

Агафонов Е.А.

*Научный руководитель: к.п.н., доцент, зав. каф. иностранных языков Е.А. Панкратова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: snowdevil33ru@gmail.com*

**Развитие лексических навыков монологического высказывания школьников среднего  
этапа обучения с использованием опор в виде функционально-смысловых таблиц.  
(на примере 7 класса средней общеобразовательной школы)**

Конечной целью обучения иностранному языку в школе является формирование коммуникативной компетенции. Лексические навыки являются ключевыми в образовании коммуникативной компетенции. Лексические навыки выступают как неотъемлемый компонент монологической речи и являются ключевыми для ее развития. Данная научно-исследовательская работа проводилась с целью выявления эффективных методов формирования лексических навыков монологической речи у учеников на среднем этапе обучения в школе. Для достижения поставленной цели был проведен анализ ряда работ из научно-методической и психолого-педагогической литературы. В ходе анализа так же использовались знания и опыт преподавания в рамках производственной практики в общеобразовательной школе.

В ходе анализа научной литературы было установлено, что в процессе общения на уроках иностранного языка происходит в заведомо фальшивых языковых ситуациях, что может вызвать в ученике негативную реакцию по отношению к предмету иностранный язык, так как их они могут быть разочарованы в различном уровне владения родным и иностранным языком. Будучи не в состоянии ответить на вопрос, на который они могут с легкостью ответить в родном языке может вызвать в учениках тревожность. Наличие меры подлинности речевой ситуации более актуально на данном этапе в сравнении с предыдущим. Ситуации, требующие от учеников утверждения их жизненной позиции, воспринимаются учениками с энтузиазмом. Использование функционально-смысловых таблиц (далее ФСТ) на уроке позволит решить данную проблему, так как лексические единицы необходимые для составления монологического высказывания даются ученикам в удобной форме. Использование ФСТ так же позволяет создать интересующие учеников ситуации, поскольку необходимая им для составления высказывания лексика предоставлена серией слов, что позволяет ученикам выбрать необходимые им лексические единицы. Таким образом, ученики не будут чувствовать себя ограниченными в способах экспрессии при составлении монологического высказывания.

На подготовительном этапе был произведен анализ ФГОС с позиции обучения монологической речи, были выделены результаты обучающей деятельности, так же были проанализированы: примерная программа по иностранным языкам, ООП школы, рабочая программа учителя иностранного языка. В результате анализа были выделены требования к результату обучения монологической речи. После проверки наличия в УМК искомых заданий был сделан вывод о том, что заданий, предоставленных учебником, недостаточно для проведения опытного обучения. На основании проведенного анализа была выделена следующая методическая проблема: УМК не содержит достаточного количества заданий, направленных на развитие монологической речи. В данном УМК задания на развитие лексических навыков делают упор на умение диалогической речи. Присутствующие учебно-методические материалы, направленные на обучение монологической речи, сводятся к работе с текстами без дополнительных опор кроме самих текстов. Была выявлена необходимость подготовить дополнительные учебные материалы для обучения монологической речи.

На основе выявленной методической проблемы, в рамках опытного обучения было решено внедрить в учебный процесс дополнительные учебно-методические материалы, которые могут быть использованы учениками как опоры для снятия трудностей во время составления монологического высказывания. Опытное обучение проходило на базе МБОУ СОШ №20 в 7 «а» классе и охватило 13 человек.

На организационном этапе опытного обучения для учащихся 7 «а» класса были спроектированы учебно-методические материалы. Данные материалы были основаны на

тематике, изучаемой учениками темы. В ходе опытного обучения было проведено 10 уроков. На 2 уроке после определения владения монологической речью учениками были введены ФСТ для помощи в составлении монологического высказывания. На 2 и 3 уроке проходило ознакомление учеников с принципом работы с ФСТ. На дальнейших уроках использовались различные задания с использованием ФСТ. ФСТ использовались учениками для подбора лексических средств, а также как план для составления монолога.

Основываясь на критериях устной части основного государственного экзамена были выделены 4 критерия для оценки приобретаемых знаний и умений монологической речи. Критерии представлены следующим образом:

Критерий 1. Решение коммуникативной задачи.

Критерий 2. Организация высказывания.

Критерий 3. Языковое оформление высказывания.

Критерий 4. Объем высказывания.

Все перечисленные критерии измерялись на основе коэффициента успешности (Ку).

На этапе реализации были проведены предварительный срез умений учащихся составлять монологическое высказывание на основе прочитанного текста, а также итоговый срез. На предварительном срезе ученикам было необходимо прочитать текст и на его основе составить монологическое высказывание, ученикам была дана установка на включение в монолог 3 основных идей текста. Текст был основан на пройденной ученикам ранее теме "What does the future holds?". На итоговом срезе ученикам необходимо было составить монологическое высказывание по пройденной ими теме "Teen camps". На этапе констатации была проведена оценка результатов двух срезов умений, учащихся. Ответы учащихся оценивались по 4 выделенным критериям. На предварительном срезе были выявлены следующие средние показатели Ку: Решение коммуникативной задачи – 0,51; Организация высказывания – 0,55; Языковое оформление высказывания – 0,65; Объем высказывания – 0,24. По результатам предварительного среза можно сделать вывод, что только 21% учащихся достиг высокого уровня владения навыком. 21% достигли показателя выше среднего. 23% достигли среднего уровня. Остальные 35% показали низкий уровень владения умением монологической речи.

Показатели среднего Ку по результатам итогового среза следующие: Решение коммуникативной задачи – 0,64; Организация высказывания – 0,65; Языковое оформление высказывания – 0,59; Объем высказывания – 0,59. По результатам предварительного среза можно сделать вывод, что половина учащихся 44% смогли достичь высокого уровня владения навыком, что в 2 раза превышает этот показатель после предварительного среза. 21% достигли показателя выше среднего. 9% достигли среднего уровня. Остальные 25% показали низкий уровень владения умением монологической речи.

На основе этих данных можно сделать вывод о том, что владение умением монологической речи возросло по 3 из 4 критериев. Уменьшение показателя 3 критерия связано с увеличением 4 критерия. При более продолжительном монологическом высказывании ученики допустили больше ошибок. Среднее количество фраз на предварительном срезе составляло 3, на итоговом 9.

Исходя из этого можно сделать вывод о том, что использование ФСТ для составления монологического высказывания повысило продолжительность монологического высказывания, но не повысило качество высказывания в целом. Для повышения качества необходимо провести с учениками детальный разбор примера монологического высказывания в начале обучения с использованием ФСТ. Это позволит ученикам запомнить правильное грамматическое построение высказывания. Для достижения данной цели пример монологического высказывания учениками должен быть составлен с использованием наиболее часто используемых учениками грамматических конструкций. Ученики так же смогут опираться на этот примерный монолог в дальнейшем и сравнивать его с другими текстами, на основе которых они будут составляться высказывания. Данный метод будет способствовать повышению третьего критерия.

