



# Вопросы современной филологии и теории обучения иностранным языкам

Сборник тезисов  
II Всероссийской с международным участием  
научной студенческой конференции

Часть I

---

Коломна  
2023



Министерство образования Московской области  
*Государственное образовательное учреждение высшего образования  
Московской области  
“Государственный социально-гуманитарный университет”*

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Кафедра германо-романских языков и методики их преподавания

# **Вопросы современной филологии и теории обучения иностранным языкам**

*Сборник тезисов  
II Всероссийской с международным участием  
научной студенческой конференции*

**Часть I**

**Коломна  
2023**

**УДК 80/81**

**ББК 80/81**

**В 74**

Рекомендовано к изданию редакционно-  
издательским советом ГСГУ

**Рецензенты:**

ведущий научный сотрудник  
Центра лингвокогнитивных исследований дискурса МГЛУ  
доктор филологических наук, доцент Киосе М. И.,  
доцент кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН  
кандидат филологических наук, доцент Кривошлыкова Л. В.,  
профессор кафедры русского языка и литературы  
филологического факультета ГСГУ  
доктор филологических наук, доцент Дубова М. А.

**В 74 Вопросы современной филологии и теории обучения иностранным языкам:** сб. тезисов II Всероссийской с международным участием научной студенческой конференции Ч.1 / под общ. ред. профессора И. И. Саламатиной; Государственный социально-гуманитарный университет. – Коломна: ГСГУ, 2023. – 434 с.

В сборнике представлены тезисы студентов из ведущих вузов Российской Федерации: Воронежа, Донецка, Елабуги, Казани, Коломны, Курска, Москвы, Ногинска, Орехово-Зуево, Ростова-на-Дону, Рязани, Самары, Саранска, Томска, Хабаровска, Череповца, а также из вузов Беларуси и Узбекистана. Тематика тезисов охватывает широкий круг вопросов, связанных с актуальными проблемами современной лингвистики и теории обучения иностранным языкам. Научное издание предназначено для студентов, магистрантов, аспирантов и всех, проявляющих интерес к рассматриваемой проблематике с целью использования в научно-исследовательской и учебной деятельности.

*Авторы несут полную ответственность за содержание тезисов и за соблюдение законов об интеллектуальной собственности.*

**УДК 80/81**

**ББК 80/81**

© ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»,

2023

## Содержание

Аблова М.В. Научный руководитель: кфилн, доцент Макаренко А.А. ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОМУ АСПЕКТУ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ВИДЕОМАТЕРИАЛА.....	13
Абушаева Л.А. Научный руководитель: кпн, доцент Финикова Ю.Б. ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ НАРОДОВ РОССИИ И ФРАНЦИИ) .....	16
Андренко К.В. Научный руководитель: Архипов Д.В. ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ГНЕВА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ .21	
Андрианова Э.А., Макарова Т.Н. Научный руководитель: кфилн, доцент Чепель Н.П. ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	25
Андронов Б.А. Научный руководитель: кфилн, доцент Чернякова Ю.С. К ПОНЯТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....	29
Атякшева Ю.В. Научный руководитель: PhD. Дубинина М.Н. МОДЕЛЬ ЛОКАЛИЗАЦИИ ВЕБ-САЙТА УНИВЕРСИТЕТА РОССИЙСКОГО ВУЗА НА ПРИМЕРЕ ГОУ ВО МО «ГСГУ».....	33
Афанасова М.А. Преподаватель английского и японского языков ЧОУ ДО «Образовательный центр «ПИРАМИДА» ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОСВОЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....	39
Афонькина А.Д. Научный руководитель: кфилн, доцент Серебрякова Е.В. АНГЛИЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СМИ) .....	44
Бабанов М.С. Научный руководитель: Долженкова Е.И. ИСТОРИЯ АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	50
Бакулина К.А. Научный руководитель: магистр Максимович М.С. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ РЕЧИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ .....	57

