Выполнение упражнения сопровождалось вращением колеса на платформе *Wordwall*, таким образом определялось, о каком члене семьи обучающемуся предстоит говорить [9]. Данное упражнение позволило реализовать коммуникативный акт в игровом формате.

Апробация комплекса упражнений и анализ эффективности его использования показали положительную динамику уровня сформированности лексических навыков младших школьников. Подавляющее количество обучающихся в экспериментальной группе повысили свой уровень со среднего и низкого до высокого, что свидетельствует об эффективности использования применения интернет-ресурсов при обучении лексике младших школьников. Безусловно, лексические навыки формируются с помощью множества различных упражнений, которые предложены к выполнению как в УМК, так и в дополнительных методических пособиях, но данный комплекс также может стать эффективным приложением, поскольку он не только предлагает возможность дополнительной отработки лексических единиц, но и позволяет разнообразить процесс обучения и реализовать интеграцию игрового компонента в стандартные лексические упражнения на уроках иностранного языка.

Таким образом, процесс формирования лексического навыка представляет собой многоступенчатый процесс, осуществление которого на младшей ступени может быть реализовано с использованием упражнений трех типов, созданных с учетом психолого-педагогических

особенностей обучающихся. Эффективность использования упражнений может быть повышена за счет применения интернет-ресурсов при их создании. Интерактивные упражнения могут быть использованы только в качестве дополнения к УМК, поскольку выполнение упражнений, созданных с использованием интернет-ресурсов, приводит к недостаточно полноценному формированию лексических навыков.

### Список источников

1. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт начального общего образования. – Москва : Просвещение, 2021. – 47 с.

2. Словарь терминов и понятий цифровой дидактики. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2021. – 84 с.

3. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 472 с.

4. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 5-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.

5. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с.

6. Miro : интерактивная доска. – URL : [https://miro.com/welcomeonboard/NmVQVVJpM21sQjcwZlBZaXNOBWttaGtrRmhuQXRiQng5M0xOdkktHcUhaRUJteDFlalBqelRCRXZNRVJDTGVNVnwzMDc0NDU3MzY3MDQ0NDc5MDEwfdI=?share\\_link\\_id=465272240098](https://miro.com/welcomeonboard/NmVQVVJpM21sQjcwZlBZaXNOBWttaGtrRmhuQXRiQng5M0xOdkktHcUhaRUJteDFlalBqelRCRXZNRVJDTGVNVnwzMDc0NDU3MzY3MDQ0NDc5MDEwfdI=?share_link_id=465272240098) (дата обращения: 20.04.2023).

7. SpellingTraining : мультимедийный интернет-ресурс. – URL : <https://spellingtraining.com/games/rollercoaster/rollercoaster.html?&nbpp&qennyq&ltmny&hyjdzm&hyj&wbbq&ozjwbo&vdrbbm&qemyq&drtzq> (дата обращения: 20.04.2023).

8. Bookwidgets : мультимедийный Интернет-ресурс. – URL : [https://bookwidgets.com/play/O-uWvbze-iQAFK\\_C6sgAAA/GECNFG6?teacher\\_id=6022606260535296](https://bookwidgets.com/play/O-uWvbze-iQAFK_C6sgAAA/GECNFG6?teacher_id=6022606260535296) (дата обращения: 20.04.2023).

9. Wordwall : мультимедийный интернет-ресурс. – URL : <https://wordwall.net/resource/55026013> (дата обращения: 20.04.2023)

**Научный руководитель:** Т.Н. Бабакина, канд. филол. наук, доцент



## РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

*Татьяна Николаевна Бабакина<sup>1</sup>,  
Мария Валерьевна Зубкова<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Томский государственный педагогический университет, Томск

<sup>2</sup>Томский государственный педагогический университет, Томск

**Автор, ответственный за переписку:** Мария Валерьевна Зубкова,  
mashka.zubkova@mail.ru

**Аннотация.** Рассматриваются методические особенности развития социокультурной компетенции обучающихся средней ступени. Представлены результаты апробации авторского комплекса проектов, направленных на развитие всех компонентов социокультурной компетенции на уроках английского языка в 7-м классе.

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, компоненты социокультурной компетенции, метод проектов, средняя ступень обучения

В настоящее время, в условиях глобализации и увеличения роли межкультурной коммуникации, социокультурная компетенция становится необходимым элементом образования. Она включает в себя знание и понимание культурных различий, умение адекватно воспринимать и интерпретировать информацию, а также эффективно взаимодействовать с представителями других культур.

Согласно определению М.Л. Вайсбурд, социокультурная компетенция – это «совокупность лингвострановедческих, социально-психологических и культурологических знаний и умение их применять для взаимопонимания между носителями языка» [1, с. 55].

Социокультурная компетенция неоднородна. Сравнительный анализ компонентов, выделяемых разными авторами в структуре социокультурной компетенции, позволил выделить основные: лингво-

страноведческий, социолингвистический, социально-психологический, культурологический [2, с. 32].

Одним из методов, позволяющих не только успешно развивать социокультурную компетенцию, но и активизировать процесс обучения, является метод проектов. Совет Европейского союза Европейской рамки квалификаций в одном из своих изданий дает следующие рекомендации: «Учебная деятельность в форме проекта, вероятно, будет особенно подходящей для приобретения социокультурной компетенции» [3, р. 55].

Метод проектов – «это одна из технологий обучения, в том числе иностранному языку, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса» [4, с. 226].

Согласно утверждению Н.Д. Гальсковой, проект – это «самостоятельно планируемая и реализуемая школьником(-ами) работа, в которой речевое общение органично вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности...» [5, с. 100].

Анализ научной и учебно-методической литературы отечественных авторов, посвященной методу проектов, позволяет сделать вывод, что существуют различные классификации проектов. Наиболее распространенной является типология Е.С. Полат, согласно которой в зависимости от доминирующего вида деятельности выделяются исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, практико-ориентированные проекты [6, с. 5–6].

Важно подчеркнуть, что использование проектов в подростковом возрасте является актуальным, так как обучающиеся активно формируют свою личность и идентичность, им необходимы новые вызовы и задачи, которые позволяют развивать свои навыки и умения. Именно поэтому в ходе проведения исследования был разработан комплекс проектов для обучающихся средней ступени, направленный на развитие всех компонентов социокультурной компетенции и одновременно на развитие умений во всех видах речевой деятельности на уроках английского языка (таблица).

Таким образом, первый проект направлен на развитие умений чтения; второй проект предполагает развитие умений говорения; третий был создан для обучения аудированию, а четвертый проект рассчитан на развитие умений письменной речи.

**Комплекс проектов, направленных на развитие социокультурной компетенции обучающихся средней ступени**

Развиваемый компонент	Тип проекта			
	Информационный	Ролево-игровой	Исследовательский	Практико-ориентированный
Социолингвистический	« <i>English across the UK</i> »			
Социально-психологический		« <i>My 2<sup>nd</sup> to none city</i> »		
Культурологический			« <i>My fav Author is online</i> »	
Лингвострановедческий				« <i>The Booker Prize in Tomsk</i> »

Проекты были разработаны для УМК «*Spotlight 7*» [7, с. 12–24].

Информационный проект «*English across the UK*» составлен для темы «*Landmarks of the British Isles*».

В данном проекте обучающиеся изучают предложенный текст о диалектах английского языка в Великобритании. Обучающиеся на онлайн-карте диалектов рассматривают различные вариации языка в зависимости от аспекта (фонетика, грамматика, лексика). Подготавливают сравнительный анализ употребления того или иного явления, а также предлагают идеи, чем оно может быть обусловлено.

Задачи проекта:

1. Изучение основных диалектов английского языка, используемых в разных регионах Великобритании.
2. Сравнительный анализ особенностей каждого диалекта и их связь с социокультурным контекстом.
3. Создание презентации или видео, демонстрирующего результаты исследования.

Ролево-игровой проект с элементами информационного «*My 2<sup>nd</sup> to none city*» был создан в дополнении к теме «*Landmarks of the British Isles*» на основе подтемы «Дополнительное чтение».

В основу данного проекта положена модель саммитов ООН, где каждая группа является представителем одной из стран Великобрита-

нии. Съезд делегаций посвящен следующему вопросу: *How to increase tourism in other regions of the UK?* / Как повысить туризм в других регионах Великобритании? Задача каждой группы – представить один из городов своей страны и при помощи дебатов определить новый туристический маршрут.

Задачи проекта:

1. Изучение особенностей городов Англии, Уэльса, Шотландии и Северной Великобритании по критериям: *food, sport, music, leisure*.

2. Развитие навыков коммуникации и сотрудничества в рамках группы на английском языке.

Исследовательский проект был составлен на основе темы «*Book-worms*» и называется «*My fav Author is online*».

Обучающиеся создают онлайн-страничку одного из зарубежных авторов и представляют ее одноклассникам. Лучшие работы определяются в конце урока количеством подписчиков у автора.

Задачи проекта:

1. Изучение лексического и грамматического материала, связанного с биографией.

2. Изучение биографии и творчества любимого зарубежного автора.

3. Создание странички автора в социальных сетях на английском языке с использованием следующих пунктов: год и место рождения, сфера деятельности до написания книг, знаменитые цитаты автора, жанр произведений, какой книгой и каким героем знаменит автор и другие пункты по желанию обучающихся.

– Презентация странички перед классом на английском языке.

Практико-ориентированный проект «*The Booker Prize in Tomsk*» был разработан на базе темы УМК «*A classic read*».

Суть проекта: обучающимся в виде домашнего задания предлагается найти реальные истории, произошедшие в Томске, и прочитать их на русском языке. В течение урока обучающиеся пишут на английском языке в любом жанре (драма, комедия, биография, приключенческий или исторический рассказ) историю, основанную на реальных событиях. Результаты проекта определяются на основе анализа работ всей параллели и далее присуждаются призовые места.

Задачи проекта:

1. Заранее изучить примеры историй, произошедших в городе Томске.

2. Написать план истории;

3. Написать историю, основываясь на следующих критериях:

1-й абзац: краткое описание времени, когда происходит действие, представление главных героев.

2-й абзац: создание проблемной ситуации и кульминации;

3-й абзац: разрешение конфликта и завершение истории с выводами.

Апробация комплекса проектов проходила в рамках экспериментального обучения с 01.09.2022 по 24.10.2022 г. Участниками эксперимента являлись обучающиеся 7 «Г» класса МАОУ СОШ № 40 в количестве 21 человек. Средний возраст участников составил 13 лет. До работы с комплексом проектов уровень сформированности социокультурной компетенции обучающихся составлял 31,9%. Комплекс проектов прошел апробацию успешно, были зафиксированы положительные результаты. Так, по итогам проведения постэкспериментального среза суммарный балл в экспериментальной группе вырос до 66,9%, т.е. более чем в 2 раза превысил результаты предэкспериментального среза.

Анализ результатов экспериментального обучения показал, что данный комплекс проектов является эффективным средством развития социокультурной компетенции обучающихся и дает им возможность активно участвовать в учебном процессе, развивать свои творческие способности и самостоятельность. Применение метода проектов позволяет изучать культуру и традиции англоязычных стран через практическую деятельность, а не только через учебники и лекции.

Таким образом, внедрение комплекса проектов на уроках английского языка на средней ступени обучения позволит значительно расширить возможности развития социокультурной компетенции обучающихся, а также подготовить их к взаимодействию в мировом сообществе. Разработанный комплекс проектов включает дополнительные мероприятия, такие как внутришкольное мероприятие, соревнования внутри класса, которые помогут обучающимся лучше понимать иностранные культуры и стать более толерантными и открытыми к дру-

гим людям и культурам. Кроме того, использование проектов на уроках английского языка поможет школьникам развить навыки работы в команде, планирования и решения проблем, что также может быть полезно для их будущей карьеры и личной жизни.

### Список источников

1. Вайсбурд, М.Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке : учебное пособие / М.Л. Вайсбурд. – Обнинск : Титул, 2011. – 128 с.
2. Воробьев, Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка (поиск эффективных путей) / Г.А. Воробьев // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 30–35.
3. Jan, Ate van Ek. Learning and teaching modern languages for communication: a guide for Teachers / J.A. van Ek // Virginia : Council of Europe. – 2008. – 87 p.
4. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий : теория и практика преподавания языков / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
5. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : АРК-ТИ, 2003. – 192 с.
6. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
7. Английский язык. 7 класс Spotlight. 7. Student's book : учебник для общеобразовательных учреждений / [Ваулина Ю.Е. и др.]. – 4-е изд. – Москва : Просвещение : Express Publishing, 2011. – 152 с.

## ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ- БАКАЛАВРОВ ЯЗЫКОВОГО ФАКУЛЬТЕТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Ангелина Евгеньевна Ивонина*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
Iv.a37@yandex.ru

**Аннотация.** Рассматриваются практические аспекты организации самостоятельной работы студентов-бакалавров языкового факультета при обучении английскому с использованием элементов геймификации. Описывается процесс организации данной формы образовательной деятельности, анализируется эффективность исследования.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, геймификация, иноязычная коммуникативная компетенция, мотивация при обучении иностранному языку, игрофикация

Принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [1] привело к модернизации всей образовательной нормативной базы, вследствие чего возникла необходимость в реструктуризации всех звеньев педагогического процесса, включающих также и организацию продуктивной самостоятельной работы студентов (СРС), под которой мы понимаем различные виды индивидуальной, групповой познавательной активности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного контроля, но под наблюдением преподавателя [2, с. 74].

Для проектирования эффективной самостоятельной работы студентов необходимы продуктивные способы организации учебного процесса. Одним из таких способов выступает внедрение геймификации в образовательный процесс.

Рассматривая понятие геймификации (иногда называемой «игрофикацией»), мы будем определять его как использование игровых

элементов в неигровом контексте [3, с. 10]. Геймификация – это действенный инструмент, направленный на активизацию когнитивной деятельности учащихся, поощряющий активное и творческое проявление учащегося как субъекта учебной деятельности. Это один из наиболее эффективных способов вовлечения студента в образовательный процесс, так как игра – одна из наиболее естественных форм познания.

Как уже было отмечено ранее, геймификация подразумевает использование игровых техник вне игровой ситуации. Следовательно, использование такого игрового элемента, как компьютерная игра, подходит под понятие геймификации.

Целью обучения английскому языку в языковом вузе является достижение у обучающихся уровня профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции для межкультурной коммуникации. Мы считаем, что иноязычная коммуникативная компетенция обучающихся, в процесс обучения которых включены компьютерные игры, будет активно развиваться. Причинами этого будут являться развивающиеся при обучении компоненты КК, а именно:

#### *1. Лингвистическая компетенция.*

Во время прохождения компьютерной игры обучающийся сталкивается с большим объемом взаимосвязанной информации. Для полного понимания происходящего обучающийся использует словарь, таким образом закрепляется полезность этого инструмента, а также студент привыкает к структуре языка, подобная практика помогает ему в дальнейшем строить связные высказывания [4, с. 21].

#### *2. Социолингвистическая компетенция.*

Выбранные для исследования материалы созданы носителями языка, поэтому они аутентичны и погружают обучаемого в естественную иноязычную среду, отличающуюся от русскоязычной. Подобный опыт показывает студенту национально-культурные особенности англоязычного мира, упрощает коммуникацию с его представителями [5, с. 2].

#### *3. Дискурсивная компетенция.*

Формирование дискурсивной компетенции происходит через развитие умения решать поставленные коммуникативные задачи. Комплекс упражнений включал вопросно-ответные задания, имитативные и дискуссионные упражнения, которые студенты успешно выполняли [6, с. 182].



#### *4. Стратегическая компетенция.*

Аудиторные занятия со студентами-бакалаврами проходили на английском языке, вследствие чего студенты прибегали к различным вербальным и невербальным коммуникативным стратегиям для сохранения дискуссии [7, с. 30–31].

Также одним из параметров для изучения была выбрана такая важная часть образовательного процесса, как мотивация.

Положения, сформулированные выше, были подтверждены в экспериментальной работе со студентами-бакалаврами ИИЯМС ТГПУ при обучении английскому языку, целью которой была оценка эффективности внедрения элементов геймификации в организацию самостоятельной работы студентов-бакалавров языкового факультета при обучении английскому языку. Под эффективностью подразумеваются положительные изменения в процессе обучения иностранному языку, а именно повышение уровня иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, развитие способности к самоорганизации своей деятельности, а также уровня мотивации при обучении английскому языку.

Комплекс упражнений, разработанный для экспериментального обучения, включал в себя языковые, условно-языковые и речевые задания, в которые входили упражнения в субституции, упражнения в трансформации, конструктивные упражнения, переводные упражнения, имитативные упражнения, вопросно-ответные упражнения, дескриптивные, дискуссионные и композиционные упражнения.

Ресурсами для проведения педагогического эксперимента выступали англоязычные компьютерные игры «To the moon» [8] и «What remains of Edith Finch» [9].

Были проработаны три этапа работы над игрой – предыгровой, игровой и послеигровой [10].

На предыгровом этапе студенты с помощью комплекса упражнений знакомились с лексикой, а также грамматикой и фонетикой компьютерной игры. Для формирования и развития лексической компетенции в основном использовались языковые упражнения.

На игровом этапе студенты самостоятельно проходили этапы игры дома, а после прохождения – выполняли языковые упражнения.

На послеигровом этапе обучающиеся в аудитории выполняли речевые упражнения, например дискуссии, основанные на материале, полученном из игр. Грамматические, фонетические, лексические и языковые ошибки корректировались в аудитории при проверке заданий.

Также на предыгровом и послеигровом этапах студенты проходили тестирование для анализа уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, уровня владения студентами способности к самоорганизации, уровня мотивации к самостоятельному виду учебной деятельности.

В качестве языковых упражнений использовались задания разных типов, например, чтобы снять лексические, грамматические и фонетические трудности, применялось упражнение в субституции (табл. 1). Студенты подбирали логически корректные фразы, запоминали лексику и грамматику, а также узнавали фонетическое произношение слов.

*Таблица 1*

#### Примеры заданий

<b>1. River's platypus</b>	has	sailmen not to collapse and not to get wrecked
<b>2. Johnny always</b>	means	something that influenced a person
<b>3. Johnny's bag</b>	is	a soft spot for River
<b>4. The lighthouses</b>	help	very important to her and she carries it everywhere
<b>5. Memento</b>	had	a brown color and has yellow buckles

Также одним из заданий на предыгровом и игровом этапе было упражнение на трансформацию (табл. 2), с помощью которого студенты отработывали грамматику.

*Таблица 2*

#### Трансформационное упражнение

1. Lily won't let her children disturb Johnny.
They aren't _____
2. "I think we can use the atrium later" – said Dr. Rosalene.
Dr. Rosalene said _____
3. Make a wish if you see a falling star.
If _____

На послеигровом этапе студенты на занятиях выполняли не только языковые упражнения, но и речевые, например дискуссионные, отрабатывающие их дискурсивную и стратегическую компетенцию.

В конце экспериментального обучения анализировались знания учащихся. Данные, приведенные на рисунке, свидетельствуют о повышении среднего уровня коммуникативной компетенции учащихся на 10%.

Примерный уровень владения АЯ в процентном соотношении приведен в табл. 3.

Таблица 3

**Уровень владения АЯ**

<b>Процент правильных ответов</b>	<b>Примерный уровень языка</b>	<b>Характеристика уровня</b>
90–100	C1	Продвинутый
70–89	B2	Выше среднего
50–69	B1	Средний уровень
20–49	A2	Элементарный
0–19	A1	Начальный

После анализа первоначальных и конечных результатов тестирования во всех трех изучаемых параметрах был замечен прогресс:

– большая часть студентов к началу эксперимента обладала уровнем B1 (от 50%) или B2 (от 70%). Примерный уровень языка у некоторых учеников стал немного выше;

– уровень умения к СРС сильно отличался по группе, среднее значение было 16. К концу эксперимента показатель вырос, среднее значение составило 17,5;

– уровень мотивации студентов также вырос, среднее значение поднялось с 15 до 19.

Подводя итог, можно отметить, что внедрение элементов геймификации в самостоятельную работу студентов-бакалавров языкового факультета при обучении английскому языку способствует формированию общих и профессиональных компетенций обучающихся. Эксперимент имеет эффективность, так как повышаются средние показатели СРС, мотивации и КК. Однако подобная организация СРС, включающая в себя элементы геймификации, требует доработки.

## Список источников

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ : принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г. : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г. – URL : <https://consultant.ru/document/cons> (дата обращения: 03.02.2023). – Режим доступа: свободный.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения : современная интерпретация : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. И. Загвязинский. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 188 с.
3. Deterding, S. From game design elements to gamefulness: Defining gamification / S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, L. Naacke // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference : Envisioning Future Media Environments. – New York, 2011. – P. 9–15.
4. Серваткин, Д.А. Влияние компьютерных игр на изучение английского языка / Д.А. Серваткин, Т.В. Какоша // Юный ученый. – 2018. – № 3 (17). – С. 20–22.
5. Зияева, С.А. Социолингвистическая компетенция как один из компонентов коммуникативной компетенции / С.А. Зияева // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии : материалы LXI международной научно-практической конференции, Новосибирск, декабрь / СибАК; редкол.: М.А. Васинович (гл. ред.) [и др.]. Новосибирск, 2016. – № 61. – С. 92–96.
6. Горбунов, А.Г. К определению понятия «дискурсивная компетенция» / А.Г. Горбунов // Вестник ИжГТУ имени М.Т. Калашникова. – 2013. – № 4 (60). – С. 182–184.
7. Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale // The applied linguistics reader. – 1980. – № 1. – P. 1–47.
8. To the moon / разработчик: Freebird Games – Хьюстон : Freebird Games, 2011. – (Freebird Games: Электронная дистрибуция). – URL : [https://store.steampowered.com/app/206440/To\\_the\\_Moon/](https://store.steampowered.com/app/206440/To_the_Moon/) (дата обращения: 07.03.2023).
9. What remains of Edith Finch / разработчик: Giant Sparrow – Санта-Моника : Annapurna Interactive, 2017. – (Annapurna Interactive: Электронная дистрибуция). – URL : [https://store.steampowered.com/app/501300/What\\_Remains\\_of\\_Edith\\_Finch/](https://store.steampowered.com/app/501300/What_Remains_of_Edith_Finch/) (дата обращения: 07.03.2023).
10. Деникин, А.А. Могут ли видеоигры быть искусством? / А.А. Деникин // Международный журнал исследований культуры. – 2013. – № 2 (11). – С. 90–96.

**Научный руководитель:** С.В. Когут, канд. филол. наук, доцент

## АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Светлана Валерьевна Когут<sup>1</sup>,  
Наталья Владимировна Копнова<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Томский государственный педагогический университет, Томск

<sup>2</sup>Томский государственный педагогический университет, Томск

**Автор, ответственный за переписку:** Наталья Владимировна Копнова,  
natalya.kopnova.17@gmail.com

**Аннотация.** Рассматривается использование аутентичных видеоматериалов как средства развития иноязычной коммуникативной компетенции. Исследуется цель обучения иностранным языкам, понятие коммуникативной компетенции, а также представлен комплекс упражнений на основе аутентичного видеоролика «Hallo-weep», направленного на развитие иноязычной коммуникативной компетенции.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, обучение иностранному языку, средства обучения, аутентичные материалы, аудиовизуальные средства

В настоящее время при обучении иностранному языку наибольшее внимание уделяется практическому овладению языком, так и на уровне основного общего образования цель обучения иностранному языку – это «формирование иноязычной коммуникативной компетенции в единстве таких ее составляющих как речевые умения, языковые навыки, социокультурная, компенсаторная и познавательная компетенции» [1, с. 32].

В научно-методической литературе под коммуникативной компетенцией понимается «способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное взаимодействие на изучаемом неродном языке в разнообразных социально детерминированных ситуациях межличностного и межкультурного общения» [2, с. 36]. Из этого можно сделать вывод, что развитие иноязычной коммуникативной компетенции – это комплексный процесс, требующий особого внимания учителя при организации учебного процесса и выборе средств обучения.

Несмотря на все разнообразие средств обучения, особое внимание привлекают аудиовизуальные: позволяют преподнести новую инфор-

мацию с помощью зрительно-слухового образа и обладают эмоциональной выразительностью, способной наиболее точно передать ситуации общения и окружающую действительность.

В настоящее время в области языкового образования широко обсуждается вопрос использования аутентичных, «собственно оригинальных текстов, создаваемых для реальных условий» [3, с. 116], видеоматериалов и их эффективности при обучении иностранному языку на уровне основного общего образования, однако не находит должного отражения в практике обучения. В связи с этим был разработан комплекс упражнений с использованием аутентичного видеоматериала для обучающихся 9-го класса, направленный на развитие иноязычной коммуникативной компетенции.

Комплекс упражнений составлен на основе видеоролика «Halloween» в рамках изучения темы «Celebrations», который знакомит обучающихся с культурой страны изучаемого языка, историей и традициями праздника, тем самым развивает социокультурную компетенцию обучающихся. Комплекс упражнений составлен в соответствии с этапами работы с видеоматериалами.

Преддемонстрационный этап направлен на снятие возможных трудностей восприятия текста и подготовке обучающихся к успешной работе с видеофрагментом.

*Упражнение 1. Watch the episode without sound and try to guess what the video is about (from the beginning to 00:21).*

Первое упражнение направлено на первичный просмотр видеофрагмента без звука с целью прогнозирования темы видеоролика и мотивации обучающихся на дальнейшую работу с видеофрагментом.

*Упражнение 2. What do you know about this holiday? Try to answer the questions:*

- *What date is the holiday celebrated?*
- *What is the symbol of this day?*
- *What phrase can you often hear during the holiday?*
- *Why do kids love Halloween?*

Данное упражнение направлено на актуализацию уже имеющихся знаний об изучаемом празднике и развитие устной речи путем ответов на вопросы.

*Упражнение 3. You can see the list of new words. Try to guess the meanings of these words. Check your answers with a dictionary.*

religious  
harvest  
spirit  
bonfire

pagan  
prankster  
trick  
pumpkin

В упражнении обучающимся предлагается список новых слов по теме «Halloween». Обучающимся нужно определить значения новых слов, при необходимости воспользовавшись словарем. Так, упражнение подготавливает обучающихся к дальнейшему просмотру видеоролика и направлено на овладение новыми лексическими средствами.

Демонстрационный этап включает в себя задания на поиск языковой информации, задания на развитие рецептивных умений (аудирование, чтение) и задания на развитие подготовленной речи.

*Упражнение 4. Watch the video (from the beginning to 00:46) and chose the right answer:*

**1. When did Halloween appear?** a) 300 years BC b) 2000 years ago c) in 2000

**2. Why is Halloween celebrated on October 31?** a) It is the end of the harvest season. b) It is the end of the lunar month. c) It is the end of autumn.

**3. Who started celebrating Halloween?** a) Celts b) Indians c) Slavs

**4. Halloween is a \_\_\_\_\_ holiday.** a) non- religious b) Christian c) pagan

При просмотре следующего фрагмента видео обучающимся необходимо ответить на вопросы, выбрав один правильный ответ из трех предложенных. Данное упражнение знакомит обучающихся с историей происхождения праздника «Halloween» и направлено на развитие аудитивных навыков.

*Упражнение 5a. Watch the video (from 01:59 to the end). What Halloween traditions are mentioned in the video? Write them down.*

Во время просмотра нового видеофрагмента необходимо выписать традиции праздника «Halloween», названные в видео. Упражнение развивает навык аудирования и направленно на поиск языковой информации.