### Литература

1. Леонтьев А.А. Психологические основы обучения неродному языку //Издательство Московского психолого-социологического института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК» – М.: Русский язык, 2004. – 448 с.
2. Пассов Е.И. Урок иностранного языка// Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.

Владычина А.А.

*Научный руководитель: к.п.н., доцент, зав. каф. иностранных языков Е.А. Панкратова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: anya19-97@yandex.ru*

**Совершенствование диалогических и полилогических умений школьников старшего  
этапа обучения при помощи социально развивающей технологии в форме дискуссии  
(на примере 10 класса средней общеобразовательной школы)**

Проблеме обучения умениям диалогической речи уделяется большое внимание в современной методике обучения иностранным языкам. Это закономерно, так как интегративной целью обучения является формирование иноязычной коммуникативной компетенции – способности и готовности школьников осуществлять иноязычное общение. Перед педагогами стоит сложная задача создания условий приближенным к реальному общению для развития и совершенствования умений говорения, что впоследствии ведет к формированию вторичной языковой личности [1]. Целью проведения научно-исследовательской работы является поиск наиболее эффективных способов и методов для совершенствования умений говорения. Для достижения поставленной цели анализу подверглись знания и опыт преподавания в рамках производственной практики в условиях общеобразовательной школы.

Поскольку диалог является составной частью полилога, целесообразно организовывать обучение естественному общению в рамках групповой работы. Эффективным форматом является дискуссия, так как умение участвовать в дискуссии и добиваться реализации коммуникативной задачи является базовым для полноценной коммуникативной компетентности личности [2]. Кроме того, сочетаемость дискуссии позволяет использовать её в комплексе с другими технологиями, способствующими совершенствованию умений говорения. Такой технологией является социально развивающая технология, цель которой – формирование общеучебных умений, имеющих личностно-формирующую направленность [3].

Опытное обучение было организовано в 10 классе МБОУ СОШ № 20 г. Мурома и нацелено на совершенствование диалогических и полилогических умений. Для выявления методической проблемы, был проведен анализ УМК Кауфман «Happy English.ru» на наличие упражнений, предполагающих совершенствование диалогических умений, а именно умения участвовать в дискуссии. Таким образом, была отмечена парадоксальность наличия достаточного количества упражнений, предполагающих участие в полилоге (в форме дискуссии) и отсутствии речевых упражнений, способствующих развитию и совершенствованию умений участвовать в дискуссии и аргументировать собственное мнение.

На основе выявленной методической проблемы было решено внедрить в учебный процесс дополнительные учебно-методические материалы, которые окажут помощь в ходе подготовки к ведению дискуссии на социально-ориентированную тематику. Опытное обучение охватило 10 человек.

На 1 организационном этапе для учащихся 10 класса были спроектированы учебно-методические материалы, которые стали дополнительным средством обучения к используемому УМК. Программа опытного обучения включала в себя 7 уроков по темам “School clubs”, “Relationship”, “Ecology”. На 1 и 2 уроках использовался путь обучения «сверху». Развитие и совершенствование дискуссионных умений осуществлялось на рецептивном, репродуктивно-аналитическом и комбинаторно-конструктивных этапах [4]. Путь обучения «снизу» применялся на последующих уроках в комментирующих, репликовых и дискуссионных упражнениях.

На данном этапе были также отобраны количественные и качественные критерии, используемые для оценивания выполненных заданий предварительного и итогового срезов: решение коммуникативной задачи, взаимодействие с собеседником, языковое оформление

речи, объем высказывания, социально ориентированное содержание. Предварительный срез оценивался на основе четырех критериев. Итоговый срез на основе пяти критериев. Все перечисленные критерии измерялись на основе коэффициента успешности ( $K_u$ ).

На 2 этапе реализации были проведены предварительный срез умений учащихся составлять комбинированный диалог в рамках заданной ситуации, опытное обучение, а также итоговый срез в форме дискуссии. В качестве задания предварительного среза необходимо было составить комбинированный диалог по теме "A journey to English-speaking countries". На основе полученных результатов проводилось опытное обучение, в соответствии с предложенной программой, в завершение которой был проведен итоговый срез в форме дискуссии по теме "Fast Fashion: is it good or bad?".

На 3 этапе констатации была проведена оценка умений учащихся по результатам предварительного и итогового срезов. На предварительном срезе были выявлены следующие средние показатели  $K_u$ : решение коммуникативной задачи – 0,53, взаимодействие с собеседником – 0,88, языковое оформление речи – 0,67, объем высказывания – 0,73. Таким образом, можно сделать вывод об уровне сформированности умений вести комбинированный диалог, достаточном для преодоления проходного уровня. 30% учащихся имеют высокий уровень, 30% – выше среднего, 40% – средний.

Показатели среднего  $K_u$  по результатам итогового среза следующие: решение коммуникативной задачи – 0,39, взаимодействие с собеседником – 0,54, языковое оформление речи – 0,37, объем высказывания – 0,53, социально ориентированное содержание – 0,54. На основании результатов, следует отметить, что в целом, учащиеся не достигли уровня умений вести дискуссию, достаточного для преодоления порогового уровня. 8% учащихся достигли высокого уровня, 10% – выше среднего, 26% – средний, 56% – низкий уровень.

Поскольку результаты итогового среза демонстрируют отрицательную динамику, целесообразно проверить оказали ли влияние применяемые технологии на уровень диалогических умений. Был проведен второй итоговый срез по аналогичной теме, нацеленный на контроль диалогических умений в комбинированном диалоге. По результатам данного среза средние показатели  $K_u$  выглядят следующим образом: решение коммуникативной задачи – 0,62, взаимодействие с собеседником – 0,79, языковое оформление речи – 0,65, объем высказывания – 0,84, социально ориентированное содержание – 0,55. Соответственно, 34% учащихся достигли высокого уровня, 30% достигли уровня выше среднего, 28% – средний, 8% – низкий.

На 4 этапе интерпретации проводился сравнительный анализ предварительного и итоговых срезов. При сравнении предварительного и первого итогового среза, можно сделать вывод об отрицательной динамике применения дискуссионной и социально развивающей технологий. Так, умение решать коммуникативную задачу уменьшилось в 1,4 раз. Вторым показателем также уменьшилось в 1,6 раз. Качество речи ухудшилось и уменьшилось в 1,8 раз. Показатель объема высказывания также указывает на отрицательную динамику, а именно уменьшение в 1,4 раза. Пятый показатель не подлежит сравнительному анализу, поскольку учитывался только при проведении итогового среза. Однако второй итоговый срез в целом демонстрирует положительную динамику. Умение решать коммуникативную задачу увеличилось в 1,17 раз. Результаты по второму показателю уменьшились в 1,11 раз. Качество речи снизилось в 1,03 раза. Объем высказывания учащихся увеличился в 1,15 раза. Пятый критерий, в сравнении с результатом первого итогового среза увеличился, в 1,02 раза, что демонстрирует положительное влияние выбранных технологий на умения учащихся вести диалог комбинированного типа.