Балакишиева Х.И.	
Научный руководитель: кфилн Букина Л.М.	
СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ НА МОРФОЛОГИЧЕСКОМ УРОВНЕ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ .....	60
Баляева М. О.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Ковалева Т.А.	
ПРИМЕНЕНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	62
Баннх Е.В.	
Научный руководитель: Макарова Н.И.	
ДИСКУРС-АНАЛИЗ ВНЕШНЕПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ.....	67
Барышникова А.С.	
Научный руководитель: Нагорная Е.В.	
ПОСЛЕДНИЕ ИЗМЕНЕНИЯ И ПРОГНОЗЫ ОТНОСИТЕЛЬНО ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	71
Басенко А.О.	
Научный руководитель: кпн, доцент Исаева О.Н.	
АУТЕНТИЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ КАК ОСНОВА АВТОНОМИИ ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ .....	76
Басок В.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Фоменко Т.А.	
ПРИМЕНЕНИЕ МНЕМОТЕХНИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ .....	81
Батавина А.С.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Хомутская Н.И.	
ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ХАРАКТЕР КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ .....	86
Белова Н.Д.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Ковалева Т.А.	
ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА НА ОСНОВЕ ИГРОВОЙ МЕТОДИКИ.....	90
Бляблина К.А.	
Научный руководитель: кфилн., доцент Ефимова А.Д.	
ПРЯМОЙ ПЕРЕВОД КАК САМАЯ РАСПРОСТРАНЕННАЯ СТРАТЕГИЯ ЛОКАЛИЗАЦИИ НАЗВАНИЙ ИНОСТРАННЫХ ФИЛЬМОВ .....	94
Бовш Е.Н.	
Научный руководитель: кфилн., доцент Нестерук И.Ф.	
ЭПИТЕТЫ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА В АВТОРСКОМ ТЕКСТЕ МОНИКИ ПИТЦ «DIE DIENSTAGSFRAUEN» .....	99

Бондарчук Ю.В.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Щербина С.Ю.	
ПРОЦЕССЫ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ) ..	103
Борисевич Д.Ю.	
Научный руководитель: Ярошук М.В.	
СУЩЕСТВУЕТ ЛИ НЕПЕРЕВОДИМОЕ В ЯЗЫКЕ? .....	108
Будашкина Л.А.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Чернякова Ю.С.	
СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ НА ПОСЛЕТЕКСТОВОМ ЭТАПЕ .....	110
Буракова И.Э.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Лукина Л.В.	
ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА СРЕДИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ РОССИИ .....	115
Буслаева Т.Х.	
Научный руководитель: кпн, доцент Миронова О.А.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИК ICQ И CCQ ДЛЯ ПРОВЕРКИ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ .....	120
Бухтоярова С.С., Носова М.Д.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Абрамова Е.И.	
ФУНКЦИИ ГЛЮТТОНИМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АГАТЫ КРИСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ «AT BERTRAM'S HOTEL» И «MURDER IS EASY») .....	123
Вакарюк М.В.	
Научный руководитель: Фильчакова Е.М.	
СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК СКАЗКИ «СОЛОВЕЙ И РОЗА» О. УАЙЛЬДА .....	128
Васильев В.В.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Чернякова Ю.С.	
СОВРЕМЕННЫЕ АЛГОРИТМЫ РАЗВИТИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ .....	132
Вахмистрова С.Д.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Ковалёва Т.А.	
УПРАЖНЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ: ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ И РЕЧЕВЫЕ .....	135
Викулова А.Д.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Мигдаль И.Ю.	
ВЕЛИКИЙ СДВИГ ГЛАСНЫХ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ПРИЧИНЫ, ИЗУЧЕНИЕ И КРАТКОЕ ОПИСАНИЕ .....	138

Врублевская К. В.	
Научный руководитель: Маслова М.Е.	
ПОЛИТИЧЕСКОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА (на материале речей британских политиков) .....	143
Выключ К.К.	
Научный руководитель: кпн, доцент Конколь М.М.	
КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ И КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКАМ (НА ПРИМЕРЕ МГИМО МИД РОССИИ) .....	148
Галкина П.П.	
Научный руководитель: кпн, доцент Онищенко Ю.Ю.	
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К УСТНОЙ ЧАСТИ ОГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ .....	153
Головина П.А.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Максимчик О.А.	
ГЛОССАРИЙ ЯЗЫКОВЫХ РЕАЛИЙ КАК СРЕДСТВО СОИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ И ЕГО ИНФОРМАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ.....	157
Голубева М. А.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Повх И.В.	
ОБРАЗ ГОРОДСКОГО БЕСПРИЗОРНИКА В РАССКАЗЕ МАРИАННЫ ЭНРИКЕС «ЧУМАЗЫЙ МАЛЬЧИК» .....	163
Голубкова В. Р.	
Научный руководитель: кпн., доцент Котова Е.Г.	
КОНЦЕПТ «PRIVACY» В МЕНТАЛЬНОЙ СЕТКЕ АНГЛИЧАНИНА .....	166
Горбачёва А.А.	
Научный руководитель: кфилн., доцент Ефимова А.Д.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	172
Горегляд А. С.	
Научный руководитель: магистр Максимович М.С.	
ВЛИЯНИЕ СМИ И ПРОЦЕССОВ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА ЛЕКСИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА.....	177
Гуськова А.А.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Макаренко А.А.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ MINECRAFT В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	180
Давыдова Ю.С.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Мигдаль И.Ю.	
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	185