*Упражнение 5b. Read the text and check your answers. What other Halloween traditions do you know?*

*The holiday came to America with the wave of Irish immigrants during the potato famine of the 1840s. They brought several of their holiday customs with them including bobbing for apples and playing tricks on neighbors like removing dates from the front of houses. The young pranksters wore masks so they wouldn't be recognized. However, over the years the tradition of harmless tricks grew into outright vandalism. Back in the 1930s it really became a dangerous holiday. There was such hooliganism and vandalism. Trick-or-treating was originally an extortion deal. "Give us candy or we will trash your house". Storekeepers and neighbors began giving treats or bribes to stop the tricks. Children were encouraged to travel door-to-door for treat as an alternative to troublemaking. By the late 30s trick-or-treat became the holiday greeting.*

Для проверки ответов обучающихся в упражнении 5а, предлагается прочитать текст, соответствующий просмотренному видеофрагменту, и сравнить выписанные при просмотре видео традиции с традициями, перечисленными в тексте. Упражнение позволяет более детально ознакомиться с содержанием просмотренного видеофрагмента при его вторичном восприятии с визуальной опорой на текст и направлено на развитие навыка чтение.

*Упражнение 6. Discuss following points with your partner.*

- Have you ever celebrated Halloween?*
- How do people celebrate Halloween in your country?*
- What do people usually dress up for Halloween?*
- What do you think about countries copying the traditions of other cultures?*

Обучающимся необходимо в парах или группах обсудить предложенные вопросы, используя новые лексические средства и изученный



ранее материал, в том числе при дефиците языковых средств. Данное упражнение направлено на развитие навыка говорение, а именно диалогической речи, и развитие компенсаторной компетенции обучающихся.

Описанные ранее упражнения подготавливают обучающихся к выполнению задания последемонстрационного этапа, который служит для развития продуктивных умений и контроля понимания содержания видеоролика.

*Упражнение 7. Write a personal letter to your friend Nick (120–200 words).*

*I can't wait for the end of October! Halloween is my favorite holiday. I've already*

*prepared the costume and decorations for the party. It's a pity you're not coming this year. How will you celebrate Halloween? Which costume will you choose?*

В последнем упражнении, направленном на развитие навыка письменной речи, обучающимся необходимо написать личное письмо другу, соблюдая правила написания личного письма и ответив на заданные вопросы, используя новые языковые средства и изученную в ходе выполнения комплекса упражнений информацию о традициях праздника «Halloween».

Таким образом, при выполнении упражнений представленного комплекса развиваются различные составляющие коммуникативной компетенции: тренируются все виды речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо), происходит знакомство с новым лексическим материалом, развиваются социокультурная и компенсаторная компетенции.

Для изучения эффективности использования аутентичных видеоматериалов как средства развития коммуникативной компетенции было осуществлено экспериментальное обучение с применением разработанного комплекса упражнений, в котором приняли участие обучающиеся 9-го класса. Для определения уровня сформированности коммуникативной компетенции у обучающихся был проведен предэкспериментальный и послеэкспериментальный срезы в формате

тестирования, которые состояли из четырех блоков: аудирование, чтение, письмо и говорение.

### Результаты пред- и постэкспериментального срезов, %

Период	Уровень сформированности коммуникативной компетенции		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
До обучения	33	50	17
После обучения	50	33	17

Сравнив результаты (см. таблицу) входного и итогового тестов, можно увидеть, что уровень сформированности коммуникативной компетенции обучающихся увеличился на 7%.

Таким образом, можно сделать вывод, что аутентичные видеоматериалы действительно могут стать эффективным средством развития иноязычной коммуникативной компетенции при регулярном и длительном использовании.

### Список источников

1. Мильруд, Р.П. Альтернативное тестирование коммуникативной компетенции учащихся / Р.П. Мильруд, А.В. Матиенко // Английский язык в школе. – 2007. – № 1. – С. 4.
2. Гальскова, Н. Д. Методика обучения иностранным языкам : учебное пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.В. Акимова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2017. – 350 с.
3. Савинова, Н.А. Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции / Н.А. Савинова, Л.В. Михалева // Вестник Томского государственного университета. –2007. – № 294. – С. 116–119.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Татьяна Николаевна Бабакина<sup>1</sup>,  
Мария Евгеньевна Кошмова<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Томский государственный педагогический университет, Томск,

<sup>2</sup>Томский государственный педагогический университет, Томск,

**Автор, ответственный за переписку:** Мария Евгеньевна Кошмова,  
mashakoshmova@gmail.com

**Аннотация.** Проанализированы методические особенности использования мнемонических приемов при обучении младших школьников лексике английского языка. Рассмотрены понятия «мнемоника», «мнемотехника» и «мнемонические приемы». Описаны виды мнемонических приемов, представлены результаты экспериментального обучения с использованием разработанных автором мнемонических приемов.

**Ключевые слова:** мнемоника, мнемонические приемы, мнемотехника, младший школьный возраст, обучение лексике

В современном мире учащиеся общеобразовательных учреждений все чаще сталкиваются с необходимостью запоминания большого количества информации. Согласно примерной программе начального общего образования по иностранному языку, лексический минимум на начальном этапе обучения должен составлять 200 лексических единиц [1, с. 102]. Данное количество изучаемого материала является довольно объемным для учащихся, что представляет собой затруднение в процессе кодирования и декодирования получаемой информации. Помимо этого у учащихся отсутствует познавательный интерес к самому процессу обучения.

Для развития познавательного интереса у младших школьников и облегчения процесса запоминания можно использовать ассоциативные связи. Ассоциации лежат в основе мнемоники – совокупности приемов и способов, направленных на оптимизацию изучаемых данных с целью облегчения их запоминания.

Данный термин был введен древнегреческим философом и математиком Пифагором в VI в. до н. э. Его первоначальное значение (в переводе с греческого языка *mneponikon* – «запоминание») сохранилось и в современной трактовке данной лексической единицы.

С этимологической точки зрения существительное «мнемоника» в методике обучения означает «совокупность приемов, имеющих целью облегчить запоминание возможно большего числа сведений, фактов» [2, с. 144]. Мнемоника основывается главным образом на ассоциативных связях, что позволяет не только облегчить процесс обучения, но и способствует увеличению объема памяти.

Стоит отметить, что в зарубежной методике не разделяются понятия «мнемоника» и «мнемотехника», в то время как отечественные методисты различают данные термины, которые тесно связаны между собой. Под «мнемотехникой» подразумевается не вся совокупность приемов запоминания новой информации, основанной на использовании ассоциативных связей, а лишь практическая реализация данных приемов, ограниченная конкретной мнемоникой.

В рамках одной и той же мнемоники могут быть применены разные мнемонические приемы – приемы, которые используются с целью переноса новой информации из кратковременной памяти в долговременную в более легкой форме [3, р. 10]. Перенос кодируемой информации способствует постепенному формированию лексического навыка у учащихся. Основным способом переноса лексических единиц в долговременную память является возможность выявления в ментальном лексиконе определенных ассоциативных связей, которые позволяют закрепить изучаемую лексему на продолжительный период времени [4, р. 38]. Таким образом, включение мнемонических приемов в процесс обучения иностранному языку способствует достижению цели обучения лексической стороне речи, которая заключается в формировании устойчивого лексического навыка [5, с. 24].

Выделяют несколько видов мнемонических приемов: визуальные, пространственные, словесные (вербальные) мнемонические приемы и метод физических реакций [6, с. 106–107].

Мнемонические приемы при обучении лексике могут быть использованы на разных этапах обучения иностранному языку, в том числе

и в возрасте от 6–7 до 10–11 лет. Согласно возрастной периодизации советского психолога и педагога Д.Б. Эльконина, – это возраст младших школьников [7, с. 60]. В данный период происходит смена ведущей деятельности с игровой на учебную, происходят изменения в развитии психических процессов учащихся: внимании, памяти, восприятии, воображении и мышлении. Анализ психических изменений позволяет сделать вывод, что младшие школьники нуждаются в создании образов, визуальном подкреплении кодируемой информации. Также большое значение имеет эмоциональная составляющая при изучении и дальнейшем декодировании материала.

При соотнесении психолого-педагогических особенностей младших школьников с видами мнемонических приемов было выявлено, что визуальные, словесные (вербальные) приемы, а также метод физических реакций могут быть использованы при обучении английскому языку, поскольку указанные приемы основываются на визуальной репрезентации изучаемого материала и (или) оказывают эмоциональное воздействие на учащихся.

Что касается пространственной формы мнемонических приемов, то не рекомендуется применять данный способ в процессе обучения младших школьников, поскольку у них все еще не развито дифференцированное восприятие, особенно у младших школьников 6–7 лет, которые только начинают свое обучение в общеобразовательном учреждении [8, с. 71–73]. Однако стоит отметить, что использование пальчикового метода как формы пространственного мнемонического приема, при котором осуществляется опора на ощущения, на эмоциональную составляющую, может быть эффективным при обучении младших школьников лексике английского языка.

Для проверки эффективности использования отдельных приемов мнемоники при обучении младших школьников лексике английского языка было проведено экспериментальное обучение на базе МБОУ Прогимназия «Кристина» г. Томска. В эксперименте приняли участие 29 учащихся 3-го класса.

В рамках экспериментального обучения был разработан авторский комплекс мнемонических приемов, составленный в соответствии с примерной рабочей программой по английскому языку. В данный

комплекс вошли разные виды приемов мнемоники: рифмовки, метод пальчикового счета, метод физических реакций, мнемокарточки по темам «Моя семья», «Цвета», «Мой дом», «Счет», «Еда».

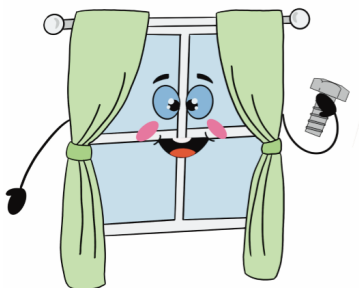
Словесные (вербальные) мнемонические приемы представлены в комплексе рифмовками. В процессе составления данных рифмовок за основу были взяты лексические единицы по изучаемым темам. Отобранные лексемы на английском языке были дополнены лексическими единицами на родном языке учащихся. Примером может послужить вербальный прием мнемоники на тему «Цвета»: Помнишь радуги цвета? Вместе повторим тогда! *Red* краснее помидора. *Orange*, словно апельсин. В *yellow* выкрасим все в поле. *Blue* на небе, посмотри! Вдруг трава вся стала *green*, значит, лето, приходи!

Пространственные мнемонические приемы с использованием пальчикового метода были применены при изучении дней недели: велся счет на каждый день, досчитывая до семи. Также пальчиковый счет может быть использован подобным образом при изучении темы «Счет» или названий месяцев, что соответствует возрастным особенностям младших школьников, поскольку идет опора на эмоциональную составляющую.

Метод физических реакций был апробирован в процессе изучения лексических единиц по теме «Еда». При произнесении изучаемой лексемы учащийся делал определенное движение, а также использовал воображение в процессе проецирования данного продукта питания на вкусовые рецепторы. Например, при произнесении лексемы *broccoli* школьники представляли этот невкусный овощ и соответствующую эмоцию. Данное ощущение являлось основой эмоционального воздействия на воображение обучающегося.

Мнемокарточки, относящиеся к визуальному мнемоническому приему, были разработаны для кодирования и дальнейшего декодирования изучаемых лексических единиц по всем вышеуказанным темам. Данные карточки включали в себя визуальную репрезентацию не только рассматриваемой лексемы, но и созвучных лексических единиц родного языка учащегося. Например, лексема *window* (в переводе окно) созвучна с «винтом» в русском языке. Значит, на изображении было представлено окно, которое держит в руках винт

(см. рисунок). В данном случае карточки создавали определенный образ у учащегося, который уже был представлен на картинке.



### window с винтом

Мнемокарточка по теме «Мой дом»

Однако использование заранее подготовленных мнемокарточек не ограничивает учащегося построением определенной ассоциативной связи с изучаемой лексической единицей. Младшие школьники могут создавать собственные ассоциации, опираясь на полученный опыт и собственные увлечения.

Стоит отметить, что мнемокарточки могут быть применены не только как самостоятельный вид мнемонического приема, а также как дополнение к словесному (вербальному) приему. В таком случае мнемонические приемы используются комплексно: как основа для создания визуальной репрезентации материала с параллельным воздействием на эмоциональную составляющую младшего школьника.

В результате проведенного эксперимента была доказана эффективность использования отдельных видов мнемонических приемов при обучении лексике английского языка. Данный вывод был сделан на основании анализа результатов пред- и постэкспериментального срезов учащихся. Также был отмечен рост познавательного интереса к изучению иностранного языка у младших школьников и увеличение количества декодируемых лексических единиц.

Таким образом, мнемонические приемы, которые основываются на построении ассоциативных связей с опорой на приобретенный

опыт, могут быть использованы при обучении лексике английского языка. Результаты проведенного эксперимента доказали эффективность применения визуального, словесного (вербального) мнемонических приемов, а также метода физических реакций и пальчикового метода на уроках английского языка у младших школьников. Построение ассоциативных связей является вариативным для каждого учащегося и может отличаться.

### Список источников

1. Примерная основная образовательная программа начального общего образования – Москва : Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2022. – С. 102. – URL : <https://fgosreestr.ru/uploads/files/f57133a99d9e7d265b0607ccc919d991.pdf> (дата обращения: 25.03.2023).
2. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – С. 144.
3. Pressley, M. The mnemonic keyword method. *Review of Educational Research* / M. Pressley, J. Levin, H. Delaney. – New York : Review of Educational Research, 1982. – P. 10.
4. Schmitt, N. *Vocabulary in Language Teaching* / N. Schmitt. – Cambridge : Cambridge University Press, 2002. – P. 38–39.
5. Пассов, Е.И. *Формирование лексических навыков : учебное пособие* / Е.И. Пассов, Е.С. Кузнецова. – Воронеж : Интерлингва, 2002. – С. 23–25.
6. Лопатин, М.А. *Мнемонические приемы в обучении иноязычной лексике* / М.А. Лопатин. – Тамбов : Грамота, 2014. – С. 106–107.
7. Эльконин, Д.Б. *Психическое развитие в детских возрастах : избранные психологические труды* / Д.Б. Эльконин. – Воронеж : МОДЭК, 2001. – С. 60–62.
8. Барышникова, Е.В. *Психология детей младшего школьного возраста : учебное пособие* / Е.В. Барышникова. – Челябинск : Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2018. – С. 71–73.



## УСЛОВНО-РЕЧЕВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Полина Юрьевна Лялина*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
lialina\_polina@mail.ru

**Аннотация.** Рассматриваются вопросы, связанные с трудностями, возникающими при овладении навыками иноязычной диалогической речи на младшей ступени изучения английского языка. Приводятся примеры и описывается методика работы с условно-речевыми упражнениями, позволяющими преодолевать вышеуказанные трудности.

**Ключевые слова:** элементарная коммуникативная компетенция, диалогическая речь, трудности при обучении диалогической речи, условно-речевые упражнения, младшие школьники

Младший школьный возраст, в первую очередь, связан с гармоничным развитием речемыслительных процессов, памяти и мышления, что создает благоприятную среду для изучения иностранных языков [1, с. 132]. Важно отметить, что именно в начальный период изучения иностранного языка в школе обучающиеся формируют необходимые языковые и речевые навыки, на основе которых будет происходить дальнейшее развитие и совершенствование языковых и речевых навыков и умений. В связи с этим учителям необходимо грамотно выстраивать процесс обучения диалогической речи младших школьников с учетом их психофизиологических особенностей.

Очевидно, что изучение иностранного языка значительно отличается от родного. Младшие школьники могут испытывать ряд трудностей, связанных с формированием навыков диалогической речи, поскольку говорение является сложным видом речевой деятельности, который «не может существовать отдельно от произносительных, лексических и грамматических навыков, а также навыков аудирования»

ния» [2, с. 170]. Иными словами, не имея базы, выстроенной на знании лексического и грамматического материала, не имея сформированных фонетических и аудитивных навыков, обучающийся не сможет использовать языковой материал в речевых ситуациях и, как следствие, общаться на изучаемом языке.

Проанализировав существующую научно-методическую литературу по данной теме, можно выделить следующие виды трудностей, с которыми сталкиваются младшие школьники при обучении диалогической речи:

- боязнь совершить ошибку;
- нечего сказать по обсуждаемой теме;
- нехватка языковых или речевых средств;
- чрезмерная критика со стороны учителя;
- стеснительность обучающихся;
- один обучающийся говорит, остальные молчат;
- незаинтересованность обучающихся;
- непонимание речевой задачи;
- неспособность четко, быстро и грамотно излагать свои мысли;
- проблемы с запоминанием реплик собеседника, их анализом и интерпретацией;
- неумение/непонимание как начинать и заканчивать диалог;
- невозможность заранее спланировать диалог [2, с. 166; 3, с. 207].

Таким образом, можно еще раз подтвердить мысль о том, что овладение навыками говорения, в частности навыками диалогической речи, может быть осложнено объективными трудностями. В связи с этим особенно актуальными остаются вопросы об эффективных способах их преодоления.

Действенными инструментами в профилактике и преодолении возникающих трудностей могут стать условно-речевые упражнения (УРУ), под которыми понимается вид упражнений, «имитирующий и моделирующий коммуникацию в учебных целях, для овладения учащимися языковым материалом» [4, с. 59]. Как отмечает Е.И. Пассов, условно-речевые упражнения имеют заданную форму так как используются в учебных целях и речевой характер. С помощью данного вида упражнений формируются речевые навыки. Е.И. Пассов разделяет

условно-речевые упражнения на следующие подвиды: имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные [5, с. 340].

Постепенный переход от имитативных к продуктивным условно-речевым упражнениям позволяет ученикам прочно закрепить изучаемый фонетический, лексический и грамматический материал и научиться его применять в различных ситуациях общения. Значительным преимуществом условно-речевых упражнений является многократное повторение материала в разных видах и формах, что естественным образом ведет к его лучшему запоминанию. Условно-речевые упражнения всегда мотивационно окрашены, и поэтому обучающиеся младшей школы активно их выполняют. Более того, многие условно-речевые упражнения имеют игровой характер, что также вызывает значительный интерес у школьников.

Условно-речевые упражнения применяются на разных типах уроков: для отработки материала или контроля уже сформированных навыков. Данный вид упражнений возможно подстроить под любую тему, предусмотренную для изучения в начальной школе. Более того, используя условно-речевые упражнения, учитель предоставляет возможность общения и участия в диалоге для всех обучающихся, так как работа над диалогом происходит в парах или мини-группах.

Далее приведем пример использования условно-речевых упражнений при обучении диалогической речи и для преодоления трудностей, возникающих в процессе обучения. На основе предложенной темы «Описание внешности и характера человека», представленной в УМК «Spotlight» для 4-го класса [6], нами был разработан комплекс условно-речевых упражнений, направленный на развитие умений диалогической речи, а также была описана методика работы с ним.

Работа по обучению диалогической речи начинается путем активизации лексики с помощью проговаривания слов, фраз за учителем или аудиозаписи. На данном этапе используются имитативные УРУ. Имитативные УРУ снимают трудности, связанные с произношением обучающихся. С помощью имитативных УРУ дети слушают и запоминают, как тот или иной ученик проговаривает слова, что в дальнейшем позволит лучше воспринимать собеседника на слух.

Упражнение можно разнообразить несколькими способами:

- наличие соревновательных моментов между учащимися (кто прочитает точнее, громче, тише, выразительнее и т.д.);
- наличие подзаданий (повтори слово и соедини его с картинкой, транскрипцией; повтори слово, а затем произнеси по буквам) и т.д.

Рассмотрим пример одного из таких упражнений (рис. 1).

Цель упражнения – активизация лексики, тренировка произношения.

Ход действий: обучающиеся повторяют представленные ниже слова за учителем или аудиозаписью хором или индивидуально. Далее необходимо соединить слова с соответствующими картинками.

*Repeat the words. Then match the words with pictures.*



Рис. 1. Имитативное условно-речевое упражнение

После того, как обучающиеся активизировали лексику, ее необходимо закрепить на уровне предложений. На данном этапе целесообразно использование подстановочных УРУ. Данный вид упражнений предполагает замену лексических единиц в однотипных речевых ситуациях. Таким образом, обучающиеся лучше понимают синтаксис предложений, например порядок слов в предложениях, учатся анализировать вопрос и предполагать соответствующий ответ, интуитивно заучивают простые предложения, используемые в разных ситуациях общения. Рассмотрим пример одного из таких упражнений (рис. 2).

Цель упражнения – активизация навыков говорения, закрепление лексики и грамматики в однотипных диалогах.

Ход действий: обучающимся необходимо отреагировать на вопрос и закончить предложения про героев учебника, заполнив пропуски в мини-диалогах, используя слова из списка.

Complete sentences about uncle Harry, aunt Pam and cousin Robbie.

<i>tall</i>	<i>short</i>
<i>slim</i>	<i>friendly</i>
<i>fair hair</i>	<i>kind</i>
<i>funny</i>	<i>dark hair</i>

1. A: What's **uncle Harry** like?  
B: He is...
2. A: What does **uncle Harry** look like?  
B: He is... and he has got...
3. A: What does **aunt Pam** look like? What's she like?  
B: She is...and she has got...
4. A: What's **cousin Robbie** like? What does he look like?  
B: He is... He has got...

Рис. 2. Подстановочное условно-речевое упражнение

Трансформационные УРУ также предполагают усвоение языкового материала на уровне предложений и могут быть использованы после подстановочных УРУ. Работа с данным видом упражнений направлена на трансформацию реплики или ее части. Обучающиеся часто не понимают необходимость работы с грамматическим материалом. Трансформационные УРУ наглядно демонстрируют ученикам роль грамматики в системе изучаемого языка. Выполняя трансформационные УРУ, обучающиеся учатся анализировать реплики собеседника и производить необходимые манипуляции по их видоизменению в зависимости от речевой задачи. Рассмотрим пример одного из таких упражнений (рис. 3).

Цель упражнения – активизация навыков говорения, закрепление лексики и грамматики с помощью ответов на вопросы о героях учебника.

Ход действий: обучающимся необходимо отреагировать на предложенные вопросы, составив утвердительные или отрицательные ответы.

На заключительном этапе выполняются репродуктивные УРУ. Репродуктивные УРУ постепенно подводят обучающихся к полноценному диалогическому общению на иностранном языке. Репродуктивные УРУ являются симуляцией реальной коммуникативной ситуации, и во время диалога обучающиеся сразу же учатся решать возникающие проблемы: переспрашивать, уточнять, перефразировать реплики и т.д. Рассмотрим пример одного из таких упражнений (рис. 4).

*Answer the questions.*

1. A: Has aunt Pam got fair hair? (X)  
B: \_\_\_\_\_
2. A: Are uncle Harry and cousin Robbie friendly? (✓)  
B: \_\_\_\_\_
3. A: Is cousin Robbie tall and slim? (✓)  
B: \_\_\_\_\_
4. A: Have aunt Pam and uncle Harry got fair hair? (X)  
B: \_\_\_\_\_
5. A: Has cousin Robbie got dark hair? (✓)  
B: \_\_\_\_\_

Рис. 3. Трансформационное условно-речевое упражнение

Цель упражнения – активизация навыков говорения, построение свободного диалога, контроль усвоенного материала.

Ход действий: обучающимся необходимо посмотреть на картинку, прочитать информацию про Эйми и составить диалог с собеседником, в котором обучающиеся делают предположения о характере и внешности девочки. Далее диалог разыгрывается перед классом.

*This is Amy. Read what she says. Work in pairs: ask and answer questions about her appearance and personality.*



Hi! My name is Amy. I am 12 years old. I have got many friends. I also play volleyball. I love sport.

Рис. 4. Репродуктивное условно-речевое упражнение

Таким образом, на заключительном этапе обучающиеся должны уметь комбинировать лексический и грамматический материал

в заданной речевой ситуации. Репродуктивные УРУ, как правило, разыгрываются перед классом. Этап инсценирования позволяет обучающимся задействовать весь арсенал имеющихся знаний и проявить свои творческие способности для создания диалогов на английском языке.

Методика работы с вышеописанными упражнениями позволяет осуществить переход от имитации слов к полноценному построению осмысленных предложений, а далее диалогов на иностранном языке. Начинать обучение необходимо с имитативных упражнений. Далее основная работа над материалом происходит с помощью подстановочных и трансформационных условно-речевых упражнений. Итоговый этап – это работа с репродуктивными упражнениями, которые демонстрируют, насколько обучающийся овладел навыками диалогической речи. Предложенные методические рекомендации по использованию условно-речевых упражнений в школьной практике могут помочь учителю организовывать интересные уроки английского языка, направленные на формирование навыков диалогической речи и преодоление трудностей, связанных с говорением.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что формирование навыков диалогической речи – это многоступенчатая и сложно организованная методическая работа. В процессе овладения навыками диалогической речи обучающиеся младшей школы могут испытывать ряд трудностей, связанных с их физическим и психологическим уровнем развития. Использование условно-речевых упражнений – это эффективный способ преодоления возникающих трудностей. Работая с условно-речевыми упражнениями, младшие школьники учатся бороться со стеснением и неуверенностью, приобретают необходимый для решения задач коммуникативный опыт, а также учатся взаимодействию с другими участниками образовательного процесса.

### **Список источников**

1. Гамезо, М.В. Возрастная и педагогическая психология : учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – Москва : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.

2. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 2005. – 239 с.

3. Климентенко А.Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова; Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1981. – 456 с.

4. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранный язык» – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 1986. – 223 с.

5. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования : методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

6. Английский язык. 4 класс : учебник для общеобразовательных учреждений / Н.И. Быкова, Д. Дули, М.Д. Пospelова, В. Эванс. – Москва : Просвещение, 2015. – 184 с. – (Английский в фокусе).

**Научный руководитель:** С.В. Когут, канд. филол. наук, доцент



## ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА МЛАДШЕЙ СТУПЕНИ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНОЙ СКАЗКИ

*Елизавета Владимировна Митина*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
liza.mitina02@mail.ru

**Аннотация.** Обосновывается необходимость формирования лексико-грамматических навыков учеников младшей школы через аутентичные сказки. Внедрение сказки в урок обучения иностранному языку позволят осуществить формирование как рецептивных, так и экспрессивных навыков, которые должны отрабатываться на уроках. Предлагаются задания на основе аутентичной сказки «The Hare and the Tortoise».

**Ключевые слова:** обучающиеся на младшей ступени, лексические навыки, грамматические навыки, аутентичная сказка, экспрессивные навыки, рецептивные навыки

Обучению иностранному языку обучающихся младшей школы необходимо уделять особое внимание, именно на этой ступени формируются необходимые языковые навыки. Кроме того, необходимо учитывать возрастные особенности развития ребенка, как психологические, так и физиологические, которые выражаются в совершенствовании работы головного мозга и нервной системы, в интенсивном развитии нервно-психической деятельности, а также стремлении к учебе и саморазвитию. Одним из эффективных способов формирования лексико-грамматических навыков у младших школьников является использование сказок [1, с. 10–11].

Сказки являются благотворным источником раннего иноязычного образования. Изучение сказок увлекает детей, они оказывают благотворное воздействие на их эмоциональное состояние: снижают тревогу и негативные проявления, давая пищу для восприятия, сопереживания и общения с любимыми героями сказок, для их собственного творчества. Использование сказок на уроках направлено на повышение

ние эффективности деятельности учащихся, а также сказки являются одним из важных средств формирования нравственных ценностей у школьников младшей школы. Они способствуют приобщению учащихся к культуре народа стран изучаемого языка [2, с. 59–62].

Кроме всего, использование сказок способствует формированию лингвистической компетенции обучающихся, а именно расширению словарного запаса, тренировке грамматических явлений, формированию фонетических навыков [3, с. 60–62]. Рассмотрим определения лексических и грамматических навыков.

В словаре методических терминов Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина «лексический навык рассматривается как автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и в соответствии с нормами сочетания с другими единицами в продуктивной речи, а также автоматизированное восприятие и ассоциирование со значением в рецептивной речи» [4, с. 121–122].

Определение грамматического навыка в данном словаре подразумевает «автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи» [4, с. 53].