Несмотря на полученные результаты, нельзя с уверенностью сказать об отсутствии эффективности применения дискуссии социально ориентированной направленности. Напротив, следует отметить, что успешность их применения напрямую зависит от уже сформированных умений и навыков учащихся. Тем не менее, в условиях ограниченности по времени и трудности дискуссии как явления можно заявить об относительной успешности применения выбранных технологий. Это предоставляет большую возможность для продолжения исследования в рамках использования технологий для обучения общению, определяющих предметное содержание высказывания, способствующих социальному развитию личности, а также

благоприятствующих позитивной самореализации в условиях, приближенных к реальной жизни.

### **Литература**

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика методика – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – С.190.
2. Ариян М.А. Современные технологии обучения иностранным языкам в школе: Учебное пособие. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2013. – С.28.
3. Ариян М.А. Современные технологии обучения иностранным языкам в школе: Учебное пособие. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2013. – С.65.
4. Трубицина О.И. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – С. 239.

Гогина М.Д.

*Научный руководитель: к.п.н., доцент, зав. каф. иностранных языков Е.А. Панкратова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: gogina.m@mail.ru*

**Развитие умений монологической речи в процессе выполнения заданий по говорению в формате ВПР при помощи технологии «скаффолдинг» (на примере 7-х классов средней общеобразовательной школы)**

Проблема формирования умений монологической речи является актуальной в практике иноязычного обучения в процессе подготовки школьников на уроках иностранного языка к выполнения заданий по говорению в формате ВПР, направленных на оценку сформированности у обучающихся умений строить тематическое монологическое высказывание с опорой на план и визуальную информацию, а также навыков оперирования лексическими и грамматическими единицами в коммуникативно значимом контексте и произносительные навыки. Целью данного исследования является выявление приемов и форм работы над развитием умений монологической речи, а именно умений описания изображения, а также выражения своего отношения к нему. Достижение поставленной цели было связано с анализом научно-методической литературы и собственного опыта преподавания в рамках производственной (преддипломной) практики в условиях средней общеобразовательной школы.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил сделать вывод, о том, что на уроках в рамках средней школы целесообразно использовать технологию «скаффолдинг» (от англ. scaffolding – строительные леса), которая направлена на создание благоприятной среды для обучения, в которой каждый студент получает необходимую долю правильно структурированной помощи [1]. Как отмечает Степанова А.С., основа концепции скаффолдинга была заложена в культурно-исторической теории Л.С. Выготского, согласно которой социальная деятельность является источником всех сложных психических процессов.

В качестве методической основы исследования был использован алгоритм, разработанный Е.Н. Солововой. Он включал следующие этапы: работа на уровне слова и словосочетания, работа на уровне предложения, работа на уровне сверхфразового единства [2].

Опытное обучение проходило на базе МБОУ СОШ №7 в 7 «а» классе и охватило 16 человек. Учащиеся обучались по УМК М.В. Вербицкой «Forward» для 7 класса. В период прохождения практики был проведен анализ учебника на наличие методических материалов и упражнений, способствующих развитию умения описания изображения, а также выражения своего отношения к нему. Было отмечено, что такие упражнения не представлены в УМК, что делает невозможным полноценную подготовку к заданию 3 устной части ВПР по английскому языку в 7-м классе. Кроме того, только 2,1% упражнений содержат изобразительные опоры. Это указало на необходимость решения такой методической проблемы, как нехватка заданий, направленных на развитие неподготовленной монологической речи с использованием изобразительных содержательных опор. На основе выявленной методической проблемы, в рамках опытного обучения было решено внедрить в учебный процесс дополнительные учебно-методические материалы.

На 1 организационном этапе на основе критериев к заданию на определение уровня развития неподготовленной монологической речи, приведенных во ВПР по английскому языку для 7 класса, были определены критерии оценивания приобретаемых умений неподготовленной монологической речи обучающихся: решение коммуникативной задачи (содержание); организация текста; лексико-грамматическая правильность речи; произносительная сторона речи. Был определен максимальный балл выполнения задания – 8. Были определены следующие уровни владения умениями неподготовленной монологической речи: высокий (7-8 баллов), выше среднего (5-6 баллов), средний (3-4 балла), низкий (меньше 3-х баллов).

На 2 этапе реализации был проведен предварительный срез умений монологической речи в 7 «а» классе МБОУ СОШ №7. Учащимся было дано задание, задача которого – полно и выразительно описать одну фотографию на выбор из трех по теме “Pocket money”, а также выразить свое отношение к ней. Задание было составлено на основе Задания 3 ВПР по английскому языку для 7 класса. В срезе приняло участие 16 человек. После предварительного среза были проведены 10 уроков с использованием самостоятельно-разработанных методических материалов с помощью технологии «скаффолдинг» и с опорой на учебный алгоритм, разработанный Солововой Е.Н. [2].

Первый урок программы был направлен на работу с письменным образцом монологической речи и включал в себя следующие виды заданий: прочитать текст и ответить на вопросы на понимание содержания и смысла прочитанного текста; выделить логические средства связи; отобразить структуру текста в ментальной карте; пересказать текст, используя составленную ментальную карту как опору. Уроки № 2-3 были направлены на работу на уровне фразы и включали следующие задания: рассмотреть изображения и согласиться или отвергнуть неверные высказывания; назвать действия, происходящие на изображениях; расширить предложения, данные на карточках. Уроки № 4-6 были направлены на работу на уровне сверхфразового единства. Были отобраны следующие задания: расположить предложения на карточках в логической последовательности; описать изображение, используя ментальную карту в качестве опоры с помощью игры «Снежный ком»; описать изображение, используя ментальную карту в качестве опоры в рамках речевой игры “Picture dictation”. Урок № 7 включал следующие этапы: работа на уровне слова и словосочетания, работа на уровне предложения, работа на уровне сверхфразового единства. Урок №8 был направлен на работу на уровне текста и включал следующее задание: подготовить самостоятельное монологическое высказывание, используя ментальную карту.

По завершению десяти уроков опытного обучения был проведен итоговый срез, который включал в себя задание на описание одной фотографии на выбор из трех по теме “Free time”, а также выражение своего отношения к ней. Задание было составлено на основе Задания 3 ВПР по английскому языку для 7 класса. В срезе приняло участие 8 человек.