Данилина К. А. Научный руководитель: PhD Дубинина М.Н.	
КОНЦЕПТ КРАСНОГО (紅) В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ И КУЛЬТУРЕ КИТАЯ .....	188
Джаббарова К.А. Научный руководитель: кпн, доцент Онищенко Ю.Ю.	
ТЕХНОЛОГИЯ «ПЕРЕВЁРНУТЫЙ КЛАСС» (FLIPPED CLASS) КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	193
Долгова В.Д. Научный руководитель: кфилн, доцент Ковалева Т.А.	
МЕТОДЫ ЗАПОМИНАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	197
Долженкова Е.И. Научный руководитель: дфилн, профессор Шатилова Л.М.	
АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ.....	200
Донских А.А. Научный руководитель: дфилн, профессор Боронин А.А.	
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ В ТЕКСТАХ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА .....	204
Дорожко М. Г. Научный руководитель: кфилн, доцент Криштоп И.С.	
КОНЦЕПТ “FEAR” В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АМЕРИКАНСКИХ АВТОРОВ .....	208
Драчева Д. И. Научный руководитель: кпн, доцент Финикова Ю.Б.	
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....	213
Елисеева К. А. Научный руководитель: дпн, профессор Саламатина И.И.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ АНГЛИЙСКИХ ПЕСЕН ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ.....	218
Есько В.С. Научный руководитель: магистрант Максимович М.С.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ .....	222
Забродин К.В. Научный руководитель: кфилн, доцент Чернякова Ю.С.	
ВИДЫ РЕФЛЕКСИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	226



Зимин П.М.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Мигдаль И.Ю.	
РОЛЬ ТЕХНОЛОГИИ EDUSCRUM В РАЗВИТИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ ПРЕДМЕТОВ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК» И «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» .....	230
Зиновьева В.С.	
Научный руководитель: Сарыгина В.П.	
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ БРИТАНСКОЙ СЕМЬИ.....	234
Исаева А. И.	
Научный руководитель: кпн, доцент Финикова Ю.Б.	
ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ .....	238
Каверин В.Н.	
Научный руководитель: Сазонова С.В.	
ЭЛЕКТРОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС «ЦИФРОВОЙ КОЛЛЕДЖ ПОДМОСКОВЬЯ» В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	241
Казаков В.М.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Петеленкова М.Г.	
ЗАГОЛОВКИ РОССИЙСКИХ И НЕМЕЦКИХ СМИ ПОСЛЕ ПОСЛАНИЯ ПУТИНА В.В. ФЕДЕРАЛЬНОМУ СОБРАНИЮ.....	245
Калашникова С.И.	
Научный руководитель: кфилн, доц. Фоменко Т.А.	
СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО .....	250
Калдани Д.И.	
Научный руководитель: дфилн., профессор Шатилова Л.М.	
РОЛЬ ЛИНГВОСТАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....	253
Калягина Е.С.	
Научный руководитель: Столярчук Н.Н.	
ОТРАЖЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ АВТОРСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПОВЕСТИ ДЖ. БОУЭНА «УЛИЧНЫЙ КОТ ПО ИМЕНИ БОБ» .....	258
Кандрашина Я.В.	
Научный руководитель: кпн, доцент Онищенко Ю.Ю.	
ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ВЫПУСКНИКОВ В РАЗДЕЛЕ «ГОВОРЕНИЕ» ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	263
Каняхина Д. В.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Чернякова Ю.С.	
МОДЕЛЬ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ «РОТАЦИЯ СТАНЦИЙ»: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ .....	266