Овладение лексическими и грамматическими навыками имеет системообразующее значение, так как лексика, наряду с грамматикой, составляет базу любого языка [5, с. 361–430].

То есть на младшей ступени обучения необходимо формировать рецептивные и экспрессивные лексические и грамматические навыки; а именно:

- поиск и узнавание лексических и грамматических единиц в тексте;
- распределение найденных единиц в соответствии с заданным признаком;
- работа с лексической единицей, направленная на запоминание ее графической формы;
- распределение слов в предложении в верном порядке;
- поиск антонимичных лексических явлений.

Авторы современных учебников английского языка используют сказки как источник социокультурного материала, а также для

развития умений чтения. Но как источник лексико-грамматического материала, как средство формирования языковых навыков материал сказок используются нечасто.

Автором статьи предлагаются задания, направленные на формирование лексических и грамматических навыков обучающихся на младшей ступени на основе аутентичной сказки «*The Hare and the Tortoise*» [6, с. 2–43].

Приведем примеры упражнений, направленных на формирование рецептивных грамматических навыков:

*Underline the actions in the past.*

Во время прочтения текста требуется подчеркнуть действия героев сказки, которые они совершили в прошлом.

*Put the irregular verbs from text in the Past Simple Tense*

В данном упражнении (табл. 1) ученикам требуется в тексте сказки найти неправильные глаголы и выписать их напротив исходной формы.

Таблица 1

Грамматическое упражнение № 1

<i>The Present simple tense</i>	<i>The Past Simple tense</i>
<i>Wake</i>	
<i>Run</i>	
<i>Say</i>	
<i>Hear</i>	

Упражнение, направленное на формирование синтаксических грамматических навыков:

*Put the words in the correct order*

*nap/ felt/ after/ much better/ Harry his/  
tree/ saw/ Harry/ Nobody/ under/ his/ sleeping  
ran, / around all day,/ he/  
Then/ ran/ home/ to work/ ran*

Обучающимся предлагаются фразы из теста сказки, где члены предложения расставлены в неверном порядке.

*Find and underline all regular verbs in the Past Simple Tense*

В этом задании (табл. 2) ученики учатся различать правильные и неправильные глаголы.

Таблица 2

**Грамматическое упражнение № 2**

<i>hare</i>	<i>jump</i>	<i>winner</i>	<i>line</i>
<i>finish</i>	<i>tortoise</i>	<i>run</i>	<i>slow</i>
<i>fast</i>	<i>start</i>	<i>crazy</i>	<i>animal</i>
<i>win</i>	<i>line</i>	<i>rest</i>	<i>race</i>

Приведем далее примеры упражнений, направленных на формирование лексических навыков обучающихся.

*Try to match the words with the pictures.*

Обучающимся предлагаются карточки, иллюстрирующие лексические единицы сказки и набор слов, которые требуется сопоставить с карточками (семантизация лексики).

*Find and write down all the animals from the text.*

В данном задании осуществляется формирование рецептивных лексических навыков.

*Unscramble the words:*

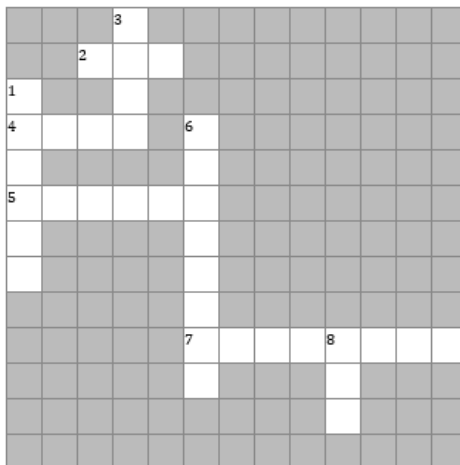
*hrae / cera / len i / setortoi / pan / rinwne /*

Обучающиеся расставляют буквы в нужном порядке, после чего читают получившиеся слова (формирование экспрессивных лексических навыков).

*Answer the questions and write:*

*Horizontally:*

- 1. What day of the week was the race? (Saturday)*
- 3. Who is the fastest in the fairy tale? (hare)*
- 5. What does a runner see when he runs to the finish line? (line)*
- 7. What was the name of the tortoise when it has won the race? (winner)*



Кроссворд

*Vertically:*

2. *How does the tortoise move? (slowly)*
4. *What was the hare doing under the tree? (nap)*
6. *What is the slowest animal in the text? (tortoise)*
8. *What does the hare like to do every day? (run)*

После прочтения сказки обучающимся предлагается ответить на вопросы, связанные содержательно с ее текстом, и заполнить кроссворд (см. рисунок) словами по теме. Данное упражнение направлено на формирование экспрессивных лексических навыков.

*Underline the extra word:*

*Hare, tortoise, winner, fox;*

*Line, run, work, wake;*

*Fast, race, good, slow.*

В данном задании в каждой строчке лексические единицы сгруппированы по одному признаку (только прилагательные, только гла-

голы, только существительные – с названием животных); одно слово лишнее в данной группе. Ученик учится различать разные части речи.

*Put the adjectives to their antonyms correctly*  
*Slow, ugly, bad, late, short, easy*

Данное упражнение (табл. 3) направлено на расширение словарного запаса учеников путем подбора антонимов к слову.

Таблица 3

**Лексическое упражнение: подберите слово  
с противоположным значением**

<i>Good</i>		
<i>Fast</i>		
<i>Early</i>		
<i>Hard</i>		
<i>Long</i>		
<i>Beautiful</i>		

Таким образом, предлагаемые автором задания и упражнения способствуют эффективному формированию лексических и грамматических навыков; при этом используемый материал способствует росту интереса обучающихся к изучению английского языка. Кроме того, использование сказок на младшей ступени обучения в общеобразовательной школе расширяет кругозор и развивает интерес учеников к культуре страны изучаемого языка [7].

### **Список источников**

1. Корниенко, Е.Р. Роль народной сказки в изучении иностранного языка / Е.Р. Корниенко // Иностранные языки в школе: научный методический журнал. – 2007. – № 7. – С. 10–11.
2. Саперова, Д.А. Формирование нравственных ценностей на основе чтения сказки в условиях начального иноязычного образования / Д.А. Саперова // Иностранные языки в школе. – 2022. – № 10. – С. 59–62.

3. Абдрахимова, Г.Г. Использование сказок на уроках английского языка в начальной школе / Г.Г. Абдрахимова // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 2. – С. 65–66.
4. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 472 с.
5. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов-на-Дону : Феникс ; Москва : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
6. Mackinon, M. The Hare and the Tortoise / Mairi Mackinon. – Usborne Publishing Ltd, 2007. – 48 p.
7. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : АРК-ТИ, 2003. – 192 с.

**Научный руководитель:** М.А. Русина, старший преподаватель

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE

*Анастасия Олеговна Мухина*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
mukhina76@gmail.com

**Аннотация.** Представлены результаты эксперимента с использованием системы дистанционного обучения Moodle в качестве платформы для организации самостоятельной работы студентов-бакалавров ИИЯМС ТГПУ по дисциплине Практический курс перевода (английский язык).

**Ключевые слова:** Moodle, самостоятельная работа студентов, обучение английскому языку, интернет-ресурсы

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, в 7-й главе «Требования к условиям реализации программы бакалавриата», в пункте 7.1.2 сказано, что всем обучающимся должен быть предоставлен индивидуальный неограниченный доступ к одной или нескольким электронным библиотечным системам (электронным библиотекам) и электронной информационной и учебной среде организации на весь период обучения [1]. Именно поэтому использование интернет-ресурсов и платформ для организации дистанционного обучения в данный момент является неотъемлемой частью учебного процесса, в том числе в Томском государственном педагогическом университете. Преподаватели активно используют огромный потенциал информационно-коммуникационных технологий, как непосредственно во время занятий, так и в самостоятельной работе студентов [2].

Говоря о самостоятельной работе студентов, стоит отметить, что известный советско-российский ученый В.И. Загвязинский определил «самостоятельную работу» как индивидуальную и групповую познавательную деятельность учащихся, осуществляемую на занятии



или во внеурочное время, без непосредственного контроля и под наблюдением преподавателя [3].

Для того чтобы активизировать познавательную деятельность обучающихся, необходимо развивать у них навыки самостоятельного использования интернет-ресурсов. Это особенно актуально в связи с тем, что многие преподаватели предпочитают использовать интернет-ресурсы на занятии, что иногда затягивает время урока, поэтому более эффективным является решение оставлять такие задания на самостоятельную работу [4].

В Томском государственном педагогическом университете ведется активная работа в данном направлении. В том числе широко применяется так называемая платформа Moodle (расшифровывается как английский акроним Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда – свободная система управления обучением (Learning Management System, или виртуальное учебное пространство – Virtual Learning Environment), распространяющаяся по условно-бесплатной лицензии GNU General Public License [5, с. 267]. Система дистанционного обучения (СДО) Moodle дает возможность использовать удобную среду для обмена информацией по изучаемым темам.

Автором статьи был разработан комплекс упражнений для организации самостоятельной работы студентов-бакалавров ИИЯМС по дисциплине Практический курс перевода (английский язык) для группы 290 (направление подготовки: 45.03.02 Лингвистика, направленность (профиль): Перевод и переводоведение: английский язык – китайский язык). Данный комплекс упражнений был выложен непосредственно на платформу Moodle для дальнейшей самостоятельной работы студентов. Комплекс включал в себя языковые, условно-языковые и речевые упражнения, в том числе упражнения в субституции, упражнения в трансформации, конструктивные упражнения, переводные упражнения, иммитативные упражнения, вопросно-ответные упражнения, дескриптивные упражнения, дискуссионные упражнения, композиционные упражнения. В частности, студентам были предложены задания на письменный перевод текста с русского языка на английский язык или с английского языка на русский язык; устный перевод с листа

текста с русского языка на английский язык или с английского языка на русский язык; прослушать и сделать устный последовательный перевод видеоматериала с русского языка на английский язык или с английского языка на русский язык; языковые упражнения на отработку терминологии по изучаемой в данный момент теме («Экономика»); составить диалог и изученными терминами по изучаемой в данный момент теме («Экономика»); провести дебаты по изучаемой в данный момент теме и т.д. Некоторые из вышеперечисленных заданий были проверены непосредственно на занятии, некоторые были выложены самими обучающимися на платформе Moodle и проверены автором статьи. Возможности СДО Moodle позволили не только организовать самостоятельную работу обучающихся, но и получить обратную связь от студентов непосредственно на самой платформе, без использования посторонних ресурсов.

Вышеуказанный комплекс упражнений был апробирован в ходе эксперимента, целью которого была оценка эффективности использования системы виртуального обучения и тестирования Moodle в организации самостоятельной работы студентов-бакалавров группы 290 (направление подготовки: 45.03.02 Лингвистика, направленность (профиль): Перевод и переводоведение: английский язык – китайский язык) ИИЯМС по дисциплине Практический курс перевода (английский язык). Под эффективностью подразумеваются повышение уровня требуемых ФГОС ВО компетенций. Выдвигаемая гипотеза гласила, что использование системы виртуального обучения и тестирования Moodle в самостоятельной работе студентов-бакалавров ИИЯМС по дисциплине Практический курс перевода (английский язык) повысит уровень профессиональных компетенций.

На предэкспериментальном этапе непосредственно на платформе Moodle автором статьи был проведен диагностический срез в форме тестирования, который помог выявить первоначальный уровень владения предусмотренными ФГОС ВО компетенциями у студентов контрольной и экспериментальной групп. Также по завершении эксперимента студенты из контрольной и экспериментальной группы проходили повторный срез с выявлением динамики изменений в ходе исследования.

В ходе вышеописанного эксперимента было выявлено, что уровень перечисленных профессиональных компетенций у студентов Института иностранных языков и международного сотрудничества в Томском государственном педагогическом университете повысился при организации самостоятельной работы на платформе Moodle.

Подводя итог, можно сказать, что использование системы виртуального обучения и тестирования Moodle в самостоятельной работе студентов-бакалавров ИИЯМС по дисциплине Практический курс перевода (английский язык) показало положительные результаты. Следует отметить, однако, что подготовка заданий для СДО Moodle требует тщательной проработки, а также больших усилий, чем при проведении занятий в традиционном образовательном формате.

### Список источников

1. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 940 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата)». – URL : <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/4> (дата обращения: 24.04.2023).

2. Новикова, Е.В. Самостоятельная работа обучающихся с интернет-ресурсами в процессе изучения иностранного языка / Е.В. Новикова, С.И. Белозерова // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2019. – № 2 (17). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatelnaya-rabota-obuchayuschih-sya-s-internet-resursami-v-protsesse-izucheniya-inostrannogo-yazyka/viewer> (дата обращения: 24.04.2023).

3. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – Москва: Академия, 2008. – 188 с. – URL : [https://znanio.ru/media/teoriya\\_obucheniya\\_sovremennaya\\_interpritsiya-239742](https://znanio.ru/media/teoriya_obucheniya_sovremennaya_interpritsiya-239742) (дата обращения: 24.04.2023).

4. Буренкова, С.В. Мультимедийные основы формирования лингвистической компетенции / С.В. Буренкова // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2014. – № 3 (11). – С. 93–101. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/multimediyne-osnovy-formirovaniya-lingvisticheskoy-kompetentsii> (дата обращения: 24.04.2023).

5. Голубев, О.В. Электронный учебно-методический комплекс в СДО Moodle (на примере курса «Математика и информатика») / О.В. Голубев, О.Ю. Никифоров // IV Международная научно-практическая конференция «Современные информационные технологии и ИТ-образование» 14–15 декабря 2009 г.). – Москва. – С. 267–273.

**Научный руководитель:** Т.Н. Бабакина, канд. филол. наук, доцент

## РАЗВИТИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК, УРОВЕНЬ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ)

*Дарья Андреевна Фадеева*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
fad.dar.1608@mail.ru

**Аннотация.** Описан эффективный комплекс упражнений с применением информационно-коммуникационных технологий с целью развития грамматической компетенции обучающихся 5-х классов.

**Ключевые слова:** грамматическая компетенция, коммуникативная компетенция, информационно-коммуникационные технологии

Изучение иностранного языка на ступени основного общего образования направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, которая представляет собой совокупность речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и других компетенций. Данная статья посвящена языковой компетенции, в частности овладению грамматическими языковыми средствами в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения, отобранными для основной школы. В аспекте данного исследования мы подробнее рассмотрели развитие грамматической компетенции с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Под понятием «грамматическая компетенция» мы понимаем знания, навыки и умения, которые позволяют понимать и создавать грамматически правильные высказывания для осуществления речевой деятельности на иностранном языке в различных коммуникативных ситуациях. Развитие грамматической компетенции играет важную роль в обучении иностранному языку (ИЯ) с целью формирования коммуникативной компетенции, что является целью обучения ИЯ.

Несмотря на то, что на средней ступени обучения английскому языку у обучающихся уже сформированы некоторые грамматические навыки и умения, они все еще сталкиваются с рядом трудностей, которые возникают в процессе развития грамматической компетенции [1, с. 46].

Мы выделили следующие основные трудности в развитии грамматической компетенции:

1. Грамматические трудности. Грамматические трудности связаны с правильным использованием различных грамматических конструкций, таких как глаголы времени, причастия, герундии, модальные глаголы и т.д.

2. Синтаксические трудности. Синтаксические трудности связаны с правильным порядком слов в предложении, использованием разных видов сложных предложений и грамматической связью между различными частями предложения.

Эффективным средством для преодоления возникающих трудностей при развитии грамматической компетенции являются информационно-коммуникационные технологии. Метод обучения с использованием технологий с применением информационно-коммуникационных средств – это совокупность действий преподавателя по передаче учебной информации обучаемому и управлению ее восприятием, пониманием, запоминанием и правильным употреблением [2, с. 96]. В качестве информационно-коммуникационных средств могут выступать электронные учебники, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора, образовательные ресурсы Интернет, видео- и аудиоматериалы, мультимедийные презентации и др.

Для развития грамматической компетенции обучающихся с применением ИКТ нами был составлен комплекс упражнений на базе УМК «Английский в фокусе» («Spotlight») для 5-го класса в соответствии с модулем «School days», базирующийся на трех основных этапах обучения грамматике по С.Ф. Шатилову:

- а) ориентировочно-подготовительном;
- б) стереотипизирующе-ситуативном;
- в) варьирующе-ситуативном [3, с. 112].

Работа с упражнениями по данной схеме позволяет осуществить переход от восприятия грамматической конструкции к полноценному

грамматически верному построению осмысленных предложений на иностранном языке. Начинать работу необходимо с ознакомительных упражнений или упражнений, направленных на актуализацию имеющихся знаний. Далее основная работа над материалом происходит с помощью тренировочных упражнений на подстановку и трансформацию. Итоговый этап характеризуется дальнейшей отработкой грамматических структур на практике в различных ситуациях.

Проиллюстрируем данную схему на примере комплекса упражнений, направленного на работу с конструкцией «have got/has got».

На ориентировочно-подготовительном этапе, целью которого является актуализация знаний ранее изученного грамматического материала, мы предлагаем следующие упражнения:

1. Учитель демонстрирует презентацию в PowerPoint на интерактивной доске и обсуждает с обучающимися правило спряжения глагола «have got» (рис. 1).

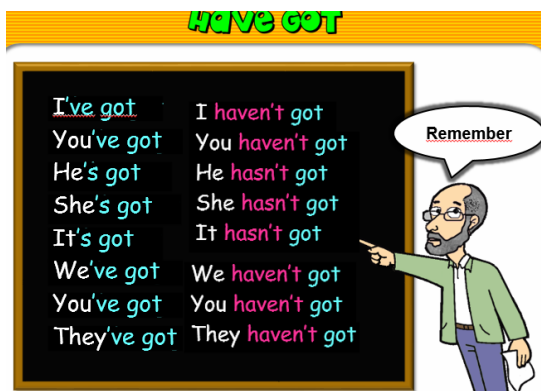


Рис. 1. Правило спряжения глагола «have got»

2. Далее мы предлагаем к использованию мультфильм «Gogo loves English. Have you got a ruler?» с субтитрами на английском языке <https://www.youtube.com/watch?v=maP-Z3yрoQI>.

Учитель делит обучающихся на три группы (по рядам парт в классе), обучающимся при просмотре видео следует записать схему предложений с конструкцией «have got/has got». Одна команда составляет

схему утвердительных предложений, вторая команда – отрицательных, третья – вопросительных. Затем представители команд записывают свои схемы на доске и обсуждают с учителем и другими учениками синтаксические трудности.

Целью стереотипизирующе-ситуативного этапа является тренировка упражнений на отработку изучаемой грамматической структуры с использованием языковых упражнений, которые мы представили ниже:

1. Обучающиеся вытягивают стикер красного или синего цвета и делятся на две команды по цветам для выполнения интерактивного задания «Sorting game» на интернет-ресурсе <https://view.genial.ly> (рис. 2).



Рис. 2. Интерактивное задание «Sorting game»

Задача обучающихся – разложить печенья стилусом на интерактивной доске по очереди к правильным кружкам под названиями «have got» и «has got» на время.

2. Обучающиеся выполняют интерактивные задания на выбор правильного ответа с конструкцией «have got/has got» в утвердительных и отрицательных предложениях из нескольких предложенных вариантов ответов <https://wordwall.net/ru/resource/7209702/have-got-has-got> (рис. 3).



Рис. 3. Интерактивное задание с конструкцией «have got/has got»

Затем обучающиеся расставляют слова в правильном порядке в вопросительных предложениях <https://wordwall.net/ru/resource/9488397/have-has-got/have-has-got-questions> (рис. 4).

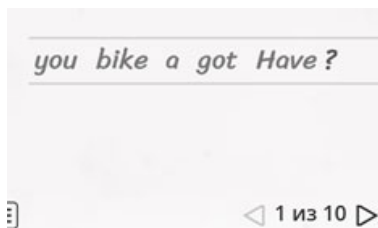


Рис. 4. Вопросительные предложения

На варьирующе-ситуативном этапе происходит отработка грамматических структур на практике в различных речевых ситуациях. Учитель делит обучающихся на пары, а затем ученики выходят по очереди к интерактивной доске для выполнения упражнения с использованием ресурса <https://miro.com/app/board/uXjVMTAJzyA/> (рис. 5).

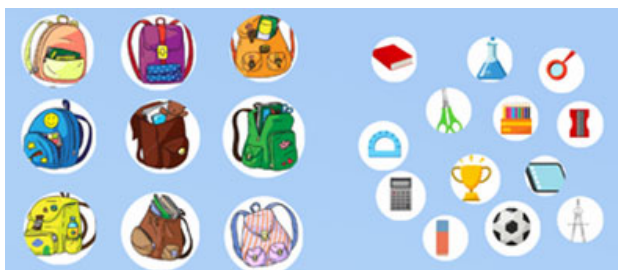


Рис. 5. Пример отработки грамматических структур на практике в разных ситуациях

Ситуация: один ученик собирает рюкзак в школу и складывает предметы, второй узнает, что складывает в рюкзак его одноклассник. Обучающимся следует задать вопрос «What have you got in your bag?» и ответить, какие предметы они складывают в школьный рюкзак по конструкции «I have got/haven't got...» без опоры на образец. При этом они перемещают стилусом принадлежности на интерактивной доске в рюкзак. Затем учащиеся рассказывают друг про друга, используя конструкции «He/she has got/hasn't got...».



Данный комплекс упражнений был апробирован на уроках английского языка в 5-м классе и показал эффективный результат. На рис. 6 представлены результаты изменения уровня владения грамматической компетенцией в процентном соотношении от среднего уровня до высшего.



Рис. 6. Результаты изменения уровня владения грамматической компетенцией

Таким образом, использование информационно-коммуникационных технологий в обучении ИЯ на средней ступени обучения является актуальной тенденцией в современном образовании и может быть рекомендовано для широкого применения в практике обучения для развития грамматической компетенции и с целью избежания основных трудностей в грамматике ИЯ.

### Список источников

1. Журавкова, В.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе при изучении иностранного языка / В.В. Журавкова, Служение педагогическому делу. – 2021. – С. 45–52.
2. Семенова, И.Н. Информационные технологии в образовании / И.Н. Семенова, А.В. Слепухин // Образование и наука. – 2013. – № 5(104.) – С. 95–113.
3. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов // Просвещение, 1986. – 221 с.

**Научный руководитель:** С.В. Когут, канд. филол. наук, доцент

## ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ВИДЕОРЕСУРСОВ

*Алевтина Михайловна Фаст*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
fortesales23@gmail.com

**Аннотация.** Рассматривается дидактический потенциал использования видеоресурсов в обучении лексической стороне иноязычной речи на уровне начального общего образования. Подчеркивается необходимость соблюдения основных требований при работе с лексическим материалом на уроках английского языка, а также правил эффективной работы с видеоматериалами.

**Ключевые слова:** начальная школа, обучение лексической стороне иноязычной речи, видеоресурсы, системность и последовательность

Формирование лексического навыка является одной из основных практических целей обучения английскому языку в начальной школе. Под лексическим навыком понимается автоматизированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими единицами в продуктивной речи и автоматизированное восприятие, ассоциирование со значением в рецептивной речи [1]. В процессе изучения английского языка все навыки, включая лексические, формируются при выполнении речевого действия. Структура лексического навыка неотделима от структуры речевого действия, а потому включает в себя звуковую форму лексических единиц, операции по их выбору, сочетанию и речевую задачу [2]. Усвоение лексического материала с точки зрения психологии – это сложный когнитивный процесс, особенности которого недостаточно выяснены. В то же время лексика является важнейшим компонентом в системе языковых средств; речь невозможна без достаточного уровня усвоения лексического материала.

1) восприятие слова в процессе его функционирования (создается звуковой образ слова);

Е.И. Пассов выделяет шесть стадий формирования лексического навыка:

2) осознание значения слова (семантизация);

3) имитация слова в изолированном виде или в контексте предложения;

4) самостоятельное называние объектов, определяемых словом;

5) комбинирование (слово вступает в новые связи);

6) употребление слова в разных контекстах [3].

Согласно подходу И.Л. Бим, при определении этапов работы с лексическим материалом лексический материал осваивается в следующем порядке:

1) предъявление нового материала и семантизация лексических единиц;

2) целенаправленная тренировка в употреблении лексической единицы;

3) применение новых лексических единиц.

Рассмотрев понятие «лексический навык», этапы его освоения и критерии, предъявляемые к уровню его сформированности, а также ключевую роль, которую он играет в процессе речепорождения и речевосприятия, мы приходим к выводу, что обучение лексической стороне речи на иностранном языке требует самой серьезной методической подготовки.

Знакомство с лексикой английского языка обучающиеся начинают с первого урока. Для них это первый опыт целенаправленного обучения иноязычной лексике. Возрастные психолого-педагогические особенности младших школьников должны учитываться при выборе средств обучения и планировании уроков.

Когнитивные изменения в сфере мышления, внимания, памяти качественно влияют на процесс обучения иностранному языку, так как обучающиеся в этот период активно развивают речь на родном языке, приобретают мотивацию к обучению, начинают контролировать процессы запоминания и восприятия, знакомятся с теоретическими лингвистическими понятиями применительно к родному и иностранному

языку. В то же время эмоциональная сфера все еще играет большую роль в познавательном процессе. Эффективность средств обучения, вызывающих яркий эмоциональный отклик у обучающихся, многократно доказана. Одним из таких средств обучения являются видеоресурсы.

Во время просмотра видео представление и усвоение материала происходят в виде слухового и зрительного синтеза, который в свою очередь повышает мотивацию к изучению иностранного языка и улучшает эмоциональный фон занятия, создавая благоприятную основу для дальнейшего обучения [4]. И.А. Щербакова утверждает, что кино, являясь достаточно интенсивным внешним раздражителем, вызывает продуктивную условно-рефлекторную деятельность и, следовательно, является мощным и эффективным средством, содействующим более быстрому и качественному приобретению знаний и навыков [5].

Фактор эмоциональности и психологического воздействия видеоряда на обучаемых, по нашему мнению, имеет важное значение. В том числе обучающиеся с низким уровнем подготовки могут быть вовлечены в групповую работу с видеоресурсами, испытывая в такой ситуации чувство успеха и принадлежности к коллективу [6].

Выбор видеоресурсов для изучения иностранного языка в наше время очень широк, поэтому особое внимание было уделено их отбору. Согласимся с точкой зрения О.Н. Игны, которая определяет следующие требования к видеоресурсам при обучении иностранному языку: аутентичность, ясность, практичность, уместность [7]. На наш взгляд, на начальном этапе важнейшим критерием должна стать уместность, в том числе соответствие возрасту обучающихся, этапу обучения, осваиваемому навыку. Далее следует обратить внимание на практическую пользу: какое количество лексических единиц обучающиеся смогут извлечь из данного видеоресурса и использовать в дальнейшем с учетом ее соответствия содержанию рабочей программы. Следующим критерием мы выделяем ясность и корректность произведения.

Из многообразия видеоресурсов наиболее подходящими для освоения лексики являются дидактические и сюжетные мультфильмы, а также музыкальные видео. Кроме того, небольшая продолжительность таких видео позволяет учителю удовлетворить

потребность детей младшего возраста в частой смене видов учебной деятельности.

Для обучения лексической стороне речи на уроках английского языка в начальной школе хорошо подходят аутентичные дидактические видео, созданные с целью обучения английской лексике.

Алгоритм работы с видео предполагает обязательное наличие нескольких этапов, в которых видео может использоваться как содержательная смысловая опора, а также как стимул к речи. На каждом этапе преследуются отдельная цель и в соответствии с ней будут уместны определенные типы и виды заданий и упражнений:

- 1) преддемонстрационный этап (pre-viewing);
- 2) демонстрационный этап (whileviewing/viewing/during viewing);
- 3) последемонстрационный этап (post/after-viewing/responding) [8].