На 3 этапе констатации результаты проведенных срезов были подсчитаны и оформлены в соответствующие таблицы. Согласно результатам, уровнем умений монологической речи выше среднего владеет 1 ученик, остальные 7 человек проявили низкий уровень умений монологической речи. Средний балл по критерию «решение коммуникативной задачи» – 0,25, по критерию «организация текста» – 0,25, по критерию «лексико-грамматическая правильность речи» – 0,125, по критерию «произносительная сторона речи» – 0,125. Анализ результатов итогового среза показал, что средний балл учащихся 7 «а» класса после проведения опытного обучения имеет следующие значения: по критерию «решение коммуникативной задачи (содержание)» – 1,625, по критерию «организация текста» – 1,25, по критерию «лексико-грамматическая правильность речи» – 0,75, по критерию «произносительная сторона речи» – 0,375. Согласно результатам среза, высоким уровнем умений монологической речи владеет 2 ученика, уровнем умений монологической речи выше среднего владеет 1 ученик, средним уровнем умений монологической речи владеет 3 ученика, 2 ученика проявили низкий уровень умений монологической речи.

На 4 этапе интерпретации проводился сравнительный анализ предварительного и итогового срезов. На основе полученных данных можно сделать следующие выводы: уровень умения решения коммуникативной задачи увеличился в 6,5 раз, организация текста улучшилась в 5 раз, лексико-грамматическая правильность речи увеличилась в 6 раз, произносительная сторона речи улучшилась в 3 раза. Анализ результатов предварительного и итогового срезов позволил сделать вывод о том, на сколько процентов увеличился уровень учащихся: показатель высокого уровня увеличился на 25%, показатель уровня выше среднего не изменился, показатель среднего уровня вырос на 37,5%, показатель низкого уровня уменьшился на 62,5%.

Таким образом, проведенный анализ позволил заключить, что проведенное опытное обучение, нацеленное на развитие умений монологической речи в процессе выполнения заданий по говорению в формате ВПР при помощи технологии «скаффолдинг» способствовало в основном успешному овладению ими учащимися. В дальнейшем изучение проблемы может

быть связано с совершенствованием учебного алгоритма и его применением в других видах говорения на уроке иностранного языка.

#### **Литература**

1. Степанова А.С. Скаффолдинг в обучении иностранному языку: опыт систематизации понятия // Педагогические и психологические науки: современные проблемы и тенденции развития. – 2018. – С. 13-17.
2. Соловова Е.Н. Практикум по базовому курсу методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие для вузов / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 192 с.

Гостева М.В.  
*Научный руководитель Е. Э. Акоюн*  
*Государственное бюджетное образовательное учреждение*  
*Среднего профессионального образования*  
*Владимирской области*  
*«Муромский педагогический колледж»*  
602267, Россия, Владимирская область, г. Муром, ул. Карла Маркса, д. 24  
E-mail: gs.mr@bk.ru

### **Формирование основ стратегий чтения на английском языке в начальной школе на примере романов Дж. Роулинг о Гарри Поттере**

Предмет «Иностранный язык» включен в число дисциплин начального уровня образования, поскольку в современном обществе утвердилось мнение, что раннее обучение иностранному языку способствует более легкому, свободному применению его на практике, а также несет в себе интеллектуальный, познавательный потенциал. Основные задачи иностранного языка как школьного учебного предмета заключаются в развитии общей речевой способности учащихся, в формировании готовности использовать его в непосредственном общении, а также как способ изучения другой национальной культуры. Раннее изучение иностранного языка призвано помочь ученикам с легкостью в дальнейшем усваивать предмет в основной школе. В свою очередь, это дает учащемуся возможность начать изучение второго иностранного языка, владение которым в современном мире становится все более востребованным.

Актуальность данного исследования заключается в том, что чтение, включающее в себя анализ, обобщение, выводы и предположения, выполняющее воспитательную и образовательную функцию, развивающее интеллект, является одним из главных компонентов в изучении иностранного языка. Процесс работы с текстом играет огромную роль в становлении личности, так как чтение связано с восприятием и пониманием информации, закодированной графическими знаками. Оно может быть как целью, так и средством обучения, и помощником в формировании навыков, которые помогут понять текст более точно.

Обучение чтению на иностранном языке на начальном этапе способствует более раннему приобщению младших школьников к новому для них языковому миру, формирует у детей готовность к общению на иностранном языке и положительный настрой к дальнейшему его изучению. Оно позволяет ознакомить младших школьников с миром зарубежных сверстников, с зарубежным песенным, стихотворным и сказочным фольклором и с доступными детям образцами детской художественной литературы на изучаемом иностранном языке. Процесс обучения чтению позволяет формировать некоторые универсальные лингвистические понятия, наблюдаемые в родном и иностранном языках, развивая этим интеллектуальные, речевые и познавательные способности учащихся.

В отечественной методике выделяют следующие виды (стратегии) чтения: аналитическое; изучающее; просмотровое; поисковое; ознакомительное.

В зарубежной англоязычной методике также выделяют несколько видов (стратегий) или умений чтения, которые наилучшим образом способствуют решению тех или иных речевых задач, связанных с использованием письменных текстов: *skimming* (определение основной темы/идеи текста); *scanning* (поиск конкретной информации в тексте); *reading for detail* (детальное понимание текста не только на уровне содержания, но и смысла).

Чтобы чтение на иностранном языке способствовало развитию познавательного интереса учащихся, необходимо учитывать познавательные потребности детей; включить школьников в активную творческую деятельность; дать им возможность проявлять самостоятельность и инициативу в учебной деятельности.

Что нам интересно, запоминается быстрее, поэтому младший школьник может часами мусолить топик «London is the capital of the United Kingdom», но влёт запомнить наизусть текст песни иностранного исполнителя. Искренний интерес - самая мощная мотивация.

Одна из самых универсальных книг как для детей, так и для взрослых для изучения английского языка - это серия про «Гарри Поттера» английской писательницы Джоан Роулинг.

Романы Дж. Роулинг о Гарри Поттере не противостоят нравственным и моральным принципам, которые родители воспитывают в своих детях. Эти книги воспитывают человеколюбие и толерантность. «Гарри Поттер» не противостоят и православной вере. Наоборот, в книгах о мальчике-волшебнике восхваляются и поддерживаются те человеческие качества и поступки, которыми руководствуется и характеризуется учение Христианской Церкви: любовь к ближнему своему, уважение к родителям, самопожертвование ради других. «Гарри Поттер» не противостоят Библии и в вопросах жизни и смерти: пресекается и жестоко наказывается попытка взять в руки власть над смертью, власть, которая не дана ни одному человеку. Данное произведение нельзя рассматривать только как детскую сказку, потому что оно наполнено нравоучительным смыслом как для формирующегося характера, так и для вполне сформированного.

Новизна исследования состоит в том, что это первая попытка использовать романы о Гарри Поттере в качестве оригинального пособия для чтения на иностранном языке в начальной школе. Почему мы выбрали именно это произведение? Причин много, вот некоторые из них.

Во-первых, сага о юном волшебнике стала одной из немногих детских историй, которые обожают и взрослые. Мальчик в смешных очках соединил поколение детей и родителей.

Во-вторых, книга написана хорошим правильным английским языком. При этом с каждой книгой язык усложняется - герои взрослеют и история взрослеет вместе с ними. При этом речь героев очень разнообразна - дети используют много разговорных оборотов, учителя волшебной школы Хогвартс говорят подчеркнуто официально, а некоторые герои изыскиваются с акцентом.