Касперчук К.И.	
Научный руководитель: Максимович М.С.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭОР НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ .....	269
Кафидова А.А.	
Научный руководитель: кфилн., доцент Беспалова Е.В.	
ФУНКЦИИ ОППОЗИЦИИ КОНЦЕПТОВ LIEBE И EINSAMKEIT В РОМАНЕ Э.М. РЕМАРКА «ТРИУМФАЛЬНАЯ АРКА» .....	272
Кацевич А.А.	
Научный руководитель: Левонюк Л.Е.	
ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ .....	277
Качнов Ф.М.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Чернякова Ю.С.	
ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ FLIPPED CLASSROOM НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ .....	280
Козина А.Д.	
Научный руководитель: кпн, доцент Онищенко Ю.Ю.	
ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ В СИСТЕМЕ ЗАНЯТИЙ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	284
Кокоев И.Т.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Суханова О.В.	
СПЕЦИФИКА ТИПОЛОГИИ ГРУППЫ РУССКО-АНГЛИЙСКИХ АДЪЕКТИВНЫХ ЛАКУН «АДЪЕКТИВНЫЕ ЛАКУНЫ В МЕДИЦИНСКОЙ СФЕРЕ» .....	288
Колосова Е.Н.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Абрамова Е.И.	
ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОЛЬФАКТОРНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ В РОМАНЕ CARI THOMAS «THREADNEEDLE»	293
Колыгина К.О.	
Научный руководитель: кпн., доцент Пузырева О.И.	
ОБ АКТУАЛЬНОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	296
Комиссарова О.А.	
Научный руководитель: кпн, доцент Котова Е.Г.	
ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ (НА ПРИМЕРЕ ИРЛАНДСКОГО ПОЭТА ТОМАСА МУРА) .....	301
Кондрашова О.С.	
Научный руководитель: кпн, доцент Котова Е.Г.	
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ ФИЛЬМОВ .....	306

Корчагина Э.А.	
Научный руководитель: кпн, доцент Онищенко Ю.Ю.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ В ИЗУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКИ .....	311
Котова Л.И.	
Научный руководитель: кпн, доцент Щербакова О.А.	
БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ .....	314
Кубрак Е.А.	
Научный руководитель: PhD Дубинина М.Н.	
ИНФОГРАФИКА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ.....	318
Кудинова О.Е.	
Научный руководитель: кфлн, доцент Ковалева Т.А.	
ВЕБ-СЕРВИСЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКА ДИСКУССИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ .....	323
Кузнецова А.А.	
Научный руководитель: дфилн, профессор Шатилова Л.М.	
СТЕПЕНЬ ИЗУЧЕННОСТИ МЕТАФОР В ЛИНГВИСТИКЕ .....	326
Кузнецова В.Н.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Остапенко О.Г.	
ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ .....	330
Кузьмина Т.В.	
Научный руководитель: кпн, доцент Онищенко Ю.Ю.	
ВИДЕОУРОКИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	335
Кузьминова Е.А.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Макаренко А.А.	
ВЕБ-ИНСТРУМЕНТЫ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ .....	340
Кулакова А.Ю.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Кульпина Л.Ю.	
«ТРЕТЬЕ ПРОСТРАНСТВО» КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПРИЁМ В ТРАНСКУЛЬТУРНОМ ТЕКСТЕ .....	343
Куликова А.А.	
Научный руководитель: кпн, доцент Финикова Ю.Б.	
МЕТАФОРА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА В. ГЮГО «ОТВЕРЖЕННЫЕ») .....	348
Куц А.Е.	
Научный руководитель :кфилн, доцент Лесняк М.В.	
“ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЛАКУН В ЖАНРЕ ДЕТЕКТИВ НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКА” (НА МАТЕРИАЛЕ ДЕТЕКТИВА А. МАРИНИНОЙ “СМЕРТЬ И НЕМНОГО ЛЮБВИ”) .....	352