Видео может применяться на разных этапах формирования лексического навыка: от введения и семантизации, активизации и повторения ранее изученного лексического материала, а также до включения лексических единиц в речь как в узком, так и широком контексте.

Чтобы придать работе с видео системный характер, необходимо заранее планировать включение видео в образовательный процесс, понимать их дидактическую цель, подбирать ресурсы с учетом этапности формирования лексического навыка и идти от простого к сложному, а также с определенной систематичностью интегрировать видео в урок, в том числе с целью снижения уровня стресса обучающихся при работе с видеоматериалом. При отборе видеоресурсов предпочтение следует отдавать однотипным роликам, в которых лексические единицы (ЛЕ) появляются последовательно, в контексте и с примером использования в речи.

В таблице представлены некоторые примеры учебных заданий на разных этапах работы по формированию лексических навыков.

Методически грамотное, систематическое и дидактически выверенное использование видеоресурсов в практике педагогов позволяет придать процессу усвоения новых лексических единиц в начальной школе интересный и творческий характер, а также сократить время на выполнение скучных упражнений на отработку лексики.

### Примеры работы с видео на разных этапах по формированию лексических навыков

Номер урока	Преддемонстрационный	Демонстрационный	Послעדемонстрационный
Урок 1	Прогнозирование темы видео по стоп-кадру, составление списка содержавшихся в видео ЛЕ в режиме мозгового штурма	Просмотр видео целиком в естественном темпе, просмотр видео с паузами и проговариванием	Соотнесение ЛЕ с картинками, работа с орфографией (восстановить пропущенные буквы, анаграммы)
Урок 2	Соотнесение ЛЕ и картинок на слух	Просмотр видео в естественном темпе с проговариванием, просмотр видео без звука с проговариванием	Устные подстановочные упражнения с речевыми образцами, соотнесение ЛЕ с картинками

### Список источников

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Коростелев, В.С. Основы функционального обучения иноязычной лексике / В.С. Коростелев. – Воронеж : Издательство Воронежского университета, 1990. – 156 с.
3. Пассов, Е.И. Формирование лексических навыков / под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж : НОУ «Интерлигва» (серия «Методика обучения иностранным языкам», № 8), 2002. – 40 с.
4. Кириллова, Е.П. Использование диа- и кинофильмов для развития навыков устной речи на первом курсе языкового вуза : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (по методике преподавания иностр. яз.) / Е.П. Кириллова ; Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – Москва, 1967. – 22 с.
5. Щербакова, И.А. Кино в обучении иностранным языкам / И.А. Щербакова. – Минск : Высшая школа, 1984. – 94 с.
6. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Москва ; Ростов-на-Дону : Глосса-Пресс : Феникс, 2010. – 640 с.
7. Игна, О.Н. Теория и методика обучения иностранному языку (курс лекций на английском языке) : учебное пособие / О.Н. Игна, Е.В. Зырянова, Е.М. Саржина, Ю.В. Симонцева. – Томск : Издательство ТГПУ, 2008. – 92 с.
8. Комарова, Ю.А. Использование видео в процессе обучения иностранному языку в старшей школе / Ю.А. Комарова // Методики обучения иностранным языкам в средней школе; отв. ред. М.К. Колкова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – С. 188–203.

**Научный руководитель:** Л.В. Круглова, канд. филол. наук, доцент

## К ВОПРОСУ О РАННЕМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Ирина Владимировна Шадрина<sup>1</sup>,  
Людмила Васильевна Круглова<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Томский государственный педагогический университет, Томск

<sup>2</sup>Томский государственный педагогический университет, Томск

**Автор, ответственный за переписку:** Ирина Владимировна Шадрина,  
shadrinairina07@gmail.com

**Аннотация.** Анализируются проблемы раннего обучения детей иностранному языку. Рассматриваются особенности обучения иностранному языку детей в дошкольном возрасте сквозь призму их сенситивного периода развития. Предлагаются эффективные методы и приемы обучения в контексте деятельностного подхода.

**Ключевые слова:** сенситивный период, раннее обучение иностранному языку, методы и приемы обучения иностранному языку

Повсеместное расширение сферы международных контактов, значительная востребованность специалистов различных областей, владеющих иностранным языком, свидетельствуют о перспективности иноязычного образования в целом. Грамотное владение речью, в том числе иностранной, становится на сегодняшний день важным условием социализации личности. Соответствуя современным тенденциям развития общества, обучение иностранному языку повсеместно входит в систему раннего развития детей, непрерывного образования уже на самых ранних ступенях. И вопрос о повышении качества иноязычного образования, поиске эффективных способов и приемов обучения иностранному языку актуален в существующей научно-исследовательской ситуации.

Присутствие консервативных способов передачи языковых знаний, реализация образовательного процесса преимущественно в вербальной плоскости, работа педагога с обучающимися в формате

«вопрос – ответ» – это неполный перечень трудностей в преподавании иностранного языка. Одним из возможных путей их преодоления может стать раннее обучение иностранному языку при создании соответствующих условий и формировании системы эффективных способов и приемов знакомства детей с иноязычным материалом.

Дошкольный возраст – это первоначальный этап приобретения социального опыта. Ребенок уже на самых ранних стадиях своего развития познает окружающий мир с помощью доступных ему средств: реального примера взрослого, находящегося рядом, игры и собственной речи. Психологи и педагоги отмечают, что данный период особенно сенситивен в речевом развитии детей, когда ребенок обладает повышенной интуитивной чувствительностью к звуковой и смысловой стороне языка. Речь превращается в универсальное средство общения с внешним миром. Начиная с 3–4 лет речь ребенка стремительно развивается, увеличивая резерв активного словаря до двух тысяч слов. Причем дети не просто используют их, но и пытливо вслушиваются в значение слов, создают собственные, придумывают комбинации звуков, рифмы, искажают произношение. Осваивая новые слова, дети данного возраста устанавливают смысловые связи между предметами, действиями и их названиями [1].

Таким образом, речь для ребенка становится эффективным инструментом познания окружающего мира, взаимодействия с ним. Она способствует полноценному развитию детей, влияя на формирование многих психических процессов, о чем говорил Л.С. Выготский: «Все речевое развитие ребенка в целом, а не только чистота его родной речи, <...> далее все интеллектуальное развитие ребенка и, наконец, развитие характера, эмоциональное развитие – все это отражает непосредственное влияние речи» [2, с. 63].

Всестороннему личностному, социальному развитию ребенка способствует и иноязычное образование, что на сегодняшний день не подвергается сомнению. Общество признает тот факт, что изучение иностранного языка становится значимой частью системы образования. И здесь в качестве перспективной цели выступает не только передача лингвистических знаний и развитие речевых навыков у обучающихся. В условиях мировой глобализации и интеграции языков



и культур центральное место в ходе обучения иностранному языку стал занимать вопрос формирования социокультурной компетентности «как средства развития международно-ориентированного человека и подразумевающего изучение учениками социального навыка, традиций, их взаимодействия, а также способности, с помощью которой человек справляется с собственным страхом и недоверием к иностранным культурам» [3]. Педагогу в ходе обучения детей иностранному языку необходимо научить их не бояться проявлять себя, взаимодействовать со сверстниками. Детям раннего дошкольного возраста сложнее решить эту задачу в силу того, что родная речевая система и ведущие психические процессы сформированы не до конца. В соответствии с этим актуальным становится выбор таких методов и приемов обучения, которые станут реальными инструментами детской коммуникации в доступной для данной возрастной группы форме.

Родители как полноправные участники образовательного процесса также закономерно проявляют интерес к проблематике изучения детьми иностранного языка. Ученые из различных областей, анализируя причины этого процесса, пришли к выводу, что взрослые видят своих детей «губками, впитывающими влагу», где под «влагой» они имеют в виду знание языка [4]. Родители считают, что «изучение языка легче для детей, чем для взрослых; эта специфическая способность к языкам является частью общей способности ребенка к изучению чего бы то ни было» [5]. В ответ на подобный запрос на сегодняшний день функционирует значительное количество языковых центров и школ, предшкольных языковых групп, предоставляющих детям возможность познакомиться с иностранным языком на самых разных возрастных ступенях и посредством различных технологий, методов, приемов обучения, а также форм и способов организации языковой деятельности.

В сложившихся условиях закономерно возникает вопрос о наиболее подходящем возрасте начала обучения иностранному языку. Трактовка понятия «раннее обучение» существовала и менялась в разные периоды развития методики обучения иностранному языку. По мнению ученого-лингвиста Н.А. Бонк, «в обучении иностранному языку огромную роль играет грамотное и разумное начало» [6].

На сегодняшний день вопрос начала обучения иностранному языку остается дискуссионным. Некоторые исследователи считают обязательным для этого процесса наличие определенного ряда факторов у ребенка. Так, к примеру, исследователь вопроса раннего обучения иностранному языку А.А. Загороднова указывает на то, что должно быть сформировано сознательное восприятие, устойчивое внимание, умение целенаправленно слушать и понимать, что смещает границы начала обучения иностранному языку на 5–6 год жизни ребенка [6].

Британский педагог, основатель устного метода в преподавании иностранного языка Гарольд Палмер считал, что в процессе изучения другого языка учащиеся должны на слух частично понимать и сообразно ситуации реагировать на то, что они услышали, а затем пытаться воспроизводить в узком контексте на изученном материале. Этот факт указывает на возраст 4–5 лет как на оптимальный для начала изучения иностранного языка.

По мнению же А.Н. Утехиной, автора учебного пособия «Иностранный язык в дошкольном возрасте. Теория и практика», золотой серединой считается промежуток от 5 до 8 лет, когда достаточно хорошо усвоенные правила родного языка стимулируют познавательную активность ребенка, который в этот возрастной период способен легко и без принуждения запоминать любую новую информацию [4].

В свое время Ж.-Ж. Руссо, французский философ и педагог, был противником раннего обучения иностранному языку, говоря об ином образе мышления у детей. Он считал опасным и вредным формирование новой системы мышления на другом языке, в то время как первая (родная) система мышления еще не сформирована. В то же время отечественный публицист, литературный критик и переводчик Д.И. Писарев был сторонником раннего обучения иностранному языку, отмечая тот факт, что маленькие дети запоминают слова и речевые обороты без всяких усилий и могут за непродолжительный период (от полугода до года) научиться говорить на иностранном языке [7]. Таким образом, споры о возрасте, наиболее подходящем для начала обучения детей иностранному языку, ведутся давно и каждая точка зрения по-своему обоснована.

Обратимся к истории становления системы раннего обучения иностранным языкам в России. В 1940/41 учебном году в 50 крупных школах РСФСР был утвержден учебный план с преподаванием иностранного языка в 3-м классе [8]. Но начавшаяся война не позволила продолжить эксперимент, и идеи раннего обучения иностранным языкам были отодвинуты на неопределенное время. Только в 1961 г. правительством СССР было издано постановление «Об улучшении изучения иностранных языков», которое разрешало организовывать групповые занятия по иностранным языкам в детских садах и в начальных классах средних общеобразовательных школ за счет средств родителей. Министерство просвещения РСФСР и Академия педагогических наук РСФСР должны были предоставить до начала учебного года соответствующие программы для групп в детских садах и для обучающихся начальной школы и к 1963 г. разработать и опубликовать материалы по методике преподавания иностранных языков в этих группах [9]. В этот период в исследованиях Е.И. Негневицкой, Е.И. Матецкой, В.Г. Ниорадзе и других ученых, обосновывалось воспитательное и образовательное значение раннего обучения иностранным языкам.

В 80-е гг. XX в., согласно учебным планам, иностранный язык изучался с 4-го по 10-й класс. На тот момент существовали школы с углубленным изучением иностранных языков, где обучение второму языку начиналось уже со 2-го класса, что позволяло обучающимся активно знакомиться с новым языковым и культурным миром. Широкомасштабный эксперимент по раннему обучению иностранному языку в дошкольных учреждениях и начальных классах общеобразовательных школ, в котором приняли участие 22 региона страны, начался в 1987 г. Впервые была предпринята попытка массового обучения иностранному языку детей с 4 лет, посещающих детский сад, и 6-летних обучающихся начальных классов. В детском саду создавалась новая модель обучения: иностранный язык преподавал воспитатель со знанием языка для развития у детей иноязычных способностей, используя не только возможность занятий, но и повседневное общение [10, с. 10]. С середины 90-х гг. XX в. раннее обучение иностранному языку становится неотъемлемой частью системы образо-

вания. Увеличивается количество детских языковых групп на базе дошкольных образовательных организаций.

Характерной приметой XXI в. является общая тенденция к снижению возрастного порога относительно начала изучения иностранных языков. Вместе с повсеместным открытием ранних языковых групп не только на базе дошкольных образовательных учреждениях, но и в многочисленных языковых центрах и школах остро стоит вопрос поиска эффективной методики обучения детей иностранным языкам. И здесь педагоги и психологи едины во мнении, что главной задачей раннего обучения иностранному языку должно стать формирование стойкой положительной мотивации к его дальнейшему изучению через приобщение к новому языковому и культурному миру на основе личного опыта, типичных для дошкольного возраста видов деятельности и комфортной эмоциональной окружающей среды. Именно тогда, по мнению Л.С. Выготского, для ребенка «учебная программа <...> становится его собственной и сливается с естественным ходом его развития, его обучение становится спонтанно-реактивным, то есть свойственным ребенку раннего возраста» [7].

В современной лингводидактике описано достаточно методик обучения детей раннего возраста иностранному языку. Основной вектор их реализации – это обучение через деятельность. Так, действенно-ориентированное обучение как залог успеха в обучении иностранному языку описывал Людгер Шиффлер, профессор, немецкий дидакт и филолог, выступая за активность, деятельность и постоянное взаимодействие в процессе обучения. Шиффлер подчеркивал важность обучения иностранному языку с помощью движения, приводя в подтверждение исследования мозга глухонемых с помощью энцефалограммы [11]. В своей работе «Обучение в процессе работы в преподавании иностранных языков» ученый пытался доказать эффективность обучающего движения при изучении иностранного языка и отмечал, то дети должны получать реалистичную базу для использования иностранного языка: «...до тех пор, пока учащиеся только читают урок по учебнику, усваивают лексику, выполняют упражнения, а самостоятельная деятельность ограничивается вербальным реагированием на вопросы учителя, вероятно правомерно говорить о рецептивности» [12].

В качестве одного из примеров реализации деятельностного подхода в обучении детей иностранному языку можно назвать метод полного физического реагирования – TPR (*Total Physical Response*), автором которого является американский психолог Джеймс Ашер. Данный метод основан на теории о двух полушариях мозга, где левое ответственно за логику и сознание, а правое – отвечает за интуицию и подсознание. Утверждая, что именно правое полушарие играет значительную роль в освоении иностранного языка, Д. Ашер сформулировал три основных принципа развития речи детей: 1) навыки слушания предшествуют говорению; 2) речь, обращенная к ребенку, строится на императивах, предполагающих со стороны ребенка физическую реакцию на нее и побуждающих их к действиям; 3) слушание речи является основой для формирования готовности говорить. Таким образом, иностранный язык изучается посредством вопросов-действий (педагог иллюстрирует свой вопрос соответствующими движениями) и ответов-действий (реакция детей в формате движения), вследствие чего учащиеся начинают «чувствовать» язык [13].

В рамках методики раннего обучения иностранному языку на сегодняшний день также известна теория мультисенсорного обучения, в основе которой лежит обучение с опорой на каналы восприятия всех органов чувств. Понятие «мультисенсорный» состоит из двух частей: «мульти» от лат. *multum* – много и «сенсорный» от лат. *sensus* – восприятие, чувство, ощущение. Данный подход основан на теории множественных одаренностей (*Multiple Intelligense*), разработанной в 1983 г. американским психологом Ховардом Гарднером [12]. Согласно данной теории, все люди обладают неодинаковым типом восприятия, мышления и памяти, что обязательно влечет за собой различные формы передачи лингвистического материала в ходе обучения детей иностранному языку. Так, к примеру, при введении новых слов необходимо не только предоставить ребенку информацию для восприятия на слух, но и подкрепить ее визуальным образом и жестовой реакцией. Таким образом, формируется схема восприятия языковой информации «вижу – слышу – делаю», позволяющая каждому ребенку усвоить языковой материал согласно предпочтительному типу восприятия, сохранять его в долговременной памяти, активно участвовать в речевой деятельности.

Таким образом, вопрос начала обучения иностранному языку остается делом выбора родителей, детей и педагогов. Родителям необходимо понимать и четко осознавать, какие положительные эффекты и результаты могут быть достигнуты их детьми. Для детей погружение в мир нового языка и культуры должно стать увлекательным, ярким и незабываемым путешествием, приносящим немало положительных эмоций. Для педагогов – это непрекращающийся поиск эффективных методических приемов на основе соблюдения основных принципов: природосообразности, систематичности, индивидуализации, коммуникативной направленности и активности. Обучение иностранному языку в раннем дошкольном возрасте – это сложный и многогранный процесс, требующий от педагога максимум усилий, способностей, внимания и желания сделать каждое образовательное событие нестандартным, занимательным и значимым для каждого ребенка.

### Список источников

1. Речевое развитие детей 3–4 лет / Текст: электронный. – URL : [https://defektologiya.pro/zhurnal/rechevye\\_razvitie\\_detey](https://defektologiya.pro/zhurnal/rechevye_razvitie_detey) (дата обращения: 06.03.2023).
2. Афанасьева, О.Ю. Актуальные проблемы лингводидактики : учебно-методическое пособие / О.Ю. Афанасьева, М.Г. Федотова ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. – 220 с.
3. Современные методы и технологии преподавания иностранного языка : сборник научных статей / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв.ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – 449 с. С. 56. [Текст: электронный]. – URL : [https://kpfu.ru/staff\\_files/F\\_1487775798/Sovremennye\\_metody\\_i\\_tekhnologii\\_prepodavaniya\\_inostrannykh\\_yazykov.pdf/](https://kpfu.ru/staff_files/F_1487775798/Sovremennye_metody_i_tekhnologii_prepodavaniya_inostrannykh_yazykov.pdf/) (дата обращения: 07.04.2023).
4. Матвиенко, Л.М. Раннее обучение детей иностранному языку: теория и практика / Л.М. Матвиенко // Концепт. Научно-методический электронный журнал. – 2018. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 01.03.2023).
5. Cherta, M.R.T. Croyances populaires sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère / M.R.T. Cherta, E.T. Mestre, M.L.G. Bermejo // Accueil. – URL : <https://journals.openedition.org/aile/1298> (дата обращения: 06.03.2023).
6. Шутова, И.М. Раннее обучение иностранному языку / И.М. Шутова. – URL : <https://conf.grsu.by/alternant2016/index-64.htm?ysclid=lg6o91a71073922560> (дата обращения: 06.03.2023).
7. Симонова, Я.А. Раннее обучение иностранному языку / Я.А. Симонова // Форум молодежной науки. – 2021. – Вып. 2, № 2. – URL : <https://forummn.ru/article2.2.11.pdf> (дата обращения: 06.03.2023).

8. Подгорная, Е.А., Демиденко, К.А. Эволюция методов интенсивного обучения иностранному языку в отечественной практике (начало XIX в – 80-е гг. XX в.) / Е.А. Подгорная, К.А. Диденко // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2018. – № 4. – С. 145.

9. Совет Министров СССР: Постановление от 27 мая 1961 г. № 468 Об улучшении изучения иностранных языков. – URL : [https://libussr.ru/doc\\_ussr/ussr\\_5690.htm?ysclid=lgvrxrqz9e678584201](https://libussr.ru/doc_ussr/ussr_5690.htm?ysclid=lgvrxrqz9e678584201)

10. Гальскова, Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : методическое пособие / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – Москва : Айрис-пресс, 2004. – 240 с.

11. Schiffler, L. Learning by doing Fremdsprachenunterricht – Handlungs und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch / L. Schiffler. – URL: [ludgerschiffler.de](http://ludgerschiffler.de) (дата обращения: 10.03.2023).

12. Смоловик, О.В. Метод физического реагирования в обучении иностранному языку / О.В. Смоловик, Л.Ю. Шобонова. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-fizicheskogo-reagirovaniya-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 05.03.2023).

13. Андреева, Е.В. Использование технологии мультисенсорного подхода в преподавании английского языка с целью повышения качества обучения / Е.В. Андреева // Старт в науке. – 2017. – № 4. – URL : <https://science-start.ru/article/view?id=695&ysclid> (дата обращения: 05.03.2023).

## РОЛЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ СТРАНОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ (РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ)

Чжао Цянь

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
547553275@qq.com

**Аннотация.** Рассматривается роль лингвострановедения при обучении чтению страноведческих текстов студентов высшего учебного заведения. Освещается противоречие между теоретическим обоснованием приоритета применения лингвострановедения в рамках обучения чтению страноведческих текстов в университете и недостатком соответствующих современных методик. Описываются эффективные методы актуализации лингвострановедческих знаний.

**Ключевые слова:** лингвострановедение, страноведческий текст, высшее учебное заведение, чтение, русский язык как иностранный

Иностранный язык в современном мире играет значимую роль, поскольку он является средством коммуникации. Для эффективного общения требуется овладение не только языком в качестве знака, но и усвоение национальной культуры, содержащейся в этих знаках. Причем речь идет как о непосредственной коммуникации, так и опосредованной. В качестве посредника при опосредованном общении выступает текст. Формированию познавательного интереса студентов при изучении иностранного языка способствует страноведческий текст. Именно страноведческий текст способен снабдить обучающихся необходимой лингвострановедческой информацией, повысить их мотивацию к изучению языка. Но, к сожалению, не всегда в обучении иностранному языку присутствует достаточный объем таких текстов.

Анализ научной литературы по чтению страноведческих текстов говорит об актуальности данной проблемы [1–5]. Без страноведческих знаний невозможно ни выражение собственных мыслей, ни точное понимание письменных текстов.



Страноведческий текст – это тексты, содержащие страноведческие реалии определенной страны [6, с. 288–296].

Ключевую функцию при обучении чтению иноязычных страноведческих текстов выполняет лингвострановедение. В методике преподавания русского языка как иностранного вопросы формирования страноведческих знаний приобрели особую значимость и актуальность. Исследования 1970-х годов были посвящены всестороннему изучению единиц языка с национально-культурным компонентом и созданию соответствующих словарей (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров и др.), что получило продолжение и в работах 1980–1990-х годов (Г.Д. Томахин и др.). В последние двадцать лет разработка страноведческой проблематики была лишь отчасти связана с исследованиями в области лингвокультурологии (И.А. Кудрейко, Е.Б. Рыкова и др.).

Становление термина «лингвострановедение» и уточнение проблематики произошло в 1971 г. в научной работе ученых Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам» [1, с. 15–20]. В данной работе термин «лингвострановедческая методика» был впервые использован и впоследствии стал широко применяться в методике преподавания иностранных языков. Продолжение отражено в их трудах «Язык и культура» [7] и «Лингвострановедческая теория слова» [8].

Термин «лингвострановедческая методика» понимался как «учебный процесс, в котором преподавался и усваивался план выражения и план содержания (изучаемого языка)» [2, с. 10]. По мнению Г.Д. Томахиной, «термин “лингвострановедение” подчеркивает, что это направление, с одной стороны, сочетает в себе обучение языку, а с другой – дает определенные сведения о стране изучаемого языка» [5, с. 22–27]. Эта мысль отражена в словаре методических терминов, где лингвострановедение трактуется как «аспект не только в практическом курсе иностранного языка, но и в теоретическом курсе методики его преподавания» [9, с. 256].

Теоретическая основа лингвострановедения была основана на трех функциях языка, а именно коммуникативной, кумулятивной и директивной. Среди них особенно важна функция кумулятивная, которая заложила самую важную теоретическую основу для создания и разви-

тия лингвострановедения [7, с. 80–90]. Кумулятивная функция состоит в том, что именно в языке накапливаются опыт, традиции, уклад жизни того или иного народа, приобретенные им за долгие годы существования.

Страноведческий текст является своего рода хранилищем страноведческой информации, он целостно и гармонично отражает и хранит культуру народа. Язык неотъемлемо связан с культурой: язык не может существовать изолированно без конкретного содержания культуры, а культура, в свою очередь, должна сохраняться, распространяться и развиваться с помощью языка. Лингвострановедение с помощью языка объединяет знания и информацию о природе, населении, экономике, культуре и социальной организации.

Таким образом, лингвострановедение – это внедрение социальной лингвистики в методику преподавания русского языка как иностранного, путем анализа различных компонентов языка для рассмотрения социокультурных явлений, распространяет страноведческие знания, чтобы достигать истинной цели преподавания языка. С одной стороны, лингвострановедение включает социально-лингвистическое содержание, а с другой стороны, преподносит национально-культурную семантику языка, выделяет коннотативную и фоновую лексику. Обучающиеся должны понимать, что на самом деле означает слово, сферу его использования и т.д.

Осознание культурных различий является одним из эффективных способов устранения барьеров понимания в процессе изучения студентами разных культур и, одновременно, методом актуализации лингвострановедческих знаний. Это ведет к улучшению понимания содержания страноведческих текстов. С одной стороны, преподаватели должны активно направлять внимание обучающихся на осознание культурных различий, тем самым оказывая влияние на процесс понимания содержания читаемого текста. С другой стороны, обучающиеся должны сознательно накапливать культурные фоновые знания изучаемого языка, повышать способность распознавания различий и улучшать чувствительность к ним. «С позиции диалога культур как жизненной философии любая культура представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, поскольку именно

через свои традиции и формы выражения каждый народ заявляет о себе всему миру» [3, с. 79–81]. Обучение чтению страноведческих текстов создает такие предпосылки.

Отсутствие необходимых страноведческих знаний русского языка напрямую влияет на понимание, припоминание и далее на пересказ содержания текста. Ключом к пониманию текста является правильное использование культурно-страноведческих знаний для заполнения пробелов, прерывистых фактов в тексте. «Понимание читаемого на уровне значений зависит от степени владения системой значений слов и их связей в тексте, а понимание на уровне смысла требует овладения системой выразительных средств, применяемых в речи, и особого отношения читателя к тексту» [3, с. 79–81]. Очень часто обучающиеся, овладев надлежащими страноведческими знаниями, заполняют пробелы своими культурами и не могут найти контекстные связи. Научить применять полученные знания также ведет к их актуализации. Это в дальнейшем значительно влияет на их правильное понимание текста, выражаясь в медленном чтении и беспорядке пересказа содержания текста, неспособности сделать правильные выводы и прогнозирования.

Таким образом, понимание страноведческого текста зависит не только от знания лингвострановедческого языка читателя, но и от его общего страноведческого знания, от того, в какой степени общее знание задействуется мыслью в процессе чтения. «Процесс понимания культуры предусматривает подключение мыслительных операций. Они реализуются в ходе процессов сравнения, интерпретации, обобщения и других подобных дискурсивных форм передачи сути явления иноязычной культуры» [3, с. 79–81]. На самом деле, чем больше человек обладает языковыми и культурными знаниями, тем точнее его догадки в чтении и глубже его понимание прочитанной текста.

Лингвострановедение открыло для нас новый путь, сочетающий культурно-страноведческие факторы с преподаванием языка. Поэтому следующим методом актуализации лингвострановедческих знаний является создание необходимых условий. Чтобы помочь студентам лучше овладеть языком и улучшить свои коммуникативные компетенции, в конкретном учебном процессе должны быть реализованы следующие аспекты:

1) углубление в языковые, страноведческие и другие специальные знания каждого текста;

2) понимание культурно-страноведческого перевода той или иной языковой единицы, чтобы наиболее точно понять контексты, национальные традиции, разновидности языка и культуры;

3) ведущая роль преподавателя;

4) практика применения материала;

5) создание атмосферы для обучения.