В-третьих, о Гарри Поттере знают почти все, так что уследить за развитием сюжета будет просто, и никто не заскучает из-за того, что потерял нить повествования.

Интересная особенность книг о Гарри Поттере в том, что каждая следующая книга взрослее предыдущей: персонажи становятся сложнее, сюжет запутаннее, а тема смерти проявляется все отчетливее. Изменения касаются не только тем, конфликтов, персонажей, но и языка. Язык книги становится сложнее: в начале он простой и даже веселый, как в детских книжках, в конце становится более нейтральным, а временами злоеющим.

Для практики чтения на английском языке младшим школьникам лучше всего подходят книги, которые не только достаточно просто написаны, но и интересны, увлекательны. «Гарри Поттер» подходит под оба критерия - это увлекательная, затягивающая серия книг. Тщательно продуманный сюжет - «Гарри Поттер» относится к тем сериям, где в каждой книге отдельная история, есть сквозная линия и основной глобальный конфликт. В книге нет ненужных и скучных частей, прочитав одну главу, вы захотите прочитать следующую. Фантастический мир, в который хочется возвращаться. В мире Гарри Поттера детей учат в школе, как превращать крысу в кубок и ухаживать за единорогами. Здесь играют в регби на летающих метлах и учатся не вождению, а телепортации. Всякий раз, когда Гарри возвращается на летние каникулы в обычный мир, ему не терпится вернуться в Хогвартс, и маленькому читателю тоже.

При чтении «Гарри Поттера» в оригинале младшие школьники могут столкнуться с рядом трудностей: говорящие имена, то есть подчеркивающие какие-то черты персонажа, так как в разных переводах имена переданы по-разному; отображение на письме особенностей акцента - eye-dialect (зрительный диалект); встречается как современная английская речь, так и возвышенная книжная; волшебная лексика и авторские неологизмы.

Чтение на английском языке:

- увеличивает словарный запас, даже если мы сами этого не осознаем. Разумеется, чтобы новая лексика усваивалась более эффективно, лучше читать книгу, выписывая незнакомые слова и заучивая их перевод;

- способствует улучшению правописания, так как английское правописание полно загадок и сюрпризов. Написание многих слов не поддается логике: приходится просто запоминать. И лучший способ это сделать - читать побольше англоязычной литературы, чтобы образы слов откладывались в памяти;

- расширяет кругозор, так как единое информационное пространство дает возможность узнавать о происходящем в самых отдаленных уголках мира, приобщаться к мировому культурному и научному наследию;

- повышает самооценку, ведь любой психолог скажет: мотивация важна при выполнении любой задачи.

Таким образом, мы подчеркиваем, что чтение как вид речевой деятельности является одной из главных практических целей обучения английскому языку и играет не менее важную роль в обучающем процессе как средство обучения. Оно помогает в овладении языковым материалом, в его закреплении, обеспечивает запоминание лексических единиц, связей между ними, а также грамматических явлений, наполнения грамматических конструкций, порядку слов в структурах и т.д. Чтение помогает усовершенствовать умения устного говорения: во время чтения вслух или про себя функционируют ведущие языковые анализаторы - слуховые и языково-двигательные, характерные для говорения.

Книги о Гарри Поттере позиционируются как предназначенные для детской аудитории, но несмотря на это, они нашли признание у совершенно различных возрастных категорий читателей. И нельзя не отметить тот факт, что, даже если серия и начиналась как невинная детская сказка, то к своему окончанию она превратилась в настоящую взрослую литературу. На первый взгляд, книги несут в себе множество положительной информации - поднимаются темы добра и зла, дружбы и любви, выбора жизненного пути и многие другие, которые необходимо усвоить младшим школьникам.

Формировать основы стратегий чтения на иностранном языке целесообразно на уроках английского языка и во внеурочной деятельности, применяя чтение книг о Гарри Поттере, так как дети смогут учить иностранный язык в необычной форме и усваивать жизненные ценности.

Для осуществления формирования основ стратегий чтения на иностранном языке у детей 9-11 лет нами была создана методическая разработка, в которую вошли адаптированные тексты из произведения «Harry Potter and the Philosopher's Stone», разработанные словари и упражнения к каждому из отрывков.

### Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020) "Об образовании в Российской Федерации" // [Электронный ресурс].-Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 21.03.2020)
2. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 31.12.2015) "Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2009 N 15785) // [Электронный ресурс].-Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 21.03.2020)
3. Примерная программа по английскому языку 2-4 классы, М.: Просвещение 2012
4. Соловова, Е.Н. «Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций». Пособие для студентов педагогических вузов и учителей, 4-е издание, Москва «Просвещение»-2006
5. Галинская, И.Л.. Исторические и литературные источники романов о Гарри Поттере. — М.: РАН ИНИОН. Центр гуманитарных научно-информационных исследований, 2007
6. Кураев, А. «Гарри Поттер» в Церкви: между анафемой и улыбкой»
7. Научно-практическая конференция 14.11.2009 «Актуальные проблемы изучения литературы в вузе и школе» Н. Ю. Быковой, Самарская Гуманитарная академия
8. Потапова, Н. В. Обучение чтению на иностранном языке в начальной школе [Текст] // Современная филология: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, январь 2013 г.). — Уфа: Лето, 2013
9. Колберт, Дэвид. Волшебные миры Гарри Поттера. Собрание мифов, легенд, удивительных фактов = The Magical Worlds Of Harry Potter. A Treasury of Myths, Legends, and Fascinating Facts. — Росмэн, 2002
10. Бэггет, Дэвид. Философия Гарри Поттера. Если бы Аристотель учился в Хогвартсе = Harry Potter and Philosophy: If Aristotle Ran Hogwarts / Дэвид Бэггет, Шон Э Клейн. — Амфора, 2005

Ефимова А.Ю.

*Научный руководитель: к.п.н., доцент, зав. каф. иностранных языков Е.А. Панкратова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: anna.e.efimova97@mail.ru*

**Формирование лексических навыков у школьников на начальном этапе обучения  
с использованием метода «Морской бой»  
(на примере 3 класса средней общеобразовательной школы)**

Проблема формирования лексических навыков у младших школьников была и остается актуальной в методике обучения, поскольку на данном этапе происходит формирование основ, необходимых для успешного овладения иностранным языком в целом. Целью обучения иностранным языкам в условиях современной школы является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, что также означает необходимость владения лексическими единицами как компонентом языковой компетенции. Целью проведения данного исследования является поиск наиболее результативных путей работы по формированию лексических навыков. Для достижения поставленной цели был проведен анализ научно-методической и психолого-педагогической литературы, а также анализ собственного опыта преподавания в рамках производственной (преддипломной) практики.