Лаврентьев Д.А.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Тарасевич Н.А.	
МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНОГО НАУЧЕНИЯ А. БАНДУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	356
Ледовская Е.А.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Макаренко А.А.	
КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	361
Леушена А.В.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Макаренко А.А.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА .....	365
Липская Т.Ю.	
Научный руководитель: дпн, профессор Бурлакова И.И.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ .....	370
Лоншакова О.Ю.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Щербина С.Ю.	
ПРОЦЕССЫ АССИМИЛЯЦИИ АНГЛИЦИЗМОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ .....	374
Лукашеня М.Г., Бондаренко Д.К.	
Научный руководитель: кпн, доцент Иванюк Н.В.	
АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ .....	379
Любас Б.В.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Воробей А.Н.	
ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ СЕМАНТИЗАЦИИ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО СЛЕНГА).....	383
Майоров А.А.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Колтакова С.В.	
ПЕРЕВОДНЫЕ СООТВЕТСТВИЯ ЛЕКСЕМЫ COMMAND В РУССКОМ ЯЗЫКЕ .....	387
Макарова Д.В.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Хомутская Н.И.	
ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО КОРОТКОГО РАССКАЗА .....	392
Максимова Ю.О.	
Научный руководитель: кпн, доцент Миронова О.А.	
К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	396

Малашкова А.И.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Макаренко А.А.	
РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	401
Малышева Н.В.	
Научный руководитель: кпн Красилова И.Е.	
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКЕ .....	406
Маншилина Е.Н.	
Научный руководитель: кпн, доцент Котова Е.Г.	
ВЛИЯНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА РАЗВИТИЕ МОЗГА РЕБЕНКА.....	411
Мартынюк О.А.	
Научный руководитель: кпн, доцент Дмитричкова Л.Я.	
ТЕОРИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ М.БАЙРАМА .....	414
Матиевская В.Ю.	
Научный руководитель: Ярошук М.В.	
ПОНЯТИЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРЕКТНОСТИ КАК ЯЗЫКОВОГО И КУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНА .....	418
Митягина Е.М.	
Научный руководитель: дпн, профессор Саламатина И.И.	
ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ПОСРЕДСТВОМ РАЗРАБОТКИ УРОКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПРИМЕНЕНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСОВ .....	422
Михайлова А.С.	
Научный руководитель: кфилн, доцент Харитоновна Е.Ю.	
ТИПОЛОГИЯ ПРЕДСКАЗАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА).....	429

## ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОМУ АСПЕКТУ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ВИДЕОМАТЕРИАЛА

При изучении английского языка обучающиеся должны овладеть основными видами речевой деятельности, а именно аудированием, разговорной речью, чтением и письмом. Учащихся следует как можно раньше обучать лексическому аспекту языка, поскольку это наиважнейший элемент в его изучении. Словарный запас английского языка необходим для полноценного развития вышеупомянутых навыков и коммуникации в устной и письменной форме. Кроме того, “без грамматики очень мало что можно передать, без словарного запаса ничего нельзя передать” [4, с. 138].

В процессе обучения иностранному языку обучающиеся не только должны усвоить определенное количество лексических единиц, но и приобрести умения пользоваться словами в том или ином виде продуктивной речи и рецептивной деятельности. Учащимся необходимо улучшать понимание функционирования лексических единиц в контексте [5]. Очевидно, то ученик легко поймет слово, если он лучше разберется в случаях его употребления. Сформированность лексического навыка заключается в том, что, обучающийся должен безошибочно выбирать лексическую единицу в зависимости от ситуации общения, а также от смысла коммуникации.

Особая роль в освоении лексического состава языка отводится учителю, который предоставляет знания о лексике и о том, как использовать ее в повседневной жизни. Учитель должен научить владеть лексическим навыком всесторонне: форма, значение и употребление слова. Существуют различные способы семантизации (процесс раскрытия значения слова) иноязычной лексики. При выборе способа семантизации в каждом отдельном случае

учитывается характер слова, этап обучения. К одноязычным способам, при которых значение слова раскрывается на изучаемом иностранном языке, относятся: использование наглядности, синонимов, антонимов, известных способов словообразования, развитие языковой догадки через контекст.

Е.Г. Коваленко и Ю.С. Цатковская выделяют основные принципы, направленные на формирование лексических навыков. Среди них:

- 1) построение грамотного произношения;
- 2) изучение лексических единиц в контексте;
- 3) зрительное сопровождение и аудиосопровождение;
- 4) доступность информации и адекватный объем;
- 5) группировка материала;
- 6) системность [1, с. 23].