Лингвострановедение и страноведение взаимосвязаны и интегрированы. Любое пренебрежение при обучении языкам страноведением является неправильным. Резкий скачок процесса обучения в сторону страноведения тоже нежелателен. Страноведение изучаемого языка обширно и не может быть полностью освоено в процессе изучения данного языка, тогда нужно выбирать темы согласно принципам предпочтения, умеренности, этапности, научности, актуальности и практичности. Ключом к успеху понимания страноведческих текстов является органическое сочетание лингвострановедения и содержания страноведческих текстов, а применение предложенных методов приведет к актуализации лингвострановедческих знаний.

### Список источников

1. Верещагин, Е.М. Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам : доклад на международном симпозиуме «Страноведение и преподавание русского языка как иностранного» (Ленинград, 22–26 июня 1971 г.) / Е.М. Верещагин. – Москва : Издательство Московского университета, 1971. – 84 с.

2. Верещагин, Е.М. Роль и место страноведения в преподавании русского языка как иностранного / Сборник статей под ред. Е.М. Верещагина. – Москва : Издательство Московского университета, 1969. – 151 с.

3. Дакукина, Т.А. Полное и точное понимание оригинальных иноязычных текстов культурно-страноведческого характера / Т.А. Дакукина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 11 (29): в 2 ч. Ч. II. – С. 79–81.

4. Кудрейко, И.А. Формирование языковой компетенции иностранных студентов при изучении текстов страноведческой тематики. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=42336174> (дата обращения: 08.04.2023).

5. Томахин, Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 22–27.

6. Рыкова, Е.Б. Пути формирования страноведческой компетенции при обучении русскому языку как иностранному / Е.Б. Рыкова // Актуальные проблемы языкознания. – 2019. – Т. 1. – С. 288–296.

7. Верещагин, Е.М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : учебное пособие / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва, 1973. – 232 с.

8. Верещагин, Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин. – Москва : Русский язык, 1980. – 320 с.

9. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.

**Научный руководитель:** Т.А. Дакукина, канд. пед. наук

## МОТИВАЦИОННЫЙ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Екатерина Николаевна Ягофарова*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
cat.yagofarova@gmail.com

**Аннотация.** Рассмотрены цифровые технологии как основа повышения мотивации старших школьников при обучении иностранному языку. Проанализированы основные типы мотивации обучающихся, базирующиеся на целеполагании. Обосновано применение цифровых технологий в процессе обучения для реализации аспектов иностранного языка.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, мотивационный потенциал, дидактический потенциал, цифровые технологии, смешанный формат обучения

Влияние электронных носителей информации и различных способов работы с ними в области образования возрастает с каждым днем. Одним из главных преимуществ внедрения цифровых технологий является повышение мотивации обучающихся к образовательному процессу, в том числе и на уроках иностранного языка. Наиболее заинтересованным ученикам не всегда достаточно той информации, которую предоставляют на уроке, в связи с этим отличным помощником является сеть Интернет, которая обладает безграничным количеством ресурсов, мотивирующих школьников к получению новых знаний. Обучающийся учится работать самостоятельно: отбирать и анализировать информацию, находить правдивые и истинные источники.

Благодаря развитию цифровых технологий появляются новые формы и способы получения знаний, которые выводят традиционный формат обучения на иной уровень. Кроме того, использование цифровых технологий позволяет педагогу организовывать работу на уроке таким образом, чтобы усвоение знаний становилось более глубоким и осознанным [1, с. 44].

Исследования с применением магнитно-резонансной томографии показывают, что час, проведенный за компьютером, оказывает положительное влияние на зрительно-моторные навыки школьников [2, с. 426]. Данные исследования обуславливают использование цифровых технологий на уроках иностранного языка в условиях смешанного обучения. Чтобы поддерживать мотивацию обучающихся к изучению ИЯ, необходимо объединять две части: внедрение цифровых технологий и традиционный формат обучения. Это позволит создать продуктивный и мотивирующий опыт обучения.

Рассматривая мотивационный потенциал цифровых технологий, важно учитывать мотивацию самих обучающихся для того, чтобы надлежаще внедрять технологии в процесс обучения.

Следует разделить учебную мотивацию на четыре типа, которые зависят от целей обучающегося: интерес, внутренняя и внешняя мотивация, а также мотивация, отвечающая за личные достижения ученика, как показано в таблице.

**Типы учебной мотивации [2, с. 73]**

<b>Тип учебной мотивации</b>	<b>Характеристика обучающегося</b>
Интерес	Заинтересованный обучающийся ощущает благоприятные эмоциональные состояния в процессе урока и придает внушительное субъективное значение к изучению ИЯ. В данном случае интерес не обуславливается обязательствами или требованиями
Внутренняя мотивация	Обучающийся получает удовольствие и удовлетворение от изучения ИЯ
Внешняя мотивация	Обучающийся уделяет внимание ожидаемым результатам, например отличным оценкам на уроке, тесте или экзамене
Мотивация достижения	Обучающийся желает подвергнуть свои результаты оценке их качества

Тем не менее в реальной или виртуальной среде процесс обучения должен быть привлекательным и релевантным для обучающихся. Обратимся к применению цифровых технологий на уроках иностранного языка для реализации данных аспектов.

Социальное взаимодействие между учителем и учениками играет важную роль во всем процессе обучения. Обучающимся важно чувствовать личный контакт с преподавателем, даже сидя перед экраном компьютера. В цифровом пространстве существуют различные платформы для такого взаимодействия, которые позволяют сократить дистанцию и исключить чувство изоляции, а также придать чувство общности и сплоченности коллектива. В качестве примера таких платформ могут служить *Zoom*, *Discord*, *Яндекс.Телемост*, *Classroomscreen* и другие.

Интерактивное обучение позволяет обучающимся полностью погружаться в процесс урока, взаимодействовать с другими участниками коллектива, путешествовать по миру онлайн для обмена культурологической информацией с использованием различных интернет-ресурсов. Кроме того, использование цифровых технологий предоставляет возможность читать аутентичные тексты, слушать речь носителей языка, выполнять упражнения онлайн и многое другое, не выходя за пределы кабинета в школе или собственной комнаты дома.

Учитель в свою очередь старается оптимизировать цифровое пространство для того, чтобы у каждого школьника была возможность использовать весь потенциал общения устно в процессе видеоконференций и письменно, используя чаты и социальные сети.

Рассматривая дидактический потенциал цифровых технологий как один из важнейших аспектов при изучении иностранного языка, важно отметить тот факт, что общение педагога и обучающихся должно оставаться активным не только в рамках занятия, но и вне данного процесса. Например, учитель иностранного языка может создавать различные подборки книг, сериалов или фильмов, а также музыкальные плейлисты, которые могут быть так или иначе связаны с темами уроков, но при этом носить аутентичный характер и одновременно быть подходящими для реальной жизни обучающихся. Таким способом можно выводить обучающихся на дискуссию, позволять высказывать свое мнение среди сверстников и узнавать их интересы [3, с. 75].

Несомненно, цифровые технологии могут способствовать развитию навыков, владение которыми предполагает знание иностранного языка.

Обучение лексической стороне речи происходит гораздо эффективнее, если необходимые слова представлены в интересной



для обучающихся форме. С помощью различных интернет-платформ учитель может создавать рабочие листы или игры на запоминание слов во время урока (например, с помощью сервиса *Wordwall* или онлайн-платформы *Miro*).

Большой объем лексического материала подразумевает самостоятельное его изучение обучающимися вне учебного занятия. Для данной активности преподаватель также может использовать цифровые технологии, создавая наборы карточек со словами, и делиться ими с учениками [4]. Среди подобных ресурсов выделяют следующие: *Anki* – программа или мобильное приложение для запоминания слов, всеми известный сервис *Quizlet*, используемый для запоминания информации, и другие.

Обучение грамматике также может успешно проходить с использованием цифровых технологий. Вместо привычных, но однообразных тренировочных упражнений учитель может использовать большое количество ресурсов, в которых собраны задания для отработки грамматических правил и конструкций. Такие задания будут сопровождаться иллюстративным материалом в виде картинок или видеофрагментов. Кроме того, на онлайн-платформах обучающиеся незамедлительно смогут получить результат своей деятельности с помощью автоматической проверки. Из подобных ресурсов стоит назвать *BritishCouncil*, *engVid*, *Ego4u* и т.п.

Для развития фонетической стороны речи обучающимся достаточно иметь смартфон с функцией диктофона для того, чтобы записывать собственно воспроизведенную иностранную речь. Благодаря такому способу ученики самостоятельно смогут оценить свое произношение, сравнивая аудиозаписи с речью носителей языка или учителя. Более того, такие задания тренируют и беглость речи обучающихся.

Навыки аудирования обучающиеся могут тренировать с помощью аудио- и видеофайлов в социальных сетях, например в *YouTube*. Наличие видеосопровождения помогает им более точно понимать смысл высказываний.

При обучении чтению предпочтение отдается аутентичным текстам. На различных иноязычных сайтах преподаватель может найти текст, подходящий к изучаемой теме, и адаптировать его под уровень

владения ИЯ обучающимися. В качестве мотивации к самостоятельному изучению ИЯ можно использовать задания на поиск информации в Интернете, например в начале каждого занятия обучающимся необходимо пересказать новость на иностранном языке. Для этого можно использовать различные новостные порталы англоязычных стран, телевизионные программы, шоу и другое.

Навыки письменной речи в цифровом пространстве развиваются у обучающихся посредством использования социальных сетей, чатов, форумов и блогов. Кроме обычного написания текстов, обучающиеся могут публиковать свои индивидуальные и групповые работы, либо в закрытых сообществах класса, либо в сети Интернет в целом. Факт публикации задания может мотивировать обучающихся писать свои тексты правильно, т.е. тщательно проверять свои работы на наличие ошибок [3, с. 76].

Обучение говорению также определено наличием большого выбора информации в различных видах и форматах в цифровом пространстве. Следуя программному плану, учитель может подобрать необходимые материалы (видеофрагменты, аудиофайлы, тексты, выдержки, цитаты и т.п.), отобрать наиболее актуальные вопросы и мнения по теме, чтобы предоставить их для обсуждения и дискуссии на уроке.

Так или иначе, смешанный формат обучения является идеальным вариантом, так как его можно адаптировать под различные потребности и особенности обучающихся. Кроме того, как было сказано ранее, преимуществом является доступ к аутентичным материалам, разнообразие форм и форматов взаимодействия [4].

Мотивационный и дидактический потенциал цифровых технологий при обучении иностранному языку обуславливается развитием цифровизации образования в целом. Поэтому цифровые технологии играют важную роль в повышении мотивации школьников к изучению иностранного языка как минимум потому, что этого требует современное общество [4, с. 107].

Рост мобильных приложений, интернет-ресурсов облегчает сбор информации и коммуникацию. Обучающиеся могут самостоятельно использовать цифровые технологии для изучения иностранного языка. Тем не менее не стоит забывать о рисках и недостатках цифровых

технологий. Преподавателю необходимо осуществлять постоянный контроль над материалом, который он использует на уроках. К сожалению, широкий ассортимент ресурсов не всегда оправдывает качество или истинность информации. Развитие медиакомпетенций педагога поможет полностью раскрыть мотивационный потенциал цифровых технологий в обучении школьников иностранному языку.

### **Список источников**

1. Бжиская, Ю.В. Использование цифровых технологий при обучении иностранному языку / Ю.В. Бжиская, М.П. Чуриков // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – С. 44–47.

2. Pujol, J. Video gaming in school children: how much is enough? / J. Pujol, R. Fenoll, J. Forn, B. Harison et. al. // Annals of Neurology, American Neurological Assotiation. –2016. – Vol. (80) 3. – P. 424–433.

3. Калинина, М.Г. Цифровые технологии как средство формирования мотивации изучающих иностранный язык / М.Г. Калинина, С.В. Кудряшова // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 1. – С. 72–80.

4. Оксюта, А.А. Использование цифровых ресурсов при обучении иностранному языку / А.А. Оксюта // Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС : сборник научных трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 19–20 февраля 2019 г.) : в 2 ч. / отв. ред. М.В. Щербакова. – Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2019. – С. 103–109.

**Научный руководитель:** О.Н. Игна, д-р пед. наук, доцент

### Раздел 3. Лингвистика и межкультурная коммуникация

УДК 81-22

#### СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МНОГОКОМПОНЕНТНЫХ ТЕРМИНОВ ФИЗИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ, ПОСВЯЩЕННЫХ ВОПРОСАМ ТЕМНОЙ МАТЕРИИ)

*Шреям Астхана<sup>1</sup>,  
Елена Олеговна Захарова<sup>2</sup>*

<sup>1,2</sup>Томский политехнический университет, Томск,  
Автор, ответственный за переписку: Елена Олеговна Захарова,  
zakharova@tpu.ru

**Аннотация.** Проанализирована структура многокомпонентных терминов, встречающихся в англоязычных научных публикациях по физике, посвященных вопросам темной материи. Приводится классификация структурных моделей выявленных терминологических сочетаний, определение их частотности и специфических черт.

**Ключевые слова:** терминосистема, многокомпонентные термины, структурные модели; физика, темная материя, английский язык

Неугасающий интерес лингвистов к проблемам терминологии обусловлен стремительным увеличением потока научной информации в современном обществе и, как следствие, ростом объема специальной – терминологической – лексики. В литературе отмечается, что из каждых 100 появляющихся в языке новых слов 99 являются терминами [1, с. 22]. Изучение лингвистических особенностей терминологических систем разных областей знания важно для оптимизации процессов специальной коммуникации и для решения теоретических вопросов терминоведения.

В рамках настоящей статьи мы обращаемся к особой категории терминологической лексики – многокомпонентным терминам,

употребляющимся в научных публикациях по физике, посвященных проблеме темной материи. Проверка гипотезы о темной материи является одной из основных фундаментальных задач теоретической физики XXI в.; поиск частиц темной материи важен для лучшего понимания картины современной Вселенной, а также ее будущего. В данный период это направление в физике продолжает активно разрабатываться учеными всего мира. Появляются новые термины, представленные преимущественно словосочетаниями.

Актуальность лингвистического описания англоязычных многокомпонентных терминов тематической группы «темная материя» определяется необходимостью упорядочения массива терминологических сочетаний, что важно для создания единой понятийной базы, обеспечивающей эффективную коммуникацию специалистов и позволяющей активизировать познавательные процессы других заинтересованных данной темой лиц.

Целью настоящей статьи является анализ структурных особенностей многокомпонентных физических терминов, фиксируемых в современных научных публикациях по физике, посвященных вопросам темной материи.

Источниками публикаций послужили англоязычные научные журналы с 2013 по 2023 г.: *Physical Review D* (Q1); *Journal of Cosmology and Astroparticle Physics* (Q1); *Astroparticle Physics* (Q2); *Monthly Notices of the Royal Astronomical Society* (Q1); *Physics of the Dark Universe* (Q2); *Journal of High Energy Astrophysics* (Q3); *Journal of Physics G* (Q1). На данном этапе выборка терминологических сочетаний для анализа составила 100 единиц.

Новизна предпринятого исследования определяется тем, что подвергается описанию особый пласт терминологической лексики тематической группы «темная материя»; в качестве источника терминов берется научная статья, а не терминологические глоссарии и словари.

Исследование проводится с опорой на методы структурного и компонентного анализа.

Терминология физики в целом, несмотря на долгую историю развития, остается недостаточно исследованной. Некоторым аспектам современной физической терминологии посвящены работы К.В. Ми-

хайловой (2008); Х.Ф. Макаева, Г.З. Макаево (2020); Kh.F. Makayev et. al. (2021), Н.С. Николаевой, Т.А. Фуфуриной (2022) [2–5] и др. На данном этапе нами не обнаружено работ, раскрывающих особенности массива терминов, использующихся в рамках физических теорий о темной материи.

Лингвисты отмечают, что для современной терминологической ситуации характерно увеличение количества многословных, многокомпонентных терминов [6, с. 48]. Так происходит во многих областях, в том числе и в физике. При этом следует отметить расхождение взглядов ученых на природу многокомпонентного термина (МКТ). Большой вклад в разработку проблемы МКТ, систематизации подходов к их изучению внесли Т.А. Кудинова, Э.А. Сорокина [7, 8].

Э.А. Сорокина предлагает различать понятия «элемент» и «компонент» при описании формальной организации терминов [8, с. 151]. В настоящей работе к категории МКТ относятся все выявленные неоднословные термины – терминологические сочетания, включающие от двух и более раздельнооформленных единиц (компонентов). При этом компоненты могут быть представлены простыми словами и сложносоставными, аналитическими лексемами. Последние, в свою очередь, могут быть расчленены на отдельные элементы [7, с. 8–9; 8, с. 152].

Проведенный анализ 100 выделенных терминологических сочетаний показал преобладание трехкомпонентных терминов (63%). Схожая ситуация наблюдается и в других выборках, например на материале терминов научного экологического дискурса [9, с. 784]. Соотношение остальных МКТ распределилось следующим образом: четырехкомпонентные сочетания (18%), двухкомпонентные (10%), пятикомпонентные (8%), шестикомпонентные (1%).

Поскольку в центре нашего внимания термины, объединенные темой «темная материя» (*dark matter*), это словосочетание часто служит основой для образования более протяженных единиц, встречается в составе всех групп выявленных терминов.

Рассмотрим структурные модели выявленных единиц. При записи формул англоязычных МКТ будем опираться на следующие краткие обозначения: N – существительное; Adj – прилагательное, Adv – наречие; V<sub>ed</sub> – причастие прошедшего времени правильных

и неправильных глаголов;  $V_{ing}$  – формы глагола, оканчивающиеся на -ing; Abbr – аббревиатура; S – специальный символ; Num – числительное. Среди моделей, включающих существительное, будем различать  $N_{ep}$  – эпонимы, т.е. имена собственные ученых, ставшие частью терминосистемы физики. Также в качестве отдельного структурного компонента мы учитываем предлоги – Prep.

Среди выявленных моделей **трехкомпонентных терминов** самой распространенной является Adj+N+N (26%): *dark matter annihilation; dark matter decay; sterile neutrino oscillations; direct detection experiment; dark matter halo*. В рамках данной модели отмечены также словосочетания, включающие аналитические компоненты, образованные аффиксальным способом (*neutrinoless tritium decay; dark matter subhalo; asymmetric dark matter*) или путем словосложения (*cosmic neutrino background; dark matter freeze-out; Big Bang nucleosynthesis*). Как видно из приведенных примеров, употребление аналитических компонентов приводит к изменению и усложнению семантической емкости терминологических сочетаний.

На втором месте по распространенности модель Adj+Adj+N (14%): *cold dark matter; warm dark matter; symmetric dark matter*. Эта же модель встречается с аффиксальными производными (**ultralight** dark matter; **inelastic** dark matter; **superheavy** dark matter; **asymmetric** dark matter) и сложносоставными словами (**low-mass** dark matter; **weak-scale** dark matter).

Кроме того, было выявлено несколько примеров с причастиями настоящего и прошедшего времени. Например,  $V_{ing}+Adj+N$  (5%): *interacting dark matter; self-interacting dark matter*;  $N+V_{ing}+N$  (1%): *neutrino mixing angle*;  $V_{ed}+Adj+N$  (1%): *mixed dark matter*. Зафиксированы модели, имеющие в составе аббревиатуры: Adj+Abbr+N (2%): *leptonic CP violation; time-dependent CP violation*.

В ряду выявленных **четырёхкомпонентных терминов** преобладает модель Adj+N+N+N (7%): *dark matter halo profile; dark matter density profile; dark matter distribution function; cosmic ray antiproton flux; isotropic gamma ray background*. Далее следует модель Adj+Adj+N+N (3%): *massive compact halo object; neutrinoless double beta decay*. Примечательно, что у последнего примера есть более компактный вариант,

который может быть записан формулой Adj+Adj+S+N (1%), где ‘S’ – специальный символ, буква греческого алфавита: *neutrinoless double  $\beta$  decay*. Среди ряда других моделей, содержащих четыре компонента, также особым образом выделяется словосочетание с эпонимом, фамилией британского физика-теоретика Питера Уэра Хиггса (Peter Ware Higgs): N<sub>ep</sub>+N+Adj+N (1%): **Higgs portal dark matter**.

Анализируемый материал позволил зафиксировать еще один случай употребления эпонима в структуре **двухкомпонентного** термина – N<sub>ep</sub>+N: **Sommerfeld enhancement**. Эпоним представлен фамилией Арнольда Зоммерфельда, немецкого физика и математика. В целом модель, включающая два существительных – N+N (5%), довольно продуктивна среди двухкомпонентных словосочетаний и может быть проиллюстрирована примерами: *neutrino floor*; **leptogenesis scenario**; *neutrino superfluidity*. Особым образом выделяется модель с включением гибридного компонента, представленного сочетанием аббревиатуры и термина, выраженного словом: N+V<sub>ing</sub> (1%): **WIMP-nucleon scattering**.

Модели **пятикомпонентных** и **шестикомпонентных** терминов представлены единичными примерами. Громоздкая структура, вероятно, служит препятствием для их частотного воспроизведения в тексте. Такие термины, как правило, подвергаются аббревиации. Например, Adj+V<sub>ed</sub>+ N+Adj+N (1%): **inelastic hidden sector dark matter** → *IHSDM*; Adj+N+N+Prep+N (1%): *dark energy equation of state* → DE EoS; Adj+N+N+N+Num (1%): *Dark Energy Survey Year 1* → DES Y1; N+Adj+N+Prep+Adj+N (1%): *mirror dark matter with dark photons* → MDMDP.

Подводя итоги, необходимо отметить, что МКТ в анализируемой тематической группе имеют ряд специфических черт. В частности, многие МКТ содержат сложные аналитические компоненты, повышающие семантическую емкость терминологических сочетаний, в том числе за счет включения в качестве отдельных компонентов аббревиатур и гибридных образований. В составе МКТ встречаются эпонимы, имена собственные исследователей, которые внесли существенный вклад науку, в разработку теорий о темной материи. Многие МКТ обнаруживают тенденцию к аббревиации. При этом некоторые аббревиатуры фонетически схожи со словами неспециализированного



языка. Например, *massive compact halo objects* → *MACHO*; *weakly interacting massive particles* → *WIMPs*; *neutrino-antineutrino oscillations* → *NANOs*. Еще одной важной особенностью является использование специальных символов, которые в ряде случаев могут полностью заменять выраженное МКТ понятие: *neutrinoless double beta decay* → *neutrinoless double  $\beta$  decay* →  $0\nu\beta\beta$ .

Полагаем, что проведенное исследование имеет теоретическую и практическую значимость: помимо возможности углубления знаний о природе термина, особенностях словообразовательной структуры МКТ, результаты исследования планируется использовать для составления глоссария специальной лексики, который может быть полезен студентам-физикам, аспирантам, ученым, научным редакторам и переводчикам. В качестве дальнейшей перспективы исследования также видится изучение лексико-семантических особенностей рассмотренной тематической группы терминов.

### Список источников

1. Гринев-Гриневиц, С.В. Перспективные направления развития терминологических исследований / С.В. Гринев-Гриневиц, Э.А. Сорокина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2018. – № 5. – С. 18–28.

2. Михайлова, К.В. Особенности образования физической терминологии в английском и русском языках: на примере лексико-семантического поля «физика элементарных частиц»: специальность 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Михайлова Ксения Валентиновна; Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Казань, 2008. – 26 с.

3. Макаев, Х.Ф. Структурно-семантические особенности эпонимных терминов общей физики в английском и русском языках / Х.Ф. Макаев, Г.З. Макаева // Казанский лингвистический журнал. – 2020. – Т. 3, № 1. – С. 17–27.

4. Makayev, K.F. Structural and semantic analysis of some physics eponym terms for contribution to teaching and communication / K.F. Makayev, A.R. Baranova, N.A. Sigacheva // Rev. EntreLinguas, Araraquara. V. 7, N. esp. 3, e021056, Sept. 2021. e-ISSN: 2447-3529. – DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v7iesp.3.15723>

5. Николаева, Н.С. Структурно-семантические особенности терминов физики плазмы (на материале источника ограниченного объема – англоязычная научная статья) / Н.С. Николаева, Т.А. Фуфурина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 15, вып. 3. – С. 954–959.

6. Авербух, К.Я. Общая теория термина / К.Я. Авербух. – Москва : Издательство МГОУ, 2006. – 252 с.

7. Кудинова, Т.А. Структурно-семантические особенности многокомпонентных терминов в подязыке биотехнологий: на материале русского и английского языков: специальность 10.02.19 «Теория языка» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Кудинова Татьяна Анатольевна. – Орел, 2006. – 41 с.

8. Сорокина, Э.А. Проблемы анализа неоднословных терминов / Э.А. Сорокина // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. – 2018. – № 4. – С. 150–158.

9. Захарова, Е.О. Структурная организация многокомпонентных терминов англоязычного научного экологического дискурса / Е.О. Захарова, А.Г. Богданова, И.К. Забродина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14, № 3. – С. 162–165.

## ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА CASE STUDY НА ПРАКТИКЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ СИТУАЦИЙ

*Александр Валерьевич Грудачев*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
grudachev70@gmail.com

**Аннотация.** Рассмотрена проблема формирования межкультурных навыков на базе метода case study. Раскрыт лингводидактический потенциал кейс-метода. Описаны педагогические принципы использования метода case study. Представлены результаты, демонстрирующие работу студентов с межкультурной ситуацией.

**Ключевые слова:** межкультурные навыки, межкультурная коммуникация, кейс-метод, кейс, лингвострановедение

Межкультурная коммуникация предполагает процесс сравнения родной и иноязычной культуры с целью формирования межкультурной личности, которая быстро ориентируется в коммуникативных ситуациях и способна легко адаптироваться к разным культурам. В содержании обучения иностранному языку появляются многие возможности обучения иноязычной культуре и межкультурному общению. Межкультурный аспект обучения способствует преодолению коммуникативных преград в процессе обмена культурным опытом.

Межкультурные навыки приобретаются в процессе общения, а в качестве основного метода, используемого для подготовки студентов к межкультурной коммуникации, выступает технология коммуникативного обучения. На практике создаются реальные ситуации межкультурного вербального и невербального общения. Новая информация воспринимается правильнее с помощью невербальных средств. Изучение языка включает не только лексические и грамматические особенности, но и те национально-культурные явления, которые сравниваются с родным языком, тем самым расширяя уровень межкультурных знаний. При получении опыта общения с чужой лингво-

культурой студентам необходимо создать ситуации практического использования языка как инструмента межнационального познания и взаимодействия.

Кейс-метод способствует развитию необходимых межкультурных знаний. В педагогике метод основывается на совершении проблемно-ситуационного анализа, где решаются определенные задачи, ситуации.

Практика использования кейсов при обучении была применена впервые еще в 1910 г. в Гарвардском университете. Во время занятий-практикумов профессор Коупленд презентовал проблему, варианты решения которой предлагали студенты-аспиранты. На данный момент проблема создания технологии с использованием кейс-метода является одной из наиболее актуальных и хорошо вписывается в курс иностранного языка, лингвострановедения. История объясняет данный факт необходимостью внедрения кейс-метода при обучении экономическим специальностям [1, с. 343].

Дидактические свойства применяемых технологий приводит П.В. Сысоев. Выделяются следующие характеристики:

- материалом выступает кейс (ситуаций) в котором выражается нерешенная проблема;

- у кейса должна быть четкая структура, где отражаются проблемная ситуация, вопросы и задания для обсуждения, приложения с дополнительной информацией;

- у каждого студента имеется вариант решения данной задачи, которая имеет отношение к проблеме;

- кейсы имеют отношение к реальным ситуациям;

- многовариантность решений;

- мультимедийность кейсов – информация предоставляется с помощью разнообразных форматов (текст, видеофайлы, аудиозаписи, графики).