Анализ научной литературы дал возможность установить, что наиболее эффективной технологией обучения в начальной школе является игровая технология. Это объясняется постепенным переходом от игры как от ведущего типа деятельности к процессу обучения [1]. С другой стороны учащиеся уже получают большой объем информации. Таким образом, возникают трудности, связанные с введением новых слов и отработкой ранее пройденной лексики.

П.Б. Гурвич выделяет принцип «перманентного повторения», который заключается в периодичном повторении лексического материала [2]. Руководствуясь этим принципом, следует включать в процесс обучения «сборные темы», которые способствуют вызову ранее пройденных лексических единиц из долговременной памяти и включению их в речевую деятельность. Лингвист А.Н.Щукин также утверждает, что для прочного усвоения лексической единицы требуется от 15 до 25 её повторений [3].

Одним из эффективных методов при повторении лексического материала является метод «Морского боя», который в своей работе описал П.А. Степичев [4]. Он заключается в организации лексического материала в виде таблицы - игрового поля и позволяет сочетать ранее пройденные лексические единицы и изучаемые на данном этапе слова. Еще одним преимуществом данного метода является возможность проведения части урока в соревновательной форме, что повышает интерес и мотивацию учащихся.

На основе данных сведений была сформулирована методическая проблема, которая заключается в недостаточном количестве учебно-методических материалов необходимых для формирования лексических навыков у учащихся начальной школы. Используемые в УМК упражнения имеют однотипный характер и не могут обеспечить системное повторение лексических единиц.

На основе выявленной методической проблемы, в рамках опытного обучения было решено внедрить в учебный процесс дополнительные учебно-методические материалы, которые могут увеличить эффективность работы с лексическим материалом на уроках английского языка. Опытное обучение проходило на базе МБОУ СОШ №7 в 3 классе и охватило 12 человек.

На 1 подготовительном этапе был проведен анализ нормативно-правовых актов в сфере образования: ФГОС, ООП школы, примерной программы по иностранному языку и рабочей программы учителя иностранного языка. Это дало возможность определить цели, задачи и планируемые результаты обучения на начальном этапе.

На 2 организационном этапе для учащихся 3 класса были спроектированы учебно-методические материалы, которые стали дополнением к материалу УМК «Forward» М.В. На

данном этапе также были разработаны критерии, которые использовались для оценивания сформированности лексических навыков по итогам срезов. Данные критерии: знание значения слова, правильное орфографическое написание и семантически правильное словоупотребление измерялись на основе коэффициента успешности ( $K_u$ ) следующим образом: высокий –  $K_u = 1,00 - 0,81$ ; выше среднего –  $K_u = 0,80 - 0,66$ ; средний –  $K_u = 0,65 - 0,50$ ; низкий –  $K_u = <0,50$ .

На 3 этапе реализации был проведен предварительный срез, который включал в себя 5 заданий. В заданиях использовались изображения предметов по теме «Weather», по которым учащиеся должны были определить значение слов, написать слово или выбрать правильный вариант ответа по контексту. После предварительного среза были проведены 7 уроков по теме «Food» с использованием самостоятельно-разработанных методических материалов и метода «Морской бой». По завершению 7 уроков опытного обучения был проведен итоговый срез, который включал в себя 5 заданий, имеющих схожий характер с заданиями предварительного среза.

Программа обучения включала в себя следующее: на 1 уроке была введена новая лексика по теме «Fruit and vegetables», которая затем тренировалась в комбинации с названиями членов семьи. Затем на протяжении 4 уроков комбинированно использовалась следующая лексика: продукты и названия магазинов, прилагательные и названия продуктов, прилагательные и названия блюд, названия блюд и приёмы пищи. На 6 уроке учащимся предлагалось составить таблицу для игры с помощью учителя. Учащиеся должны были высказать предположения о том, какие слова могут быть связаны между собой. На 7 уроке ученики выполняли творческое задание в группах и самостоятельно составляли таблицу для игры в «Морской бой».

На 4 этапе констатации была проведена оценка уровня сформированности лексических навыков у учащихся по результатам предварительного и итогового срезов. На предварительном срезе были выявлены следующие средние показатели  $K_u$ : знание значения слова – 0,88; орфографически правильное написание слов – 0,57; семантически правильное словоупотребление – 0,71. Что касается уровня сформированности лексических навыков по предварительному срезу, можно говорить о том, что более половины класса (69%) достигли высокого уровня и лишь у 8% наблюдается низкий уровень. Наибольшее затруднения у учеников вызвало задание на написание лексических единиц: только 8% обучающихся справились с заданием. По 3 критерию же преобладает количество учеников на высоком (31%) и уровне выше среднего (31%).

Показатели среднего  $K_u$  по результатам итогового среза следующие: первый критерий – 0,92; второй – 0,65; третий – 0,74. По критерию 1 у 75% учащихся высокий уровень, у 25% уровень выше среднего. Все учащиеся справились с этим заданием. По критерию 2 значительно изменилось количество учеников, которые не справились с заданием (33%) или имеют средний уровень (42%). По критерию 3 большинство учащихся 42% имеют высокий уровень и 42% средний уровень.

Сравнительный анализ качества обучения в 3 классе позволяет сделать выводы о том, количество учащихся с высоким уровнем владения лексическими навыками возросло на 14% (с 36% до 50%). Количество учащихся достигших уровня выше среднего возросло на 1% (с 18% на 19%), количество учеников со средним уровнем уменьшилось на 1% (с 18% до 19%), и в 2 раза уменьшилось количество учащихся, показавших низкий уровень (с 28% до 14%).

Таким образом, полученные результаты и приведенные сравнения, позволяют сделать вывод, о том, что в рамках опытного обучения при помощи использования метода «морской бой» на уроках, произошло улучшение качества владения лексическими навыками. Данный метод несомненно способствует повышению эффективности обучения. В дальнейшем изучение проблемы может быть связано с совершенствованием работы при помощи данного метода и его применением в заданиях творческого характера.

### Литература

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с. – С.124.
2. Гурвич П.Б. О пяти блоках норм и рекомендаций методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2005. – №5. – С.38.

3. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. / Щукин А.Н. – М.: ВК, 2012 – 336 с. – С.81.

4. Степичев П.А. Фронтальный опрос методом морского боя на уроках английского языка// Иностранные языки в школе. – 2013. – №6. – С.28.

Савинова А.Н.

*Научный руководитель: к.п.н., доцент, зав. каф. иностранных языков Е.А. Панкратова  
Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного  
учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-Mail: as62464@yandex.ru*

**Развитие иноязычных лексико-грамматических навыков у школьников на среднем этапе  
обучения при помощи технологии использования песенного материала  
(на примере 9 класса средней общеобразовательной школы)**

В соответствии с социальным заказом, представленным в (рекомендательных и программных) документах, учащиеся должны иметь определенный уровень сформированности иноязычной компетенции в основных видах речевой деятельности, а именно в аудировании, говорении, чтении и письме. Но при установлении уровня освоения учащимися основной программы уровень сформированности лексико-грамматических навыков проверяется отдельно. Согласно аналитическим отчетам о результатах ОГЭ раздел «Грамматика и лексика» является один из сложных, что свидетельствует о неполной сформированности лексико-грамматических навыков школьников. Поэтому принцип работы над лексико-грамматической стороной требует особого внимания на сегодняшний день. Целью проведения данной научно-исследовательской работы является поиск наиболее эффективных методов и приемов в обучении лексико-грамматическим навыкам на уроках иностранного языка.