В данном контексте особенно актуален дидактический принцип мультимедийности, в рамках которого возможно использовать различные учебные и аутентичные видеоматериалы, размещенные на видеохостингах, содержащих большое количество роликов различной тематики и сложности. Использование видеоматериала в процессе обучения помогает учащимся, потому что оно может охватывать все области знаний и интересов, а также привлечь внимание всех групп обучающихся. Такие хостинги как <https://www.youtube.com>, <https://rutube.ru/>, <https://vimeo.com/>, <https://www.hq.vevo.com/>, <https://www.ted.com/talks> предоставляют доступ к безграничному количеству видеоматериала, который позволяет погрузить учеников в социокультурную среду, успешно организовать коммуникацию на иностранном языке, ввести и закрепить на практике необходимые лексические единицы. Использование видеороликов с онлайн хостингов может положительно изменить среду обучения [3], с их помощью можно подобрать дидактический материал любой тематики и сделать учебный процесс более увлекательным, а учащихся более активными и мотивированными. Роль учителя в данном контексте заключается в том, что видео должно

соответствовать изучаемой тематике и согласовываться с возрастными особенностями ребенка [2, с. 193].

В ходе апробации теоретических положений на практике учащимся четвертого класса в рамках урока, посвященному теме «Еда», основанном на УМК Rainbow English 4, Unit 5 “I Love Food” для активизации знаний и умений по лексике, было предложено посмотреть видеоряд (<https://youtu.be/5pUzubXetOE>), основанный на базе изученной в начале урока лексики. Видеоролик просматривался два раза, первый – ознакомительный, второй – направленный на повторение материала. После прочтения слов, были даны примеры употребления данных лексических единиц в простых предложениях, соответствующих уровню развития учеников. Было отмечено, что количество лексических единиц, выученных за урок, возросло, благодаря повышенной мотивации учеников. Вывод был сделан на основе задания-кроссворда, выданном в конце урока для подведения результатов. Учащиеся с интересом приняли участие в уроке данного формата, что также повысило уровень сформированности у них лексического навыка. Использование видеоматериала в учебном процессе - увлекательный и действенный способ работы с учащимися и может обеспечить продуктивность формирования их языковой компетенции.

#### **Список литературы**

1. Коваленко Е.Г., Цатковская Ю.С. Принципы формирования лексических навыков младших школьников на уроках английского языка // The Scientific Heritage. - 2020. - №45-7 (45). – С.22-24.
2. Елухина Н.В Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться // Иностранные языки в школе. - 2004. - № 4. - С. 25-29.
3. Савицкая Н.С., Даниленко Р.М. Использование аутентичных видеоматериалов при формировании навыков говорения на занятиях по иностранному языку [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.gramota.net/materials/2/2011/2/44.html](http://www.gramota.net/materials/2/2011/2/44.html) (дата обращения 25.02.2023).



4. Хардинг Ж. Когда не хватает слов: почему важно расширять словарный запас // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2017. - №3. – С. 138-141.
5. Salamatina, I., Strebkova, Zh. Developing social and cultural awareness in foreign language teaching / I. Salamatina, Zh. Strebkova // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2016. – №3 – С. 89-92.

*Абушаева Л.А.*

*Научный руководитель: кпн, доцент Финикова Ю.Б.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ НАРОДОВ РОССИИ И ФРАНЦИИ)

В научной литературе межкультурная коммуникация рассматривается в аспекте фундаментальных и прикладных исследований как коммуникативная система, обладающая специфическими свойствами, видами и формами общения.

Согласно «Словарю иностранных слов и выражений» Е.С. Зенович, стереотип – (от др.-греч. στερεός – «твердый», «пространственный» и τύπος — «отпечаток») – это устойчивый упрощенный образ социальной группы или явления, который основывается не на личном опыте, а перенимается извне [Зенович 2000: 589].

При анализе структуры стереотипа исследователи, начиная с М. Смита, выделяют три его основных компонента:

1. Когнитивный компонент стереотипа (что знаю?) выражается в наличии у личности предварительных знаний об объекте. Наличие данного компонента объясняет тот набор информации, которую личность имеет о социальной группе и особенностях её образа жизни.

2. Аффективный компонент стереотипа (что чувствую?, как оцениваю?) выражается в эмоциональном отношении к представителям определенной

группы (нравится / не нравится и т.д.). В этом элементе находит также свое отражение такое явление как предрассудок.

3. Поведенческий компонент стереотипа (что делаю?) выражается в готовности к действию определенным образом по отношению к соответствующему этому стереотипу группы.