В обучении межкультурной коммуникации case study является одним из наиболее эффективных методов. Зарекомендовав себя в бизнес-образовании, способ подходит для обучения навыкам решения проблем. Метод способствует повышению интереса к предмету и оживлению учебного процесса, что повышает качество преподавания. Творческий подход деятельности студентов отлично сказывается

на формировании навыков МКК, когда культурные знания вписываются в практику речевой коммуникации, делового общения, отбираются способы ведения бизнес-диалогов с использованием множества бизнес-решений, решаются поставленные задачи межкультурной коммуникации.

Среди особенностей данного метода выделяются следующие:

1. Знания отрабатываются на практике, студент наравне с преподавателем и другими студентами обсуждает поставленную проблему.

2. Результат использования данного метода – навыки и умения профессиональной деятельности.

3. С помощью технологии метода создается модель реальной ситуации, вырабатывается комплекс знаний о реальных ситуациях жизни. Преподаватель формирует цели, задачи, необходимые для решения. Процессом творчества двух команд студентов являются стратегии межкультурной дискуссии.

На выходе студенты получают знания, формируются практические навыки, профессиональные позиции, жизненные установки на межкультурное сотрудничество. Преимуществом метода case study является исключение привязанности к традиционному обучению, отсутствие некой «отстраненности» процессе обучения. Помимо этого, прибавляется эмоциональная и творческая составляющие, и таким образом, занятия по иностранному языку напоминают театральный спектакль. У обучающихся развиваются способность применить теоретические знания к решению практических задач, умение выслушать, анализировать альтернативную точку зрения, совершенствуются оценочные навыки, умение работать в команде [2, с. 146–148].

Реализация кейс-метода лежит в основе формирования лингвострановедческих знаний. В рамках изучаемой дисциплины «Лингвострановедение и страноведение» формируются основные жизненные ситуации, которые могут возникнуть в процессе общения с англоговорящими носителями. Процесс решения задач содержит две основные стадии: подготовительную работу преподавателя и деятельность студентов в аудитории.

Подготовительная работа включает поиск материала, формирование проблемы, планирование этапов обсуждения. Прежде чем всту-

пать в диалог с иноязычной культурой, нужно четко знать ее особенности. Для этого используются страноведческие материалы, видеозаписи, позволяющие отобразить речь с иностранцами. В нашем случае в качестве экспериментального задания основной темой для обсуждения является кейс «типичные ошибки иностранцев в Великобритании». После тщательного изучения материалов страноведческого курса студентам предлагается выяснить, как же применить полученные знания на практике межкультурного общения, в надежде исключить ошибки. Видеоматериалы наглядно демонстрируют суть анализируемой проблемы и способны вовлекать студентов в обсуждение [3, с. 58].

Задача студентов на втором этапе состояла в том, чтобы ознакомиться с кейсом, проанализировать полученную информацию, найти решения, выявить преимущества и недостатки каждого решения, оценить альтернативные решения, презентовать результаты. Преподаватель же на данном этапе оценивает учащихся, подводит итоги. Обсуждение проблемы проводилось в микрогруппах, и в конце занятия от каждой микрогруппы были представлены презентации, составленные коллективно.

Сюжетом кейса стали типичные ошибки иностранцев в Великобритании. В ходе обсуждения студентам удалось выявить спектр ошибок коммуникации. Взаимодействие участников шло посредством коммуникации, совместной деятельности. В результате работы были выведены следующие ошибки (таблица).

#### **Ошибки и варианты их решения**

<b>Ошибки</b>	<b>Вариант решения</b>
Вопрос «How are you?»	Развивать умение вести непринужденный разговор
Количество акцентов	Не стоит уделять много внимания британскому акценту
Конфликтность	Стараться избегать конфликтов
Прямолинейность	Смириться с непрямойностью
Культура «small talk»	Включать легкую беседу даже в деловую коммуникацию
Вежливость и любезность	Успех коммуникации зависит от использования вежливых фраз
Табуированность финансовых тем	Не обсуждать чужие деньги

Проявление эмоций	Учитывать особенность менталитета, когда англичане скрытны в проявлении эмоций
Вопрос о возрасте	Не включается возраст в резюме, не обсуждается напрямую
Движение	Ориентироваться на правостороннее движение, в том числе и пешеходу
Приватность	Избегать контакта глазами с людьми в Лондоне

В результате обсуждения данного кейса студентам удалось проанализировать и обсудить большое количество информации, связанных с ошибками иностранцев в Великобритании. Приобретенные навыки дают умение четко анализировать данные, выделять существенную и несущественную информацию. Как уже было отмечено и подтверждено в рамках эксперимента, одним из преимуществ метода является использование теоретических знаний, принципов на практике. Учитываются перспективы применения полученных знаний в профессиональной сфере, бизнес-коммуникации. У обучающихся развивается не только нестандартное мышление к решению кейса, но и способность вести дискуссию, защищать собственную точку зрения. Развиваются коммуникативные навыки, что также немаловажно при обучении иностранному языку.

### Список источников

1. Полат, Е.С. Современные педагогические технологии / Е.С. Полат // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – С. 330–381.
2. Бортникова, Т.Г. Использование case-study в ходе обучения основам межкультурной коммуникации / Т.Г. Бортникова // Социально-экономические явления и процессы. – 2014. – № 1. – С. 145–149.
3. Варданын, М.Р. Практическая педагогика : учебно-методическое пособие на основе метода case-study / М.Р. Варданын. – Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2009. – 188 с.

**Научный руководитель:** В.Ю. Зюбанов, канд. пед. наук

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАЛЕНДАРНОЙ ЛЕКСИКИ В ОСВОЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Ульяна Ахметовна Колтышева*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
benimgulum@mail.ru

**Аннотация.** Проанализирован общий фонд календарной лексики в некоторых учебниках по русскому языку как иностранному. Приведен разбор лексических единиц по группам, описан пример знакомства с русской культурой через календарь и подчеркнута его значимость в адаптации и межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, русский язык как иностранный, календарная лексика, семантические группы, адаптация

В наше время нет человека, который не знал бы, что такое календарь. К его услугам мы прибегаем ежедневно. Работа предприятий, государственных учреждений, учебных заведений, различных организаций, личная жизнь каждого человека – все строится по определенному календарному плану. Человечество настолько привыкло пользоваться календарем, что теперь невозможно себе представить современное общество без упорядоченного счета времени.

Потребность в измерении времени возникла еще в глубокой древности. В своей трудовой деятельности первобытные люди сталкивались с различными явлениями природы: со сменой дня и ночи, периодическими изменениями внешнего вида Луны, сменой времен года и некоторыми другими [1, с. 12]. В связи с важностью календаря в постижении культуры наблюдается включение календарной лексики в изучение иностранных языков. Целью данного исследования является сравнительный анализ учебных пособий по РКИ на предмет содержания в них календарной лексики.

Слово *календарь* приобретало в своей истории разные значения. Сам термин восходит к латинскому *календы*. Это название первого



дня каждого месяца в Древнем Риме. В свою очередь это существительное происходит от глагола *cal(e)o* – «провозглашать», «созывать», потому что когда-то в Риме начало месяца провозглашалось учеными жрецами. Затем возникло слово *calendarium* – так называли долговую книгу, в которую кредиторы записывали проценты, вносившиеся по долгам в первый день каждого месяца. А еще позднее, в Средние века, появилось современное значение.

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова дается следующее определение понятию: «способ счисления дней в году». В.И. Даль толкует термин как «роспись всех дней в году, с показанием других, к нему относящихся, сведений; месяцеслов». Таким образом, календарь (*calendarium*) – это определенная система счета продолжительных промежутков времени с подразделениями их на отдельные более короткие периоды (годы, месяцы, недели, дни) [2, с. 7].

В календаре каждый день уникален и является культурной составляющей того или иного этноса. Календарь можно использовать как важный лингвокультурологический материал для изучения русского языка как иностранного. Для этого рассмотрим календарную лексику в учебниках русского языка как иностранного.

В образовательной среде России авторы предлагают множество учебников, отличающихся объемом вокабуляра и предложенным методикам: уроки с элементами игры, упражнения, тематические рисунки. Календарная тема предлагается к изучению в учебниках начального уровня языка (A1) и выделяется в отдельный урок либо является частью другой темы. Следующие издания были отобраны для сравнительного анализа относительно представленности календарной лексики: учебник русского языка для иностранных учащихся центров довузовской подготовки иностранных граждан «Время учить русский» Т.И. Распоповой (A1), учебное пособие «Русский язык. Первые шаги» (часть 1) Л.Г. Беликовой, Т.А. Шутовой, С.Б. Степановой (A1), учебный комплекс «Точка Ру. Точка Ru» О. Долматовой, Е. Новачац (A1), пособие по лексике и разговорной практике «Слово» В.С. Ермаченковой (A1), учебник «Жили-были...» Л.В. Миллер, Л.В. Политовой, И.Я. Рыбаковой (A1), учебник «Спасибо!» А.М. Куцеровой-Жаме, М. Китадзе (A1–A2).

Общий фонд календарной лексики состоит из следующих единиц: *понедельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота, воскресенье, в понедельник, во вторник, в среду, в четверг, в пятницу, в субботу, в воскресенье, декабрь, январь, февраль, март, апрель, май, июнь, июль, август, сентябрь, октябрь, ноябрь, сейчас, утром, днем, вечером, ночью, утро, день, вечер, ночь, сегодня, завтра, вчера, зима, весна, лето, осень, зимой, весной, летом, осенью, рано, поздно, год, календарь, потом, часто, всегда, неделя, месяц, выходной день, обычно, никогда, иногда, всегда, редко, послезавтра, позавчера, регулярно, скоро, каждый день.*

Учебник русского языка для иностранных учащихся центров довузовской подготовки иностранных граждан «Время учить русский» Т.И. Распоповой уникален тем, что в нем дается описание актуальных для России праздников: *День знаний, Новый год, Рождество, Татьянин день, День святого Валентина, День женщин, День смеха.* В учебнике представлены прилагательные, образованные из существительных календарной тематики: *зимний, летний.* В этом же издании содержатся словосочетания, состоящие из имени календарной семантики и прилагательного временной направленности: *будущий месяц, прошлый месяц, будущий год, будущая неделя, прошлый понедельник, прошлый вторник, прошлая среда, прошлый четверг, прошлая пятница, прошлая суббота, прошлое воскресенье.*

Учебный комплекс «Точка Ру. Tochka Ru» О. Долматовой, Е. Новачац представляет вниманию учащихся не только такие праздники, как *Новый год, Рождество, 8 марта, День святого Валентина, Пасха, Хеллоуин, День отца, День матери,* но делает акцент на событиях в жизни людей: *день рождения, свадьба.*

В пособии по лексике и разговорной практике «Слово» В.С. Ермаченковой и учебнике «Спасибо!» А.М. Куцеревой-Жаме, М. Китадзе даются формулы приветствия: *Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер!*

Календарная лексика может быть использована для изучения частей речи и дальнейшей работы с ними. В качестве примера из перечисленных выше лексических единиц составлена таблица.

Определим, к каким частям речи относятся календарные лексические единицы, указанные выше (таблица).

## Календарная лексика в учебниках русского языка как иностранного

Части речи	Лексические единицы
Существительное	<i>Понедельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота, воскресенье, декабрь, январь, февраль, март, апрель, май, июнь, июль, август, сентябрь, октябрь, ноябрь, утро, день, вечер, ночь, зима, весна, лето, осень, год, календарь, неделя, месяц, Рождество, Пасха, Хеллоуин, свадьба</i>
Наречие	<i>Сейчас, утром, днем, вечером, ночью, сегодня, завтра, вчера, зимой, весной, летом, осенью, рано, поздно, потом, часто, всегда, обычно, никогда, иногда, всегда, редко, послезавтра, позавчера, регулярно, скоро</i>
Прилагательное	<i>Зимний, летний</i>
Словосочетания и фразеологические единства	<i>Выходной день, каждый день, День знаний, Новый год, Татьянин день, День святого Валентина, День женщины, День смеха, будущий месяц, прошлый месяц, будущий год, будущая неделя, прошлый понедельник, прошлый вторник, прошлая среда, прошлый четверг, прошлая пятница, прошлая суббота, прошлое воскресенье, 8 марта, День отца, День матери, день рождения, Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер!</i>
Устойчивые конструкции	<i>В понедельник, во вторник, в среду, в четверг, в пятницу, в субботу, в воскресенье</i>

Семантические группы данной календарной лексики включают:

1. Названия дней недели: *понедельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота, воскресенье, в понедельник, во вторник, в среду, в четверг, в пятницу, в субботу, в воскресенье.*

2. Названия месяцев: *декабрь, январь, февраль, март, апрель, май, июнь, июль, август, сентябрь, октябрь, ноябрь.*

3. Названия частей суток: *утро, день, вечер, ночь, утром, днем, вечером, ночью.*

4. Названия праздников: *Рождество, Пасха, Хеллоуин, свадьба, День знаний, Новый год, Татьянин день, День святого Валентина, День женщины, День смеха, 8 марта, День отца, День матери, день рождения.*

5. Времена года: *зима, весна, лето, осень, зимой, весной, летом, осенью, зимний, летний*.

6. Названия отрезков времени: *год, неделя, месяц, сегодня, завтра, вчера, сейчас, рано, поздно, потом, часто, всегда, обычно, никогда, иногда, всегда, редко, послезавтра, позавчера, регулярно, скоро, выходной день, каждый день, будущий месяц, прошлый месяц, будущий год, будущая неделя, прошлый понедельник, прошлый вторник, прошлая среда, прошлый четверг, прошлая пятница, прошлая суббота, прошлое воскресенье*.

7. Система счисления промежутков времени: *календарь*.

8. Формулы приветствия: *Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер!*

На календарь можно наложить изучение всей жизнедеятельности человеческого общества и использовать при изучении русского языка как иностранного. Применение календарной лексики в обучении будет способствовать знакомству студентов с русской культурой, более успешной межкультурной коммуникации, а также быстрой адаптации в новой среде.

В качестве примера знакомства с русской культурой через календарь приведем лексику, используемую в словаре под редакцией Н.И. Толстого «Славянские древности». Множество названий праздников и календарных периодов устарело. Их можно встретить в исторических справочниках и произведениях, но некоторые используются в речи и в настоящее время. Каждый год, в декабре, в России православные христиане отмечают день Николая Чудотворца. В этот день запрещено сквернословить и принято дарить детям сладости. В январе празднуют начало Нового года, отмечают Рождество Христово, один из самых главных праздников, а в день Крещения Господня окунаются в прорубь. В феврале в День Сретения Господня православные христиане посещают праздничную литургию, освещают свечи, дают милостыню и кормят бездомных животных и птиц. Март славится прилетом птиц («Герасим-грачевник грачей пригнал»). В апреле принято сеять овощи, гадать об урожае и ждать, когда вскрыется река. Май особенно богат на события: Ночь ведьм, Лукерья-комарница (много комаров – много ягод), Ирина-рассадница (высадка рассады на грядках), Иов-горошник (высадка огурцов и гороха), Федосья-колосяница

(начинает колоситься рожь), Еремей-распрягальник (конец сева), Исаакий-змеевик (высадка бобов). Июнь в календаре является концом весны, началом лета, «застаиванием» солнца. Июль – это «макушка лета», православные христиане празднуют день Прокофия-жатвенника (праздник Казанской Иконы Божьей Матери). В августе начинается Успенский пост, начинают косить овес (Наталья-овсяница). Сентябрь славится таким периодом, как Бабье лето, когда дни очень теплые и солнечные, как летом. В октябре ожидают начало холодов, праздник Покров с давней великой историей, когда Богородица распростерла над молящимися в храме широкое белое покрывало. В ноябре отмечают Юрьев день – начало сильных холодов [3, с. 88].

Календарь на Руси был сельскохозяйственный: погода, природа, урожай состояли в тесной связи между собой. Данный материал может являться объектом детального изучения в дальнейшем.

Анализ нескольких учебников по русскому языку как иностранному позволяет прийти к следующим выводам: использование календарной лексики при изучении русского языка как иностранного представлено набором лексем, словосочетаний и способствует развитию у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции, позволяет добиться положительных результатов при долгосрочном применении.

### **Список источников**

1. Селешников, С.И. История календаря и хронология / С.И. Селешников. – Москва : Наука, 1970. – 225 с.
2. Климишин, И.А. Календарь и хронология / И.А. Климишин. – Москва : Наука, 1990. – 480 с.
3. Славянские древности : этнолингвистический словарь в 5 т. / Институт славяноведения РАН; Под общ. ред. Н.И. Толстого. – Москва : Международные отношения, 1995–2012. – 3348 с.

**Научный руководитель:** А.А. Ким, д-р филол. наук, доцент

## ОБУЧАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛЕНГА ГЕЙМЕРОВ

*Елизавета Андреевна Кувшинова*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
eirezor99@gmail.com

**Аннотация.** Рассмотрена возможность применения сленга геймеров при обучении английскому языку или на занятиях по лексикологии в рамках тем «заимствования» или «жаргон и сленг». Разработан ряд упражнений на основе классификации слов по способу заимствования.

**Ключевые слова:** сленг геймеров, игровой сленг, заимствования, английский язык, словообразование

Современное общество не стоит на месте. Появляется все больше новых технических устройств, делающих нашу жизнь проще, и развлечений, помогающих отвлечься от повседневной рутины. Одним из таких широко распространенных увлечений являются компьютерные и видеоигры.

Видеоигры вошли в нашу жизнь уже достаточно давно. Первые игры, отдаленно напоминающие современные, появились в 1970-х гг. на аркадных автоматах, и с тех пор в компьютерной индустрии произошел ряд революционных скачков. Сейчас рынок компьютерных игр отвечает самым разнообразным потребностям членов информационного общества: он ориентирован не только на детей, но и на взрослых. Видеоигры доступны практически каждому обладателю компьютера или мобильного устройства, а глобальное распространение интернета позволяет играть и общаться с людьми с разных концов мира.

Лингвисты пришли к выводу, что в определенных кругах людей, объединенных по общности профессии или интересов, в том числе геймеров, язык преобразуется. Такую разновидность языка принято называть «сленг» или «жаргон». В отечественной лингвистике наиболее часто приводится определение «сленга», данное В.А. Хомяковым: «Сленг – это относительно устойчивый для определенного периода, широко употребляемый, стилистически маркированный (сниженный)

лексический пласт, компонент экспрессивного просторечия, входящего в литературный язык, весьма неоднородный по своим истокам, степени приближения к литературному стандарту» [1, с. 12].

Macmillan Dictionary определяет «slang» следующим образом: «*Words or expressions that are very informal and are not considered suitable for more formal situations. Some slang is used only by a particular group of people, e.g. army/prison/Internet slang*», т.е., «это крайне неформальные слова и выражения, которые не считаются уместными в более формальных ситуациях. Некоторые разновидности сленга используются только в определенных группах людей, например: армейский/тюремный/Интернет-сленг» [2].

Проанализировав несколько определений, среди основных характеристик сленга можно выделить следующие: неформальность, экспрессивность и присутствие в речи людей, объединенных общим родом деятельности.

Для игрового сленга в русском языке характерно обилие англицизмов, что и позволяет найти применение данной темы в рамках занятий по английскому языку или лексикологии (в рамках тем «жаргон» или «заимствования»). Заимствованные слова в процессе перехода подвергаются некоторым изменениям, подчиняясь законам принимающего языка [3, с. 13]. Так, выделяется четыре основных способа заимствования.

1. Заимствования без морфологических или смысловых изменений (калька), например: «*мани*» – деньги; «*кринж*» – стыд; «*гоу!*» – пойдем!

2. Заимствования, получившие русские суффиксы, присоединенные к иностранной основе (полукалька), например: «*рандомный*» – случайный; «*фармить*» – собирать ресурсы.

3. Русские слова, схожие по звучанию с английскими (фонетическая мимикрия), например: «*мыло*» – E-mail; «*Халва*» – игра Half-life.

4. Русские слова, приобретающие новое значение под влиянием английских (перевод), например: «*хлеб*» – бред (от bread); «*поставить*» – установить (от install).

Нами был разработан ряд упражнений, основанных на этой классификации слов по способу заимствования. Разумеется, перед выпол-

нением заданий обучающимся необходимо познакомиться с теоретической основой этой темы.

Далее приведем примеры упражнений.

**Упражнение 1.** Восстановите цепочки.

Например: ПВП – PVP – player versus player.

– НПЦ, ХП, ДЛЦ, ГГ, АФК;

– АФК, DLC, GG, HP, NPC;

– good game, downloadable content, non-playable character, health points, away from keyboard.

В данном упражнении раскрывается одна из характеристик сленга – обилие сокращений. Необходимо сопоставить сокращение с его расшифровкой.

**Упражнение 2.** Найдите слова, в которых суффикс -ER играет ту же семантическую роль, что и в слове GAMER.

*Ruler, potter, drawer, dancer, cooker, fraudster, spoiler, container, teacher, blender, eraser.*

Упражнение на распознавание значения суффикса ER. Многие ошибочно думают, что он обозначает только род занятий человека, хотя диапазон его значений несколько шире.

**Упражнение 3.** Распределите слова по семантическим группам: оценочная характеристика игрока, профессиональное ядро, принадлежность к игровому «клану».

*Warlock, healer, camper, griefer, farming, buff, lucker, summoner, loot, support, untag, one shot, noob.*

Когда слово из нейтральной лексики попадает в сленг, оно зачастую приобретает несколько иное значение [3]. Если *camper* обычно обозначает человека, отправившегося в поход, в игровой лексике это тот, кто «отсиживается» в стороне от виртуального сражения, а таких недолюбливают.

Также для сленга геймеров характерно присутствие производственного ядра – слов, которые непосредственно отражают игровую деятельность, например: *farming* – добыча ресурсов; *buff* – временное усиление, преимущество.



**Упражнение 4.** Укажите, от какого слова образованы приведенные ниже слова. Затем дайте нейтральный эквивалент. Выделите суффиксы.

*Крейзанутый, фейковый, рандомный, хайрастый, залайканный, стелсовый, топовый, трешовый, кикнуть, гамать, дронать, лутать, баговаться, спавниться* [4].

Зачастую иностранное слово, проникающее в русский язык, приобретает не только русскую орфографию, но и приспосабливается к нормам русской грамматики, принимая приставки, суффиксы и окончания. Это упражнение не только на повторение способов словообразования, но и на умение современной молодежи, которая часто использует сленг в повседневной жизни, подбирать нейтральный эквивалент.

**Упражнение 5.** Дополните таблицу подходящими, на ваш взгляд, словами. Какой(-ие) способы заимствования представлены?

**Способы заимствования слов**

Сленгизм	Нейтральный эквивалент в русском	Нейтральный эквивалент в английском	Способ заимствования
«Мать»	<i>Материнская плата</i>	<i>Motherboard</i>	<i>Перевод</i>
«Плойка»			
		<i>Hardware</i>	
	<i>Программное обеспечение</i>		
		<i>Shareware</i>	<i>Фонетическая мимикрия</i>
«Имба»			
«Батон»			
	<i>Граната</i>		

Данное упражнение позволит понять, пользуются ли обучающиеся игровым сленгом и смогут ли распознать способы заимствования слов.

**Упражнение 6.** Вы работаете локализатором (переводчиком). Перед вами важная задача – перевести названия видеоигр, сохраняя их «звучание» (количество слогов, ритм) и не потеряв сути.

*Just Cause, Call of Duty, God of War, Stardew Valley, Red Dead Redemption, Until Dawn, Counter-Strike, Horizon: Zero Dawn, The Last of Us, Atomic Heart, Kingdom Come: Deliverance, The Quarry.*

Перед выполнением упражнения можно задать обучающимся вопрос: «Как вы думаете, что способствует качественной и грамотной локализации игр?» Предположения не заставят себя ждать. Знание иностранного языка, знание игрового сленга, возможность поиграть в игру, которую переводишь. Сохранить суть названия – задача не из легких, но нет предела человеческой изобретательности. Подобное упражнение способствует развитию фантазии обучающихся и требует нестандартного решения, поскольку названия видеоигр зачастую вообще не переводятся [5, с. 2].

Компьютерные игры объединяют людей, и сейчас совсем не обязательно делить экран и клавиатуру, чтобы поиграть с другом в любимую игру. Интернет позволил людям постоянно оставаться на связи и проводить время хоть и не рядом, но вместе. Для успешной коммуникации игроков по всему миру был необходим язык-посредник, которым успешно выступает английский, а английские слова просачиваются в сленг русской молодежи, представители которой уже регулярно используют их в общении между собой [6, 7].

Тема сленга была и остается одной из наиболее актуальных проблем для изучения из-за своего неустойчивого положения в языке. Лексический пласт обновляется настолько быстро, что словари не успевают фиксировать происходящие изменения.

Подводя итог, можно отметить, что игровой сленг может быть применен на уроках английского языка в рамках тем «Хобби, развлечения», «компьютерные технологии» или на занятиях по лексикологии для раскрытия тем «Заемствования» или «жаргон, аргументы и сленг».

### **Список источников**

1. Хомяков, В.А. Введение в изучение слэнга – основного компонента английского просторечия / В.А. Хомяков. – Москва : книжный дом ЛИБРОКОМ, 2009. – 104 с.
2. Macmillan Dictionary : электронный словарь : официальный сайт. – 2022. – URL : [https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/blog\\_1](https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/blog_1). (дата обращения: 10.04.2023).

3. Арнольд, И.В. Стилистика современного английского языка / И.В. Арнольд. – Москва : Просвещение, 1990. – 382 с.

4. Stratege. Русскоязычный сайт о видеоиграх [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.stratege.ru> (дата обращения: 20.04.2023).

5. Жабина, Л.В. О переводе названий компьютерных игр (на материале английского и русского языков) / Л.В. Жабина [Электронная версия статьи]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/o-perevode-nazvaniy-kompyuternyh-igr-na-materiale-angliyskogo-i-russkogo-yazykov/viewer>– (дата обращения: 30.03.2023).

6. Игромания. Ежемесячный российский мультиплатформенный журнал и сайт о видеоиграх [Электронный ресурс]. URL : <https://www.igromania.ru> (дата обращения: 15.04.2023).

7. StopGame. Русскоязычный сайт о видеоиграх [Электронный ресурс]. – URL : <https://stopgame.ru/>(дата обращения: 22.04.2023).

**Научный руководитель:** А.А. Ким, д-р филол. наук, доцент

## К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИНТЕРРОГАТИВНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

*Елена Борисовна Петрова*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
PetrovaEB@yandex.ru

**Аннотация.** Представлены результаты анализа специфики интеррогативной ситуации, в которой имеет место интенция того, кто задает вопрос, и интенция того, кто отвечает на вопрос. К особенностям этой ситуации также относятся наличие субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений между коммуникантами, возможность вторичных иллюкуций, использование вопросов как косвенных высказываний.

**Ключевые слова:** прагмалингвистика, интеррогативная коммуникативная ситуация, речевые действия, интенции, английский язык

Вступая в коммуникацию, субъекты оказываются вовлеченными в разные ситуации: приветствие, знакомство, совет, просьба, благодарность и другие, в том числе в интеррогативную коммуникативную ситуацию, при которой реализуются такие вербальные и (или) невербальные действия, как вопрос и ответ. Будучи связанным с воздействием на эмоционально-волевою сферу собеседника, интеррогатив часто рассматривается как один из видов побудительных речевых актов, а интеррогативная коммуникативная ситуация – как одна из побудительных ситуаций общения (см. подробнее исследования Дж. Р. Серля [1, с. 170–187], А.М. Пешковского [2, с. 128] и др.). При этом за пределами анализа остаются особенности интеррогативных коммуникативных ситуаций, специфика которых требует уточнения.

Цель данного исследования – определить особенности интеррогативных коммуникативных ситуаций, используя материал английского языка.