Анализ методической и психолого-методической литературы позволил выявить технологию работы с лексико-грамматическими навыками на песенном материале, как одну из наиболее современных и преимущественных технологий работы над лексико-грамматическими навыками. При этом сохраняется этапы формирования навыков, представленные С.В. Ковальчук [1]:

1. ориентировочно-подготовительный;
2. стереотипизирующе-ситуативный;
3. варьирующе-ситуативный.

Для каждого этапа характерны виды упражнений, предложенные А.Н. Шамовым [2]:

1. языковые – упражнения в идентификации и дифференциации, упражнения в субституции, упражнения в трансформации и переводные упражнения;
2. условно-речевые – имитативные упражнения, подстановочные упражнения и трансформационные упражнения;
3. речевые упражнения – репродуктивные упражнения и композиционные упражнения.

Во время прохождения преддипломной практики в МБОУ СОШ №7 г. Мурома было проведено опытное обучение в 9 классе по развитию лексико-грамматических навыков на песенном материале.

В данном учебном заведении учащиеся обучаются по УМК М.В. Вербицкой “Forward” 9 класса [3]. Данный УМК был проанализирован с позиции наличия упражнений направленных на развитие лексических, грамматических, лексико-грамматических навыков и грамматических, которые заучиваются как лексика. В ходе данного анализа было выявлено УМК “Forward” для 9 класса содержит относительно небольшое количество заданий на развитие лексико-грамматических навыков. Каждый модуль включает упражнения в большой степени направленных на развитие лексических и грамматических навыков по отдельности, из которых лишь небольшая часть направлена на развитие лексико-грамматических навыков. Так же стоит, заметить, что мало внимания уделяется грамматическим явлениям, которые необходимо заучивать как лексику. Было также отмечено, что УМК не имеет большого разнообразия заданий направленных на заучивание грамматических единиц, как лексики. Задания однотипны и не располагают занимательным материалом.

На основе проведенного анализа была спланирована программа опытного обучения, направленная на развитие грамматических навыков и заучивание грамматики, как лексики.

Спланированное опытное обучение проводилось в 9 классе в составе 14 человек, и осуществлялось в 4 этапа.

В рамках 1 организационного этапа были определены количественные и качественные критерии оценивания сформированности лексико-грамматического навыка, а именно: выбор нужной лексико-грамматической формы данного слова в коммуникативно-значимом контексте и орфографическое оформление изученных лексико-грамматических единиц. По каждому критерию за каждый правильный ответ учащийся получает 1 балл. Затем высчитывается средний балл по обоим критериям. Максимальное количество баллов, которое учащиеся могут получить за выполненную работу – 10 баллов. Качественное измерение проверяемых параметров выглядит следующим образом:

Высокий уровень владения – 10 баллов, отметка «5»;

Уровень владения выше среднего – 8-9 баллов, отметка «4»;

Средний уровень владения – 5-7 баллов, отметка «3»;

Низкий уровень владения – >5 баллов, отметка «2».

На 2 этапе реализации был подготовлен и проведен срез приобретаемых лексико-грамматических навыков по темам “Question tags” и “Past Perfect” в формате ОГЭ, где учащимся было необходимо согласно контексту правильно написать форму приведенных глаголов. Далее проводилось опытное обучение, состоявшее из 7 уроков, на самостоятельно подготовленном материале в рамках технологии использования песенного материала. Данный материал включал в себя самостоятельно разработанные для каждого этапа виды упражнений на текстах песен. По завершению опытного обучения проводился итоговый срез по темам “Present Continuous” и “Present Perfect” так же в формате ОГЭ.

На 3 этапе констатации были проверены и оценены работы учащихся по определенным критериям. По предварительному срезу были определены следующий средний балл по каждому критерию: выбор нужной лексико-грамматической формы в коммуникативно-значимом контексте – 6,8, орфографическое оформление – 6,5 и средний балл индивидуальных баллов – 6,6. Согласно полученным результатам наибольшая часть учащихся (36%) владеют средним уровнем владения навыками, 29% выше среднего уровнем владения и лишь 21% высоким уровнем владения навыками, оставшиеся 14% учащихся показали низкий уровень владения навыками.

В ходе 4 этапа интерпретации были проанализированы предварительный и итоговый срезы. На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы: уровень владения грамматическими навыками по определению нужной лексико-грамматической формы в коммуникативно-значимом контексте вырос на 1,3 балла, уровень владения учащимися орфографическими навыками оформления изученных единиц тоже вырос на 1,4 балла и средний балл учащихся вырос на 1,43 балла. Однако динамика улучшения не сильно повлияла на уровень владения навыками учащимися. Наибольшая часть (36%) учащихся так же показала средний уровень владения навыками, однако процент учащихся, не справившихся с заданием, сократился в два раза, но возрос процент учащихся, показавших высокий уровень владения навыками, до 28%.

Таким образом, полученные результаты и приведенные сравнения, позволяют сделать вывод, о том, что проведенное опытное обучение и разработанные упражнения на песенном материале способствует улучшению владения лексико-грамматическими навыками. Дальнейшее изучение проблемы может быть связано с развитием лексико-грамматических навыков учащихся на материале стихотворных текстов или лимериков.

### Литература

1. Ковальчук С.В. Использование системно-деятельностного подхода при обучении грамматике // Иностранные языки в школе. – 2012. - № 5.
2. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: учеб. пособие / [отв. ред. А. Н. Шамов]. — 2-е изд., перераб. и доп. — АСТ: Восток – Запад, 2008. — 247 с.
3. Английский язык: 9 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций/[М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастинго и др.]; под ред. М.В. Вербицкой. – 4-е изд., стереотип. – М.: Вентана-Граф: Pearson Education Limited, 2018. – 152 с.

Червяков Р.Н., Чиркина Е.А.  
*Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение  
Владимирской области  
Муромский педагогический колледж  
602267, Муром, Владимирская обл., ул. Карла Маркса, 24  
E-mail: romanchernikov2@yandex.ru*

### **Лингвокультурологический образ Нью-Йорка**

В последнее время заметно возросло внимание лингвистов к использованию имен собственных в рамках лингвокультурологического подхода. Исследования выразительных свойств имен собственных имеет давнюю традицию, однако работ, посвященных топонимии в литературных произведениях, значительно меньше. Особенно интересно то, что иногда чаще, чем в своем прямом значении, топонимы используются в художественной литературе в различных переносных значениях. Тогда они выполняют другие, не свойственные им как определенному разряду имен, функции.