Безусловным стимулом для вступления субъектов в интеррогативную коммуникативную ситуацию (по сравнению с другими коммуникативными ситуациями) являются: 1) отсутствие, недостаточность или

неточность информации, имеющейся у субъекта и 2) интенция, желание или потребность этого субъекта (инициатора вопроса) восполнить это отсутствие посредством ответа с информацией, достаточной по объему и качеству [3, с. 173–175], чтобы снять напряжение, связанное с отсутствием этой информации [4, с. 11].

Предварительными условиями успешного общения субъектов в интеррогативной коммуникативной ситуации следует считать:

1. Условие пропозиционального содержания:

Вопрос может иметь любое пропозициональное содержание, это может быть произвольное суждение.

2. Подготовительные условия:

А. Инициатор вопроса не знает 'ответа', что означает: 1) либо этот субъект не знает, насколько имеющаяся у него информация точная и достаточная, т.е. истинно ли пропозициональное содержание, 2) либо этот субъект не обладает необходимой информацией.

Б. Ни для инициатора вопроса, ни для адресата вопроса не очевидно, что адресат вопроса сообщит необходимую информацию, если его не спросят.

В. Адресат вопроса знает ответ.

3. Условие искренности: инициатор вопроса хочет получить информацию.

4. Условие назначения (существенное условие):

В интеррогативной коммуникативной ситуации инициатор посредством вопроса предпринимает попытку получить информацию от адресата [5, с. 66–67; 6, с. 25].

При этом Дж.Р. Серль обращает внимание на то, что следует различать два типа вопросов:

1) настоящие вопросы («real questions»), т.е. вопросы, которые один субъект задает с целью того, чтобы добиться от другого субъекта ответа;

2) проверочные вопросы («exam questions»), т.е. вопросы, которые один субъект задает, чтобы проверить владеет ли какой-либо информацией другой субъект [5, р. 66].

Так, оказывается, что в отношении иллюкуции при интеррогативной коммуникативной ситуации предполагается наличие интенций как минимум двух участников коммуникации, вступающих в субъект-

но-объектные отношения: 1) интенция субъекта, который задает вопрос (интенция инициатора вопроса), и 2) интенция объекта вопроса, т.е. субъекта, который реагирует на вопрос (интенция адресата вопроса). Это происходит, когда за вопросом одного субъекта следует: а) ответ другого субъекта, или б) согласие другого субъекта на ответ и собственно ответ, или в) отказ отвечать, или г) перевод разговора на другую тему, или д) уход от ответа другого субъекта, или е) различного рода его умолчания, или ж) утвердительное/отрицательное покачивание головой другим субъектом и пр. [7, с. 117–125], например, интеррогативная ситуация в произведении американского писателя Р. Паркера «Звездная пыль», заимствованного нами из корпуса американского варианта английского языка на сайте <https://corpus.byu.edu/coca> (здесь и далее примеры из этого корпуса отмечены \*):

(1) *So, what do you need? – I'd like to talk with a guy named Victor del Rio.\**

Пример 1 содержит интеррогативную ситуацию, в которой один интерактант задает вопрос (т.е. является субъектом, инициатором вопроса), а другой интерактант дает вербальный ответ (т.е. является объектом вопроса). Ответ не только в данном примере, но и в любой интеррогативной коммуникативной ситуации, впрочем, как и другие упомянутые реакции на вопрос (вербальный отказ отвечать, перевод разговора на другую тему, утвердительное/отрицательное покачивание головой и пр.), безусловно, следует рассматривать как перлокутивный эффект в интеррогативной коммуникативной ситуации.

Однако субъектно-объектные отношения – не единственный тип отношений между участниками интеррогативной коммуникативной ситуации. Отношения могут быть также субъектно-субъектными [3, с. 173]. Такое происходит в интеррогативной ситуации, например, а) когда за вопросом одного субъекта следует ответ другого субъекта, который в свою очередь обращается к первому субъекту с вопросом, на этот вопрос первый субъект дает ответ, или б) когда за вопросом одного субъекта следует согласие на ответ другого субъекта, который затем дает ответ и обращается к первому субъекту с вопросом, на этот вопрос первый субъект дает ответ, как в рассказе американской писательницы Д. Паркер «Последнее чаепитие»:

(2) «*Seeing her tonight?*» she said.

«*She's going to let me know when I call up*», he said. «*She's probably got a million dates. Why?*»

«*I was just wondering*» she said [8, с. 191].

В примере 2 молодая женщина – инициатор интеррогативной ситуации, она (субъект вопроса) задает вопрос *Seeing her tonight?* собеседнику, который выступает объектом этого вопроса. Собеседник отвечает на него посредством *She's going to let me know when I call up* и *She's probably got a million dates*, но после этого задает встречный вопрос *Why?* женщине, таким образом выступая в качестве субъекта вопроса, объектом которого теперь становится сам инициатор этой интеррогативной ситуации, отвечающий на вопрос мужчины посредством *I was just wondering*. В данном случае и мужчина, и женщина являются субъектами, которые то задают вопрос, то отвечают на него. Согласимся с А.М. Червоным, что такие отношения следует называть не субъектно-объектными, а субъектно-субъектными или интерсубъектными [3, с. 173].

Более того, субъект может сам задать себе вопрос и искать ответ на него – это своеобразное автосубъектное взаимодействие [3, с. 173]. Например, такое взаимодействие имеет место в пьесе У. Шекспира, в которой принц Гамлет задает вопрос самому себе:

(3) *To be, or not to be, – that is the question...* [9, с. 688].

При всех обозначенных отношениях (субъектно-объектных, субъектно-субъектных, интерсубъектных, автосубъектных) важно наличие у участников интеррогативной коммуникативной ситуации способности «поставить себя на место участника коммуникации для того, чтобы попытаться реконструировать тот когнитивный процесс, который обусловил выбор им той или иной языковой формы для выражения своих мыслей» [10, с. 432]. Трудности при распознавании интенции интерактантом в интеррогативной ситуации могут привести к возникновению вторичных иллокуций [11, с. 177], в качестве которых могут выступать такие, как упрек, удивление, недоумение, раздражение, возмущение, мольба, негодование и пр. Например, в произведении «Твое волшебное лето» американского писателя Дж. Ллойда:

(4) *What can you even plant at this time of year?\**

Пример 4 содержит интеррогативную ситуацию, в которой Беатрис задает вопрос Лотти о Данкене, занятым посадкой растений, но кроме первичной иллокуции (интенции узнать ответ на вопрос) Беатрис через слово *even* выражает вторичные иллокуции: раздражение и упрек.

Особые споры у исследователей в отношении иллокуции (как и других характеристик) вызывают риторические интеррогативные высказывания, которые также называют «ложными» или «мнимыми» вопросами. Они «представляют собой ‘пограничное явление’ между вопросительными и повествовательными» высказываниями, потому что они не содержат собственно запрос информации, а сообщают о положении дел [12, с. 77]. Намерение, которое вкладывает говорящий в риторический вопрос, такое же, как у утверждений – зафиксировать ответственность говорящего за то, чтобы его сообщение истинно отражало существующее в мире положение дел [1, с. 170–187]. Риторическое интеррогативное высказывание выступает в роли асертива: утверждения или отрицания. Инициатор такого интеррогатива не нуждается в овладении, конкретизации или дополнении информации, например:

(5) *How many times did I ask you to put me back on a litigation team?*

Высказывание в примере 5 принадлежит главному герою Майклу Клейтону из американского фильма «Майкл Клейтон». Он обладает информацией, реализация интеррогатива не требуется. Однако Майкл Клейтон реализует интеррогатив как способ еще раз акцентировать внимание своего начальника на том, что в суде он имел бы больше успеха, нежели как адвокат по досудебному урегулированию споров.

В отношении локуции при интеррогативной коммуникативной ситуации вопросы могут существенно отличаться от других высказываний. Так, в английском языке вопрос маркируется определенным порядком слов и интонацией. Например, вопрос из книги американской писательницы М. Картер «Лондон из моих окон»:

(6) *What are you doing?* \*

В отличие от других высказываний (например, асертивных) в английском вопросе сказуемое или часть сказуемого стоит перед подлежащим. В вопросе из примера 6 изменяемая часть сказуемого



*are* находится в постпозиции по отношению к вопросительному слову *What* и в препозиции по отношению к подлежащему *you*.

Также, будучи построенными как вопросы, высказывания могут использоваться не только для реализации интенции запроса информации, но и для выражения интенций попросить, посоветовать, предложить и др. [13, с. 349–383]. Так, в рассказе американского писателя О. Генри «Исповедь юмориста» жена просит мужа:

(7) *Couldn't you take me and the children to the woods this afternoon?* [8, с. 45].

В примере 7 высказывание имеет грамматическую структуру вопроса, а именно часть сказуемого, модальный глагол *Couldn't* стоит в препозиции по отношению к подлежащему *you*. Однако этот вопрос используется не для запроса информации, а для побуждения, точнее для просьбы, т.е. выражает побуждение косвенно в форме интеррогативного высказывания.

С точки зрения пропозиционального содержания вопросы невозможно охарактеризовать как истинные или ложные, так как они не содержат ни утверждения, ни отрицания. В отличие от других коммуникативных ситуаций (например, побудительных), при интеррогативной ситуации вопросы направлены не на изменение положения вещей в мире, а на получение необходимой информации, соответствующей или несоответствующей положению вещей в мире. Как справедливо отмечает Д. Вундерлих, если в пропозиции побудительных высказываний содержится указание на каузируемое действие, то в интеррогативных высказываниях этого нет [14, с. 247].

Вопросы могут быть научного, бытового, личного и прочего характера. Вопросы могут быть в головоломках, ребусах, загадках, интеллектуальных играх и т.д. Ответы на некоторые вопросы могут быть ожидаемы и известны, а могут быть неизвестны. Например, на этикетный вопрос-приветствие *How are you?* обычно отвечают *Fine, thanks/Fine, thank you*, после чего второй интерактант обычно продолжает разговор посредством этикетного вопроса *And you?*, на который ожидается, что первый интерактант ответит также *Fine, thanks/Fine, thank you*. К вопросам, на которые неизвестны ответы, можно отнести научные, поисковые, исследовательские вопросы, на-

пример, такой как *What language family does the Japanese language belong to?*, ответ на который неизвестен. На сегодняшний момент данные о происхождении японского языка не позволяют однозначно отнести его к определенной языковой семье [15, с. 2, 138–183].

Представим основные выявленные характеристики интеррогативной коммуникативной ситуации (таблица):

#### **Специфические особенности интеррогативной ситуации**

<b>Характеристика</b>	<b>Описание</b>
Условия успешности	1) инициатор вопроса не знает ответа; 2) ни для инициатора вопроса, ни для адресата вопроса не очевидно, что адресат вопроса сообщит необходимую информацию, если его не спросят; 3) адресат вопроса знает ответ
Интенции коммуникантов	наличие двух интенций: 1) инициатора вопроса и 2) адресата вопроса
Отношения между коммуникантами	могут быть субъектно-объектные, субъектно-субъектные, интересубъектные, автосубъектные
Коммуникативные импликатуры	1) возможны вторичные иллокуции как в вопросе, так и в ответе; 2) возможны косвенные вопросы; 3) возможны риторические вопросы

Как наглядно демонстрирует таблица, сложность описания интеррогативной коммуникативной ситуации обусловлена, прежде всего, наличием различного рода взаимодействий между участниками ситуации и возможностью непрямого использования участниками ситуации средств выражения своих намерений.

Таким образом, инициация интеррогативной коммуникативной ситуации невозможна без отсутствия информации у субъекта и его интенции восполнить это отсутствие, а развитие интеррогативной коммуникативной ситуации невозможно без желания другого субъекта поделиться имеющейся информацией. При этом одним из важнейших условий успешного общения коммуникантов в интеррогативной ситуации следует считать то, что ни для инициатора вопроса, ни для адресата вопроса не очевидно, что адресат вопроса поделится необходимой информацией, если его не попросить об этом, а также и то,

что адресат вопроса знает ответ. Однако к особенностям интеррогативной коммуникативной ситуации следует также отнести и то, что отношения между интерактантами могут быть не только субъектно-объектными (при наличии примыкающей пары вопрос ~ ответ), а также субъектно-субъектными или интерсубъектными (когда интерактанты попеременно задают и отвечают на вопросы), возможно и автосубъектное взаимодействие (когда субъект задает себе вопрос и сам отвечает, или пытается найти ответ на вопрос). Кроме вербального ответа на вопрос возможны и другие реакции: отказ отвечать, уход от ответа, перевод разговора на другую тему, молчание, утвердительно/отрицательное покачивание головой и пр. Трудности в интеррогативной ситуации часто возникают из-за наложения вторичных иллокуций, а также употребления вопросительных высказываний не только для запроса информации (по прямому назначению), но и как формы для выражения интенций совета, предложения, просьбы, обещания и пр.

### Список источников

1. Серль, Дж.Р. Классификация иллокутивных актов / Дж.Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва : Прогресс, 1986. – Вып. XVII. Теория речевых актов. – С. 170–187.
2. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. – Москва : УРСС, 2022. – 434 с.
3. Червоный, А.М. Интеррогатив в познавательной деятельности и в речи семантического субъекта (на материале русского, французского, английского и немецкого языков) / А.М. Червоный, А.Е. Павленко // Гуманитарные науки. – 2019. – № 7. – С. 172–181.
4. Почепцов, Г.Г. Прагматика текста / Г.Г. Почепцов // Коммуникативно-прагматические и семантические функции речевых единств. – Калинин : Калининский государственный университет, 1980. – С. 8–20.
5. Searle, J.R. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language / J.R. Searle. – Cambridge : Cambridge University Press, 1969. – 203 p.
6. Падучева, Е.В. Высказывание и его соотносительность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений) / Е.В. Падучева. – Москва : УРСС, 2004. – 288 с.
7. Теплякова, Е.К. Коммуникативные неудачи при реализации речевых актов побуждения в диалогическом дискурсе : на материале современного немецкого языка : специальность 10.02.04 Германские языки : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Елена Константиновна Теплякова ; Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 1998. – 157 с.

8. Американский юмор. XX век : Сборник / Сост. С.Б. Белов. На англ. яз. – Москва : Радуга, 1984. – 528 с.

9. The Complete Works of W. Shakespeare / Ed. by E.G. Ranson. – Oxford : Wordsworth Editions, 1996. – 1263 p.

10. Козлова, Л.А. Когнитивная эмпатия и ее роль в объяснении фактов другого языка / Л.А. Козлова // Когнитивные исследования языка. – Москва : Институт языкознания РАН ; Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2017. – Вып. XXX. – С. 431–434.

11. Янко, Т.Е. Интонационные стратегии русской речи в сопоставительном аспекте / Т.Е. Янко. – Москва : Языки славянских культур, 2008. – 312 с.

12. Кильмухаметова, Е.Ю. Риторические вопросы как косвенные речевые акты (на материале французского языка) / Е.Ю. Кильмухаметова // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2006. – Вып. 4 (55). – С. 77–82.

13. Конрад, Р. Вопросительные предложения как косвенные речевые акты / Р. Конрад // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва : Прогресс, 1986. – Вып. XVII. Теория речевых актов. – С. 349–383.

14. Wunderlich, D. On Problems of Speech Act Theory / D. Wunderlich // Basic Problems in Methodology and Linguistics. – London : Reidel Publishing Company, 1977. – Part Three of the Proceedings of the Fifth International Congress of Logic, Methodology and Philosophy of Science. – P. 243–258.

15. Старостин, С.А. Алтайская проблема и происхождение японского языка / С.А. Старостин. – Москва : Наука, 1991. – 190 с.

**Научный руководитель:** В.Ю. Зюбанов, канд. пед. наук

## О МЕСТЕ ПРОСТОРЕЧИЯ В ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Сергей Тамазович Пистоль*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
thaidestroyer@yandex.ru

**Аннотация.** Рассматривается вопрос принадлежности просторечия к литературному языку и речи людей, обладающих высоким уровнем образования. Исследуется специфика контекстуального применения просторечной лексики в различных материалах, относящихся к тем или иным функциональным стилям русского языка.

**Ключевые слова:** просторечие, эмоции, доступность, стиль, языковые средства

Просторечие, согласно А.А Бурханову и М.М. Абдулжалиловой, – одна из форм национального языка, наряду с диалектной, жаргонной речью и литературным языком, вместе с народными говорами и жаргонами составляющая устную некодифицированную сферу общенациональной речевой коммуникации – народно-разговорный язык [1, с. 49].

Автор данного исследования выдвигает предположение, что просторечие присуще не только национальному языку, но и языку литературному в том числе. Мало кто упоминает тот факт, что исконно славянская лексика русского языка (т.е. давным-давно кодифицированная), которая древнее многих ныне используемых слов, относящихся к литературному языку, чаще всего маркируется как «просторечная».

В доказательство этому можно сказать, что среди просторечий практически не встречается заимствований из западных языков, и, соответственно, большинство слов, маркированных как «просторечия», например лексемы *опосля*, *намедни*, *ныне* и т.д., имеют славянское, или, уже, исконно русское происхождение.

Что касается вопроса о том, что просторечная лексика может пополняться за счет жаргонов и территориальных говоров, мы предлагаем рассматривать их в исконном виде, т.е. не вешать на них ярлык

«просторечие», а классифицировать согласно их изначальному признаку, т.е. как диалектизмы и жаргонизмы. В дальнейшем, согласно нашему предположению, это может облегчит работу людей, исследующих этимологию конкретных слов.

Такие гипотезы допустимы, поскольку общепринятого определения понятия «просторечие» на данный момент не существует – они все размыты. Ученые относят к этому понятию самые разные компоненты, но основной компонент (за исключением принадлежности только к национальному языку) практически всех ныне существующих точек зрения – принадлежность к языку необразованных людей, что косвенно можно понять даже из самого названия рассматриваемого понятия. Ныне многие словари стали отказываться от пометки «просторечие» как от маркера «неграмотного» слова [2, с. 136]. Мы считаем, что это верная тенденция, ибо нецелесообразность данной постановки вопроса можно аргументировать тем, что просторечие применяется в различных функциональных стилях, которые, как правило, рассматриваются в контексте литературного языка. Здесь важно то, что владение литературным языком считается маркером образованности, а применение просторечия – маркером противоположного.

Попробуем доказать на примерах функционирования просторечия в различных функциональных стилях, что просторечная лексика относится к литературному языку и присуща любым людям вследствие разных причин.

Начать стоит с публицистики, поскольку в отрыве от разговорного и художественного стилей, публицистика наиболее частотно применяет просторечия. Этому способствует общая либеральность данного стиля и широкий круг подпадающих под этот стиль материалов – новостей, рекламных текстов, контент-маркетинга в социальных сетях, заметок и т.д. Круг рассматриваемых в контексте публицистики явлений широк, соответственно широк и набор языковых средств, среди которых просторечиям по причине их эмоциональной окрашенности отводится далеко не последнее место.

Например, издание «Коммерсант» использует всевозможные языковые средства в своих публикациях, в том числе, просторечия: «Боевик, стукач, швейцарец: история Бруно Бреге – террориста,

*главным успехом которого стал арест Карлоса Шакала» [1]. Здесь мы видим слово «стукач», еще недавно являвшееся только просторечием, но теперь являющееся также частью тюремного жаргона (синоним данного слова в тюремном жаргоне – «крыса»). Цель применения подобных лексем в данном функциональном стиле – доступность передачи информации и стремление захватить внимание аудитории, т.е. удовлетворение стоящих перед публицистикой целей.*

Официально-деловой стиль в целом не применяет просторечия, поскольку консервативен и дипломатичен по своей природе – стилистических средств выразительности в нем крайне мало или они отсутствуют. Поэтому многие ученые рассматривают его критически и связывают с понятием «канцелярит», что, по мнению филологов, «засоряет» литературный язык. Так, по мнению Л.Е. Волковой, канцелярит делает речь штампованной и мертвой – теряется личностный аспект изложения и творческая составляющая [4, с. 75].

В строгом научном стиле просторечная лексика не представлена, однако последняя имеет место в «производных» научного стиля, например, в стиле научно-популярном. В данном контексте просторечная лексика применяется для того, чтобы исследуемое понятие объяснялось «доступным» языком: *«В нашей передаче наука и общество берутся за руки и дружно отплясывают в такт шуткам и открытиям» [5, с. 8].* Применение подобной лексики связано с сухостью и безжизненностью строгого научного стиля речи – нагромождения терминов не увлекают, усложняют понимание и вырабатывают негативное отношение к предмету рассмотрения. В свою очередь, просторечия в контексте научного стиля облегчают понимание предмета высказывания и делают само высказывание более интересным, живым и эмоциональным, чем, как уже упоминалось, пользуется и публицистика, когда применяет просторечные лексемы и выражения.

В художественном стиле просторечия встречаются довольно часто. Чаще, чем в художественном стиле, просторечия представлены только в стиле разговорном. В художественном тексте просторечия используются как стилистический атрибут, как это наблюдается, например, в произведениях Ф.А. Искандера. В данном стиле они могут выступать как противовес возвышенной лексике или ограничиваться

передачей специфики места и черт характера персонажей. Приведем цитату из рассказа Ф.А. Искандера «Пирсы Валтасара»: «Прикатить в родную деревню на личной машине Лакобы, которую все знали, было вдвойне приятно, то есть политически приятно и приятно просто так. Все понимали, что раз человек приехал на машине Нестора Аполлоновича, значит, он идет вверх, может, даже Нестор Аполлонович его приблизил к себе и знай похлопывает его по плечу или даже, дружески облапив, вталкивает в свою машину, мол, поезжай, подлец, куда тебе надо, да только не блүй на сиденье на обратном пути» [6, с. 344].

В разговорном стиле просторечия представлены наиболее частотно, поскольку этот стиль – наиболее спонтанный из всех остальных, а просторечную лексику легко вспомнить и применить, потому что она служить для передачи не только «сложных» предметов, явлений и процессов (как это происходит в научно-популярном стиле), но и эмоций (как рассматривалось в контексте публицистики и художественных текстов). К тому же, как уже не раз упоминалось, просторечная лексика эмоционально окрашена по своей природе. Живые контакты между людьми, будучи лишенными формальности, насыщены эмоциями, и не в последнюю очередь это происходит из-за активного применения просторечной лексики.

В заключение следует еще раз упомянуть, что, с нашей точки зрения, просторечие – не речь так называемых неучей. В данном исследовании мы постарались показать, что понятие просторечие не относится только к национальному языку; это также часть литературного языка, сдержанно употребляемая в контексте различных функциональных стилей языка, отличных от художественного и разговорного. Демонстрируя реализацию просторечий в контексте функциональных стилей, мы постарались показать, что такую лексику могут применять и вполне образованные люди с целью вызвать эмоции, привлечь и удержать внимание, украсить речь, «доступно» что-то объяснить, передать особенности места и черты характера действующих лиц.

### Список источников

1. Burkhanov, A.A. Lexical features of the vernacular of the Russian language / A.A. Burkhanov, M.M. Abduljalilova // "Science and Education" Scientific Journal. – Tashkent : Chirchik State Pedagogical University of Tashkent region, 2021. – P. 49–53.



2. Кудинова, Т.А. Просторечие как лингвистический феномен: динамика понятия / Т.А. Кудинова // Научная мысль Кавказа. – Ростов-на-Дону : Южный федеральный университет, 2009. – С. 135–138.

3. Боевик, стукач, швейцарец: история Бруно Бреге – террориста, главным успехом которого стал арест Карлоса Шакала. – [Текст : электронный] Коммерсантъ : [сайт]. – URL: <https://kommersant.ru/doc/5938432> (дата обращения: 22.04.2023).

4. Волкова, Л.Е. Канцелярит как проблема педагогического языка и препятствие современному педагогическому процессу / Л.Е. Волкова // ИНСАЙТ (2020) № 1. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2020. – С. 71–78.

5. Тайсон, Н. Разговор о звездах / Н. Тайсон, Д. Саймонс, Ч. Лиу. – 1-е изд. – Москва : АСТ, 2018. – 304 с.

6. Искандер, Ф.А. Сандро из Чегема / Ф.А. Искандер. – 1-е изд. – Москва : Эксмо, 2014. – 1720 с.

**Научный руководитель:** Н.В. Крицкая, канд. филол. наук, доцент

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Мария Викторовна Пургина*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
purginamaria@mail.ru

**Аннотация.** Рассматривается понятие геймификации как одной из перспективных технологий современного обучения языку. Выделяются и описываются ее характерные особенности. Дается краткая история формирования понятия геймификации и объясняется его растущая популярность. Основное внимание акцентировано на платформах и сервисах, которые могут быть использованы при обучении иностранному языку в общем и русскому языку как иностранному в частности.

**Ключевые слова:** геймификация, иностранные языки, русский язык как иностранный, мотивация

В настоящее время происходит глобальная цифровизация общества. Это приводит к тому, что процесс получения знаний, умений и навыков неизбежно связан с цифровой средой. Одна из современных тенденций использования информационных технологий в учебно-познавательном процессе нашла отражение в теории геймификации.

В современной литературе не сформировалось единого определения понятия геймификации. В 1980 г. профессор Эссекского университета Ричард Бартл предложил следующее определение термина: «Геймификация – превращение чего-то, что не является игрой, в игру» [1]. Профессор школы Уортона Пенсильванского университета Кевин Вербах, читающий курс лекций по «Геймификации», предлагает свое определение: «Геймификация есть использование игровых элементов и техник игрового дизайна в неигровых контекстах» [2]. Некоторые исследователи, занимающиеся проблемами геймификации, делают акцент на внутренней мотивации пользователя, которая должна качественно повыситься за счет использования элементов

геймификации. В 2003 г. британский разработчик игр Ник Пеллинг ввел следующее определение термина: «Геймификация – процесс использования игрового мышления и игровой динамики для привлечения аудитории и решения поставленных задач» [1]. В 2011 г. психолог Гейб Зикерман уточнил понятие геймификации: «Геймификация – процесс использования игровых механик и игрового мышления для решения неигровых проблем и для вовлечения людей в какой-либо процесс» [1].

В настоящее время приемы и методы геймификации применяются в управлении персоналом, бизнесе, маркетинге, продажах. Для повышения уровня и качества знаний, развития навыков совместной деятельности геймификация применяется в образовании. Применение инструментов геймификации помогает частично решить проблему мотивации обучающихся. При использовании геймифицированного курса или элементов геймификации внутренняя мотивация у обучающихся возникает благодаря игровому поведению: желанию выполнить задачу; чувству удовлетворения и самореализации. Таким образом, повышая внутреннюю мотивацию обучающихся, можно существенно повысить качество обучения, в том числе поспособствовать более успешному освоению иностранного языка [3].

Представляется, что в системе образования изначально заложены элементы игры: за правильное и своевременно выполненное задание ученик получает награду – хорошую отметку, за ошибки при ответе – «штраф», неудовлетворительную оценку, разные ступени образования напоминают разные уровни сложности в игре, а доска почета с портретами отличившихся учеников наталкивает на мысль о топе игроков, которые набрали наибольшее количество баллов. Участие в конкурсах и соревнованиях на языке геймификации – это мини-игры, позволяющие набрать дополнительные баллы для успешного продвижения по игре (дополнительные баллы при поступлении в вузы). Процесс прохождения итоговой аттестации можно сравнить с прохождением финального уровня игры. Одним из главных достоинств геймификации как образовательной технологии является то, что ее элементы можно использовать на всех ступенях обучения, начиная с дошкольного и заканчивая вузовским образованием.

Игровая деятельность при обучении иностранному языку является крайне значимой, ее важность сложно переоценить. Согласно Э.Г. Азимова, А.Н. Щукину, игра оказывает большое влияние на формирование личности обучающегося, так как в процессе игры они знакомятся с нормами человеческой жизнедеятельности. Игра выступает инструментом не только обучения, но и воспитания [4, с. 448].

В последнее время к традиционным играм добавились компьютерные игры, направленные на обучение иностранным языкам. Существующие мобильные приложения можно условно разделить на два вида: основанные на структурной геймификации, т.е. использующие игровые элементы, и приложения, основанные на содержательной геймификации, т.е. схожие с целостной видеоигрой [5]. Так, в качестве примера содержательной геймификации можно рассмотреть видеоигру *Global conflicts*. Для успешного прохождения всех миссий игры, а их в игре пять, обучающимся необходимо применить как знание языка, так и межпредметные компетенции. Приложения *Learningapps*», *Quizlet* и *Classtools* являются примером структурной геймификации [6]. Эти популярные приложения являются оболочкой, которую преподаватель может использовать по своему усмотрению, так как они предоставляют возможность создавать на готовых шаблонах свои упражнения.

Например, приложение *Learningapps* является сервисом, позволяющим создавать упражнения на базе 21 шаблона. Из наиболее популярных шаблонов для обучения иностранному языку можно выделить следующие: «Аудио-видеоконтент», где учащимся после просмотра/прослушивания фрагмента необходимо ответить на вопросы; шаблоны «Пазл “Угадай-ка”», «Найти пару», «Классификация» предполагают выполнение задания на классификацию; в шаблоне «Кроссворд» преподавателю необходимо внести вопросы и ответы, а шаблон кроссворда будет сгенерирован самим сервисом. Для изучения и отработки новой лексики с помощью учебных карточек удобно воспользоваться приложением *Quizlet*. *Quizlet* предлагает педагогам и обучающимся шесть возможных режимов обучения и игры, позволяющие по-разному взаимодействовать с учебным материалом, приобретая дополнительный опыт при изучении новой лексики [7].

Приложение *Classtools* можно использовать для создания дидактических игр. К популярным мобильным приложениям для изучения английского языка можно отнести *LinguaLeo*, которое активно использует элементы геймификации в виде бонусов за выполнение заданий и позволяет выстраивать индивидуальную траекторию обучения. Одним из преимуществ данного приложения является встроенный словарь, который позволяет выделить слово в тексте и прослушать его произношение и перевод. Раздел «Материалы» предлагает широкий выбор видеороликов, песен и аудиозаписей на английском языке. Онлайн-платформа для изучения английского языка *Puzzle English* также использует элементы геймификации в виде бонусов и отслеживания прогресса. Следует отметить наличие в данном приложении аудио- и видеопазлов, в заданиях такого типа предлагается собрать фразу после прослушивания аудиофайла или просмотра видео, причем если в аудиофайлах содержится текст, читаемый диктором, то в видеофайле обучающийся слушает «живую» речь носителя языка.

На данный момент в сети Интернет можно найти достаточно большое количество специализированных платформ, в которых присутствуют элементы геймификации, которые можно использовать при обучении русскому языку, в том числе русскому как иностранному (РКИ). Как показывают результаты, применение мобильных приложений при обучении является продуктивным и современным методом обучения, дающим обучающимся дополнительную мотивацию к освоению РКИ [8].

Платформы для изучения РКИ рассчитаны на разные уровни владения языком, что позволяет активно использовать их на разных ступенях обучения. Платформа *ЮНА* предлагает более сотни различных интерактивных грамматических упражнений; аутентичные тексты всех уровней и диалоги, аудио и видеоматериалы послужат наглядным дополнением к занятиям. *Learn Russian* – платформа, подходящая для уровней владения языком от А1 до С1, содержит следующие разделы: фонетика, словарный запас, уроки, тесты, грамматические таблицы и темы, что позволяет использовать данную платформу не только при обучении в аудитории, но и для самостоятельного изучения языка. Платформа *Russian 101* предоставляет возможность включать

опцию «замедленный звук» и «разбивку по строкам», а также возможность записи собственного голоса для сравнения своего произношения с произношением носителей русского языка. Для обучающихся, владеющих продвинутым уровнем владения языком, будет интересна интерактивная платформа *Russky Info*. Платформа предоставляет доступ к многоязычному форуму, на котором можно найти компаньона для языковой практики. Отличной от приведенных выше является платформа *Учи.ру*, на которой созданы онлайн-курсы по основным школьным предметам с 1-го по 11-й классы. Интерактивные задания по русскому языку можно использовать в преподавании РКИ как при индивидуальной, так и при групповой организации занятия. На начальном обучении языку необходимо использование наглядного материала для максимального исключения языка посредника и полного погружения в изучаемый язык. Особенно важным является использование изображения слова при изучении лексики. Представленная платформа полностью отвечает данному требованию наглядности. Так, например, в разделе «Работа со словарем» в интерактивном задании представлено написание слова, его значение в словаре и его изображение, что является важным методическим аспектом, позволяющим вывести изученную лексику в речь. После прохождения каждого задания обучающийся получает одобрение в виде похвалы, что способствует повышению мотивации к обучению. Статистика достижений учеников, представленная на главной странице, является стимулом для выполнения дополнительных заданий.

Все исследователи отмечают, что использование элементов геймификации способствует возникновению интереса к изучению иностранных языков, стимулирует речевую деятельность, активизирует психические процессы у обучающихся, ориентирует обучающихся в их поведении во внеучебной деятельности, связанной с применением иностранного языка. В игровой форме можно одновременно приобрести новые знания благодаря смоделированной ситуации из жизни и закрепить полученные знания на практике. Применение игровых форм обучения и методов геймификации способствует созданию благоприятной атмосферы на занятиях и минимизирует языковой и психологический барьер на любом этапе обучения языку. В силу

неимитационного характера игры, который свойствен геймификации, при обучении языку развиваются как иноязычные коммуникативные компетенции, так и критическое мышление, навык совместной работы, толерантность. С помощью геймификации есть возможность создать информационно-образовательную среду, способствующую самостоятельной работе по приобретению новых знаний и навыков.

С учетом того, что интернет-технологии постоянно развиваются, геймификация является перспективной концепцией, полностью отвечающей современным потребностям.

### Список источников

1. Краткая история геймификации: [Электронный ресурс]. – URL : <https://gamification-now.ru> (дата обращения: 12.03.2023).

2. К вопросу об определении геймификации: [Электронный ресурс]. – URL : <https://studwood.net> (дата обращения: 12.03.2023).

3. Рамазанова, Л.М. Внутренняя мотивация – фактор успешности освоения иностранного языка / Л.М. Рамазанова, В.М. Панфилова // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-2. – URL : <https://eduherald.ru/article/view?id=13370> (дата обращения: 16.04.2023).

4. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.

5. Василиженко, М.В. Геймификация как современный метод обучения иностранным языкам / М.В. Василиженко, Е.А. Коротков, В.С. Мухаркина // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – Т. 12, № 2. – С. 43–50.

6. Титова, С.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал / С.В. Титова, К.В. Чикризова // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 1. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-psihologo-didakticheskij-i-metodicheskij-potentsial> (дата обращения: 03.04.2023).

7. Меньщикова, В.И. Онлайн-платформа Quizlet. Ее сущность, плюсы и минусы в образовательном процессе / В.И. Меньщикова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 42 (437). – С. 231–233. – URL : <https://moluch.ru/archive/437/95527/> (дата обращения: 13.04.2023).

8. Надха, С.Э. Мобильные приложения как средство обучения русскому языку как иностранному при организации самостоятельной работы иностранных студентов / С.Э. Надха, А.М. Маслова, Е.О. Кузьмина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13, № 1. – С. 335–340.

**Научный руководитель:** Д.Ф. Мымрина, канд. филол. наук, доцент

## СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*Александра Андреевна Скавронская*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
boris@mail2000.ru

**Аннотация.** Рассматриваются вопросы социальной адаптации иностранных студентов, проблема кросс-культурного шока студентов и пути решения этой проблемы с помощью анкетирования современных студентов.

**Ключевые слова:** адаптация, кросс-культурный шок, иностранный студент, социальная адаптация

Иностранные студенты, приехав в Россию, как правило, находятся в непривычной для них среде. У них возникает множество трудностей, страхов, беспомощность, подавленность, растерянность, непонимание что и как делать, куда идти, как понять русских. Все это имеет название «кросс-культурный шок». Спустя какое-то время иностранцы начинают понимать русских людей и учить русский язык. Некоторые студенты активно начинают изучать русский язык как иностранный, т.е. в будущем помогать своим соотечественникам преодолеть все возможные страхи и риски.

В научной литературе понятие «адаптация» – это приспособление организма к внешним условиям в процессе эволюции. В педагогике под «адаптацией» подразумевается процесс плавного перехода обучающихся из одного состояния в другое, из одной сферы деятельности в другую [1].

Адаптация иностранного студента в работе И.А. Гребенниковой предполагается как «сложный процесс, раскрывающий активное приспособление к новой социокультурной среде на основе понимания



ими социокультурных представлений новой среды и умения соответствовать им в своем поведении в условиях конкретной ситуации» [2].

Типы адаптации иностранных студентов можно рассмотреть в работе Е.Г. Тихоновой:

1. Принятие традиций, обычаев, ценностей и т.п. иностранными студентами.

2. Принятие «обязательных норм чужого общества», при этом сохранив свои «нормы».

3. Отказ от принятия культурных норм и ценностей, характерных для большинства представителей социального окружения [3].

В работе М.В. Раднаевой и Ю.В. Шибановой процесс адаптации к вузовскому обучению характеризуется объективностью, динамичностью, целостностью, на который влияют объективные и субъективные факторы. Адаптация имеет индивидуальный характер, что указывает на ее интенсивность, выраженность, глубину воздействия на личность студента [4].

На основе анализа можно сделать вывод, что «адаптация» – это понятие многозначное, а для иностранного студента адаптация равна испытанию. Ведь далеко не каждый иностранный студент может понять, принять новые условия жизни, новую окружающую среду, работа предстоит огромная, в первую очередь над собой.

Проблема адаптации иностранных студентов на этапе включения в процесс обучения русскому языку как иностранному актуальна в первую очередь для дальнейшего эффективного обучения их как будущих специалистов в этой области.

Мною было проведено мини-исследование среди китайских студентов. Студентам были предложены пять вопросов, на которые я попросила дать развернутый ответ (орфография и пунктуация сохранены. – А.С.).

Список представленных вопросов:

1. Какое впечатление у вас от изучения русского языка?
2. Как русский язык повлиял на вашу обычную жизнь?
3. Какие трудности возникли у вас при изучении русского языка?
4. Как справились с трудностями?

5. Как преодолели кросс-культурный шок при изучении русского языка?

1. Какое впечатление у вас от изучения русского языка?:

– Очень сложно, но и интересно. Русский язык имеет 33 буквы. Одно слово – 6 падежей. Добавить префикс или суффикс к слову, оно станет новым словом.

– Один из самых трудных языков во всем мире.

– Прекрасное впечатление, потому что когда я начинаю понимать новый язык, получаю возможность взглянуть на жизнь другого народа с его точки зрения, а потом сравнить с той, которая распространена у нас. Интересные наблюдения бывают.

2. Как русский язык повлиял на вашу обычную жизнь?

– Позволяет мне работать в России.

– Познакомиться с настоящей Россией.

– После окончания университета работала преподавателем по русскому языку в Китае, потом работала в предприятии в России. Мы с мужем познакомились в России. Теперь моя семья живет в России. Можно сказать, русский язык сильно повлиял на мою жизнь, и даже изменил мою жизнь.

– Когда учила русский язык, потом я забыла английский.

– Узнала русскую культуру, традицию и праздники и т.д.

– Жизненные концепции и привычки изменились.

3. Какие трудности возникли у вас при изучении русского языка?

– Для всех опрошенных оказалось сложным воспринимать грамматику. Причастие, деепричастие, 6 падежей. Перед говорением необходимо думать какой падеж, как изменить падеж.

– Ударение. Если неправильное ударение, то влияет на понимание.

– Много синонимов. Не понимаю их разницы, как правильно использовать.

– Длинный текст, трудно определить паузу в тексте.

– Одно слово, несколько значений.

– Говорить быстро, особенно новости на радио и телевидение.

– Произносить звук «р».

– Трудно определять порядок слов в одной фразе, чтобы писать как русские.

– «Когда я впервые начала изучать русский язык, учитель не обращал внимания на наши произношение и ударение, потому что на экзамене в основном принимались только письменные работы, в результате чего текущее разговорное произношение очень неточное, что очень повлияло и на общение».

#### 4. Как справились с трудностями?

– Смотрю книгу по грамматике русского языка, если не часто пользуюсь, потом опять забуду.

– С помощью словаря найти объяснение незнакомых и непонятных слов.

– Выучить слова и словосочетания.

– Иногда спросить у русских людей, что это такое?

– Чаще тренировалась и получилось.

– Больше послушать, как русские говорят и пишут, но до сих пор не смогла точно определять.

– Больше говорите и больше читать.

#### 5. Как преодолели кросс-культурный шок при изучении русского языка?

– Много чтения, особенно о стране, в которой находишься, с представителями которой приходится работать.

– Изучаю русскую литературу.

– Преодолевайте спады в настроении и постарайтесь адаптироваться в новом окружении, узнавайте как можно больше опытных людей, запоминайте новые знания и опыт.

– Дружеские связи – прекрасное преодоление кросс-культурного шока и чаще общаться со своими коллегами.

– Учить языки.

– До сих пор не совсем преодолела. Не могу преодолеть культурный шок, могу только облегчить его.

На основании ответов иностранных студентов, можно сделать следующие выводы о преодолении кросс-культурного шока:

- 1) чтобы понять культуру чужих людей, необходимо с помощью языка рассредоточить их внимание, собрать информацию о нем;
- 2) необходимо изучать иностранный язык и применять его на практике;
- 3) овладев кросс-культурной грамотностью, можно легко войти в глобальный мир;
- 4) важна роль преподавателя, студент хочет быть услышанным;
- 5) изучать русскую литературу и чаще общаться с русскими людьми.

### **Список источников**

1. Рахимов, Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития / Т.Р. Рахимов // Язык и культура. – 2010. – № 4 (12). – С. 123–136.
2. Гребенникова, И.А. Адаптация иностранных студентов: механизм и факторы / И.А. Гребенникова // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2011. – № 3. – С. 98–100.
3. Тихонова, Е.Г. Особенности адаптации иностранных студентов в вузе региона / Е.Г. Тихонова // Регионология. – 2010. – № 2. – URL: <http://regionsar.ru> (дата обращения: 18.03.2023).
4. Раднаева, М.В. К вопросу адаптации студентов на начальном этапе обучения в вузе / М.В. Раднаева, Ю.В. Шибанова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2016. – № 1. – С. 44–49.

**Научный руководитель:** О.В. Штерн, канд. пед. наук

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

*Цзян Шуцян*

Томский государственный педагогический университет, Томск,  
tanya.dakukina.76@mail.ru

**Аннотация.** Рассматривается роль лингвокультурологического подхода при обучении письменной речи студентов высшего учебного заведения, изучающих русский язык как иностранный. Освещается противоречие между теоретическим обоснованием важности применения лингвокультурологического подхода при обучении иноязычной письменной речи и недостатком соответствующих современных методик. Предлагаются способы реализации лингвокультурологического подхода при обучении письменной речи на русском языке как иностранном.

**Ключевые слова:** лингвокультурология, лингвокультурологический подход, высшее учебное заведение, письменная речь, русский язык как иностранный

В межкультурной коммуникации часто возникают культурные конфликты, причиной которых чаще всего являются культурные различия. Путем взаимовлияния и взаимного продвижения языка и культуры при обучении иностранному языку необходимо одновременно знакомить учащихся с культурой региона, где говорят на изучаемом языке, т.е. речь идет о включении в языковое образование такой дисциплины, как лингвокультурологии. Лингвокультурология как комплексная дисциплина лингвистики изучает культурный характер и культурную ценность языка.

Включение лингвокультурологии в процесс обучения русскому языку как иностранному важно, прежде всего, по двум причинам. Во-первых, студент изучает культурную коннотацию слов, во-вторых, анализирует культурный фон слов иностранного языка с точки зрения межкультурной коммуникации. Если студент не понимает культурную коннотацию слов, то он не может достигнуть полного понимания.

Большинство изучающих иностранный язык редко имеют возможность учиться, работать или жить в сообществе изучаемой культуры, поэтому, согласно принципу культурного познания, необходимо знакомить учащихся с базовыми знаниями об изучаемой культуре в учебных условиях. Обучение лингвокультурологии не должно являться чем-то самостоятельным, отдельным от практики. Изучение целевой культуры должно сочетать изучение языка и культуры и перемежать базовые знания о культуре с изучением аспектов иностранного языка.

В современный период глобализации и широкого распространения компьютерных технологий студенты попадают в среду, в которой, даже находясь вдали от носителя языка, можно напрямую контактировать с ним. Это происходит посредством письменной речи через Интернет, e-mail, социальные сети и другие современные средства коммуникации.

Важность письменной речи неоспорима: она позволяет сохранять языковые и фактические знания, учит мыслить, стимулирует говорение, аудирование, чтение на иностранном языке. Письменная речь – одна из составляющих иноязычной коммуникативной компетенции, формирование которой традиционно является основной целью обучения иностранным языкам. Письменная речь способствует развитию умений у студентов в разных видах речевой деятельности, поскольку у них есть общие элементы в психофизиологическом механизме. Следовательно, повышается эффективность обучения, письменная речь приобретает все большую практическую значимость [1, с. 57–59].

Прежде всего, следует разграничить понятия письма и письменной речи. Под письмом понимается графическая система, одна из форм плана выражения. В то время как письменная речь – это процесс выражения мыслей в графической форме. Обучение письму – это формирование умения пользоваться графической и орфографической системами языка для записи отдельных слов, словосочетаний, предложений, фиксировать устную речь с помощью графических знаков. А обучение письменной речи – овладение учащимися умением сочетать слова в письменной форме для выражения своих мыслей в соответствии с потребностями общения, осуществлять общение средствами конкретного языка в письменной форме [2].

В работе мы говорим именно о письменной речи как продуктивном виде речевой деятельности. Для студентов-лингвистов, чья будущая профессиональная деятельность связана с коммуникацией на иностранном языке, важно научиться правильно и логично выражать мысли в письменной форме, т.е. сформировать письменную коммуникативную компетенцию. Следовательно, письменная речь в данной ситуации выступает не средством, а целью обучения [3].

Письменная речь является достаточно сложным для студентов видом деятельности, а формирование письменной коммуникативной компетенции – соответственно, сложной задачей для преподавателя. Прежде чем пытаться найти решение, которое позволит снять трудности и повысить эффективность обучения, следует рассмотреть основные проблемы, возникающие при обучении письменной речи.

Зарубежные и российские педагоги, анализируя свой опыт обучения письменной речи, выделяют ряд сложностей, с которыми сталкиваются студенты в процессе овладения данным видом деятельности. Предложенные классификации во многом схожи и пересекаются. Возьмем за основу список сложностей, составленный Реджиной Г. Ричардс, поскольку он представляется нам наиболее полным и всеохватывающим [4].

В целом все упомянутые ею трудности можно разделить на три группы:

1) психологические сложности (восприятие письма как сложного и трудоемкого вида речевой деятельности, проблемы мотивации, отсутствие интереса к процессу письма, отсутствие идей);

2) сложности структурирования письменного текста и логичного изложения материала (необходимость первоначального продумывания структуры текста, подбор аргументов и подходящей лексики, которая соответствует цели и ситуации);

3) языковые сложности (орфографические, грамматические ошибки).

Анализ распространенных трудностей, с которыми сталкиваются студенты при овладении письменной речью, дает возможность преподавателю подобрать наиболее удачный подход и методы обучения, позволяющие облегчить работу педагога, повысить мотивацию студента и сделать процесс обучения более эффективным.

Рассмотрим подробно каждую группу сложностей и попытаемся определить, какой способ будет наилучшим образом способствовать их решению.

Прежде всего, следует отметить класс психологических сложностей освоения письменной речи. А.А. Миролюбов утверждает, что включая в себя все те нервно-мозговые связи, которые необходимы для владения устной речью, письменная речь требует образования целого ряда дополнительных ассоциаций. Дело в том, что письменная речь осуществляется не только при помощи слухоречедвигательных связей (которые являются основными в производстве устной речи), но также при помощи зрительно-слуховых и речедвигательно-моторно-графических. Таким образом, в процессе написания включается большое количество анализаторов, что уже само по себе делает его трудозатратным процессом [5, с. 130–142].

Кроме того, этот процесс усложняется условиями, в которых он происходит. Имеется в виду то, что ситуация протекания письменной речи не является общей для автора письменного высказывания и адресата. В результате отсутствует стимуляция и контроль со стороны, которые характерны для устной речи. Как следствие, снижается мотивация и интерес к письму. Более того, очень часто задания носят абстрактный характер, т.е. студент пишет текст, не имея определенной практической цели и не представляя будущего читателя своего произведения.

Решение перечисленных выше трудностей возможно, на наш взгляд, через применение лингвокультурологического подхода, поскольку он призван обеспечить студентов не только средствами общения, но и пониманием иной культуры через призму собственной [6, с. 18]. Об обучении основам иноязычной культуры говорили Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров. Они связывали обучение русскому языку с лингвострановедением, что выступало источником сведений о культуре и истории страны изучаемого языка [1, с. 26–28]. При лингвокультурологическом подходе обучение русскому языку как иностранному связано с производством приемлемых для коммуникативной ситуации высказываний в соответствии с нормами данного общества или учета замысла автора, т.е. выбор языкового и культурно-страно-



ведческого материала определяется лингво- и социокультурными правилами носителей изучаемого языка.

Реализация лингвокультурологического подхода при обучении студентов письменной речи на русском языке как иностранном возможна, прежде всего, через основное средство обучения – учебник, но это должен быть учебник с лингвокультурологическим словарем.

Весьма полезным и важным представляется использовать лингвокультурологическую информацию в виде разнообразного методического арсенала: раздаточный материал, таблицы, репродукции, схемы, особенно слайды и кинофильмы, кассеты с записью музыкальных произведений и текстов страноведческого содержания. Нельзя забывать и тот факт, что иностранный язык соприкасается со многими учебными дисциплинами и тем самым открывает студентам путь к дополнительным знаниям. Поэтому важно построить обучение таким образом, чтобы обучающиеся овладели умением пользоваться иностранным языком для пополнения своих знаний по разным сферам. Исходя из этого, педагог должен использовать такую страноведческую информацию, которая будет учитывать актуальные интересы, потребности, значимые для студента, и позволяющую сделать урок иностранного языка интересным. Это могут быть, например, темы, связанные с историей страны, природным ландшафтом, экологией. Культура и искусство, деятели культуры (певцы, музыканты, писатели, художники, ученые), спорт, праздничные дни, традиции, особенности быта, особенности стиля и моды, уклад повседневной жизни, взаимоотношения в семье также остаются актуальными в настоящее время.

Существует множество способов реализации лингвокультурологического подхода при обучении иностранному языку, но не каждый подход фокусируется на сравнении культурных различий иностранного языка. При лингвокультурологическом подходе сравнительный метод проходит через все виды речевой деятельности. Различные методологии должны максимизировать энтузиазм, инициативу и творческий потенциал студентов в изучении иностранного языка, создавать сильную культурную среду, позволять им тонко воспринимать языко-

вое и культурное образование и повышать их способность полностью понимать иностранный для них язык.

Большое количество слов, фраз и идиом иностранного языка имеют свои культурные коннотации, тесно связанные с языком и культурой, а также со своей историей. Педагогу необходимо объяснять культурное значение, содержащееся в лексике, и культурное влияние лексики на язык. Если студент понимает только буквальное значение слова, то он будет делать серьезные языковые ошибки. В письме, например, хочется выразить уважение, а получается, наоборот, – написал оскорбительные слова. Иногда собеседник говорит о хороших вещах, а реципиент из-за своего понимания иностранного языка воспринимает хорошие слова как плохие, что часто вызывает непонимание и недовольство обеих сторон коммуникации. Таким образом, преподаватели должны сосредоточиться на объяснении культурного значения слова в обучении усилить культивирование культурной чувствительности, чтобы студенты могли правильно понимать и правильно использовать словарный запас иностранного языка в различных ситуациях, в дальнейшем улучшить свои коммуникативные способности в реальной жизни и работе.

При семантизации лексики важным шагом является сравнение культурных различий между родной страной и зарубежными странами. При изучении иностранного языка студентам рекомендуется занимать активную позицию. Например, при объяснении словарного запаса направлять учащихся к самостоятельному поиску материалов, сознательно проводить сравнение между двумя языками, сравнивать буквальное значение и культурную коннотацию слов, выделять неологизмы. С течением времени появляются различные новые предметы и, соответственно, понятия. Педагогам следует обращать внимание студента на изменения лексики, вызванные явлением культурной взаимодополняемости и интеграции в условиях общей тенденции глобализации.

Следующий способ реализации лингвокультурологического подхода – применение передового мультимедийного учебного оборудования. Например, представить студентам учебные материалы по иностранному языку естественным образом – в сцене, состоящей из звука,

изображения и языка. Также поощрять обучающихся смотреть больше программ на иностранном языке, оригинальные видеоролики, слушать аутентичные песни. Обучающимся необходимо проносить культуру изучаемого языка через себя на бессознательном уровне, тем самым улучшая свое восприятие и понимание языка.

Обучение иноязычной письменной речи в рамках применения лингвокультурологического подхода позволяет педагогу познакомить студента с культурой страны изучаемого языка. Обучение происходит путем сравнения зарубежных сверстников и самих себя, чужой страны со своей. Обучающиеся учатся выделять общее и специфичное для каждой культуры и применять эти знания в письменной речи. Происходит своеобразный диалог культур. Студенты учатся анализировать полученную информацию, высказывать собственное мнение, активную жизненную позицию по любому вопросу, что стимулирует и мотивирует стремление постоянно увеличивать и углублять свой объем знаний. В современном мире педагогу необходимо помнить, что процесс овладения иностранными языками является процессом творческим – процессом открытия для себя страны изучаемого языка и людей, говорящих на этом языке. Педагог для студента – не просто еще один источник знаний, а человек, который поможет и покажет, как добыть эти знания, проанализировать их и применить в дальнейшей жизни. В заключение хотелось бы процитировать слова известного китайского философа Конфуция: «Скажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, вовлеки меня – и я научусь».

### **Список источников**

1. Дакукина, Т.А. Обучение пониманию оригинальных текстов с элементами письменной интерпретации (Немецкий язык, старшая ступень средней школы): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дакукина Татьяна Анатольевна. – Томск, 2004. – 219 с.
2. Ботева, Е.Г. Развитие умений письменной речи на английском языке в современной школе / Е. Г. Ботева. – URL : <http://festival.1september.ru/articles/614799/> (дата обращения: 09.04.2023).
3. Веретенникова, С. Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам / С. Веретенникова. – URL : <https://lingvomaster.org/kommunikativnyj-metod> (дата обращения: 05.04.2023).

4. Кондратьева, М.Я. Трудности в овладении письменной речью на английском языке на старшем этапе обучения. – URL: <http://novainfo.ru/article/1574> (дата обращения: 01.04.2023).

5. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.

6. Калаша, Н. Лингвокультурологический подход в обучении русскому языку иранских студентов (уровни А1-В1) (5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный, уровень общего, профессионального, дополнительного образования, профессионального обучения): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Калаша Нахидех. – Москва, 2022. – 26 с.

**Научный руководитель:** Т.А. Дакукина, канд. пед. наук

*Научное электронное издание*

**ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК  
И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ**

Материалы XVII Международной студенческой  
научно-практической конференции

*Томск, 17–22 апреля 2023 г.*

*Электронное издание сетевого распространения*

Ответственный за выпуск: *Ю.Ю. Афанасьева*

Корректор: *Ю.П. Готфрид*

Технический редактор: *Ю.А. Ворошилова*

Подписано к использованию: 19.12.2023

Гарнитура Times. Объем издания: 2,60 Мб

Заказ № 031/эн.

Издательство Томского государственного педагогического университета

634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

тел. 8(3822)311-484

E-mail: [izdatel@tspu.edu.ru](mailto:izdatel@tspu.edu.ru)