Это же явление все чаще оказывается в письменных текстах, которые нельзя считать литературно-художественными, и в устной речевой практике. Основное внимание обращено на условия, в которых формируется коннотативный ореол семантики топонимов и выразительные свойства топонимов. Вторичному использованию топонимов всегда предшествует период в истории цивилизации, культуры и языка, в который назван данным топонимом первичный объект с приобретением широкой популярности. Коннотативная способность топонимов является важным фактором, что сближает свойства имен со свойствами нарицательных. Коннотативная топонимика формируется в контекстах, имеющих эстетическую направленность при выполнении топонимической лексикой оценочно-характеризующей функции.

Особый интерес для ономастики представляют многочисленные, зафиксированные в разных языках, как правило, двухкомпонентные, определяющие сочетания, в том числе – топонимический перифраз. Еще одной структурной основой для топонимного перифраза стали официальные топонимы, назначение формы которых – за счет уточнения отличать одноименные объекты, но такие, которые находятся в разных местах типа Ростов и Ростов-на-Дону. По этой модели созданы топонимные перифразы Вавилон-на-Гудзоне (г. Нью-Йорк), Вавилон на Сене (г. Париж) и т.д. В подавляющем большинстве случаев подобного рода топонимические перифразы являются окказиональными индивидуально-авторскими образованиями. Несмотря на это, они имеют огромное значение для развития речи по двум причинам. Во-первых, они поддерживают интерес носителей языка к подобного рода речевому творчеству, а во-вторых, являются важным источником пополнения лексики и фразеологии языка во всех случаях, когда удачное окказиональное образование становится достоянием языка [1].

Хорошо известен носителям русскоязычной культуры пример – знаменитые Нью-Васюки И. Ильфа и Е. Петрова. В американском варианте английского языка также распространены подобные словосочетания экспрессивно-оценочного характера. Так, ряд штатов США (Западная Виргиния, Колорадо, Мэн, Нью-Хампшир (Гемпшир) (New Hampshire), Нью-Джерси) имеют прозвание *Zwitzerland of America* – Американская Швейцария. Наибольший молодежный курорт США – Fort Lauderdale называют *Venice of America* – Американская Венеция. Связь топонимов с культурой и историей ведет к тому, что информация, связанная с событиями, происходящими в данном месте, закрепляется по имени и включается в его смысловую сферу, становится компонентом семантики.

В топонимии США, кроме штатов, обычно звучат и крупнейшие города. На основе механизма метафоры (шире – в результате сопоставления объектов именованного по какому-либо признаку) построены следующие названия Бостон – *Athens of America* (*Athens of the New World*) Афины Америки (Афины Нового Света); *Anchorage – the Chicago of the North*; *Cincinnati – America's Paris*, то же наименование (американский Париж) – Новый Орлеан; Лоуэлл – *the Manchester of America* Манчестер Америки (в значении Центр текстильной промышленности);

Хьюстон – Chicago of the South – Чикаго Юга; Birmingham – the Pittsburgh of the South Питтсбург Юга (в значении Центр металлообрабатывающей промышленности) [2].

В ходе совершенствования образной сферы языка и развития речи наиболее удачные приемы создания эстетического эффекта становятся примером для подражания и заимствования. Представляет интерес изучение мотивации таких переносных именовании. Оно важно, прежде всего, для истории языка, поскольку довольно часто мотивы переноса в сравнительно короткий срок забываются. С другой стороны, знание того, как работают разные механизмы порождения речи в сочетании с исследованием путей узуализации творческих находок должно способствовать проникновению в лабораторию языка.

Пространственные лингвокультурные номинации выполняют функцию наименования географических объектов, предметов и др. Номинации пространства в функции топонимов по принятой терминологии включают такие географические названия [3]:

- 1) частей света: East, West, South, North;
- 2) названия континентов, островов: America, Australia, the British Isles;
- 3) названия природных зон: tropics, savana, preria;
- 4) гидронимы: the Thames, the Severn, Niagara Falls, Lake Ontario;
- 5) Орон: амер. Grass Valley, Antelope Valley, California Coast Ranges, Oxnard Plain [3];
- 6) названия стран: Great Britain, the USA;
- 7) штатов США: Ohio, California, Texas, Visconsin и др.;
- 8) названия кварталов: Soho, Greenwich Village, Heathrow, Hampstead и др. [3];
- 10) London, Oxford, Chicago, Glasgo, New York.

Кубрякова Е. С. в процессе исследования концепта «американская мечта», отмечает, что американские поэты XX века употребляют топонимы с целью описания природных и материальных богатств США. Таким образом, создается образ процветающего государства, чьи территории богаты полезными ископаемыми и промышленные ресурсы[2]. Среди ссылок на определяющие названия штатов, улиц и городов доминирует, в том числе, и Нью-Йорк. Среди крупнейших городов мира, которые собирают в себе потоки различных энергий, Нью-Йорк занимает особое место. Во-первых, это город, который никого не оставляет равнодушным с положительной или отрицательной стороны. Во-вторых, город является уникальным с точки зрения его архитектурного пространства: современные высокотехнологичные здания спорят с духом историзма Нью-Йорка, ведь здесь удастся сочетать патриархальность Сонной лощины с динамикой и окаменелостью Уолл-стрит. В-третьих, Нью-Йорк – это город-фронтир, который для многих становится пунктом трансфера до Нового света. В-четвертых, Нью-Йорк с его постоянным движением вверх воплощает в себе аксиологическую систему всей страны. В-пятых, образ этого города настолько растиражирован современными медиа, что они образуют круг стереотипов, лишая его живого дыхания.

Несмотря на большой массив западной литературы, посвященной Нью-Йорку, он продолжает провоцировать большой интерес, в частности с точки зрения интермедиальности. К тому же, русское литературоведение, которое уже имеет большие наработки в сфере исследований урбанистического пространства, до сих пор остается сосредоточенным на местном материале, между тем, как было отмечено, изучение текста Нью-Йорка позволит делать проекции на всю американскую нацию. И наконец, комплексное исследование образов Нью-Йорка предусматривает выделение нескольких параметров, которые становятся определяющими для создания мифопространства города: Нью-Йорк в динамике исторического развития, Нью-Йорк разделенный на зоны гетто, Нью-Йорк иммигрантский, Нью-Йорк художественный, город мечты и город потери иллюзий и многое другое.

### Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: КомКнига, 2005. – 576 с.
2. Кубрякова Е. С. Категоризация мира: пространство и время / Е.С. Кубрякова // Категоризация мира : пространство и время: Материалы науч. конференции. – М.: Диалог. – МГУ, 1997. – С. 3-14.
3. Oxford Advanced Learner's Dictionary / Fourth ed. A.S. Hornby. – Oxford: Oxford University Press, 1989. – Т. I A-L. – 544 p.