Существуют различные виды стереотипов, среди которых, прежде всего, выделяют стереотипы поведения и стереотипы сознания [Липман 2004].

Стереотипы поведения – это устойчивое, регулярно повторяющееся поведение социокультурной группы и принадлежащих к ней индивидов, которое зависит от функционирующей в этой группе ценностно-нормативной системы. Они находятся в тесной связи со стереотипами сознания.

Стереотипы сознания, как фиксирующие идеальные представления ценностно-нормативной системы, выступают основой для формирования стереотипов поведения. Они создают модели поведения, а стереотипы поведения внедряют эти модели в жизнь.

Так же различают автостереотипы, отражающие представления людей о самих себе, и гетеростереотипы, отражающие представления о другом народе, другой социальной группе [Липман 2004].

Согласно У. Липману, индивид выносит суждения при помощи стереотипа быстрее, чем при помощи рационального вывода. Непосредственное впечатление (от стимула) и ранее сложившееся мнение (стереотип) появляются в сознании одновременно. Стереотипы сопротивляются преобразованию и критике. В случаях, когда опыт вступает в противоречие со стереотипом, возможен двоякий исход: если индивид уже утратил определённую гибкость или ему в силу какой-то значительной заинтересованности крайне неудобно менять свои стереотипы, он может проигнорировать это противоречие или найти какую-то ошибку, а затем забыть об этом событии. Но если он не утратил любопытства или способности думать, то новшество интегрируется в уже существующую картину мира и изменяет её [Липман 2004: 146].

Как известно, существование и развитие культуры невозможно вне языка, т.к. язык образует её внутренний базис. Именно с помощью языка люди передают и фиксируют символы, нормы, обычаи, передают информацию, знания и модели поведения, имеющие своё отражение в лингвокультурных стереотипах.

На протяжении истории контактов России и Франции (истории длительной и яркой, в которой было всё – культурные, экономические, политические связи, военные столкновения и союзничество, ненависть и дружба) в сознании народов обеих стран сложились культурно-языковые стереотипы, определяющие восприятие друг друга. Эти образы многогранны, они включают разные тематические зоны: природа, история, материальная и духовная культура. Данные сферы жизни нашли своё отражение в проведённом нами лингвистическом анализе конкретных лингвокультурных стереотипов, обнаруженных методом сплошной выборки в «Dictionnaire de civilisation français-russe» Е.Я. Гаршиной, «Языке старой Москвы: Лингвоэнциклопедическом словаре» В.С. Елистратова, «Словаре коннотативных собственных имен» Е.С. Отина.

Например, среди немногочисленных «французских» названий растений в русском языке преобладают обозначения цветов. Русскому литературному языку широко известна французская роза – так называют обыкновенную красную садовую розу, самый древний вид данного растения. Другая группа «французских» названий растений представлена в литературном русском языке и обозначает различные огородные культуры, которые, очевидно, выращивались во Франции: французская мята, французский ревень, парижская каротель (ранний сорт моркови, пригодный для выращивания в северных районах), французский (зелёный) горошек. Как известно, во Франции его подавали аристократам как деликатес, а в XVIII в. эта мода пришла и в Россию.

Во французской фитономенклатуре используются термины, указывающие на «русское» или «сибирское» происхождение некоторых видов

культурных растений: *orge de Russie* (русский ячмень), *blé de Russie* (русская пшеница), *seigle de Russie* (русская рожь), *sarrasin de Sibérie* (сибирская гречиха), а слово «*cosaque*» (казак) выступает названием одной из озимых разновидностей овса.

Говоря о климате, стоит сказать, что в лингвокультурных стереотипах отражены специфические погодные особенности страны. И, прежде всего, это касается французского языка, в котором мы находим следующие любопытные примеры: Россия воспринимается французами как северная страна с холодным климатом. Например, в департаменте Приморская Сена есть топоним *Vallée-de-Russie* (Русская долина). Сильный холод, мороз определяются во французском языке как «сибирский холод» (*froid sibérien, froid de Sibérie*).

В области материально культуры особый интерес представляют такие лингвокультурные стереотипы, как, например, «французский кафтан» – широкополый фрак, какие носили в 19 веке. Французскими считались также яркие платки и шали. В современной русской городской моде весьма популярны французские косынки, которые воспринимаются не столько как яркий предмет одежды, сколько как элегантный, изящный, легко трансформируемый аксессуар. Особое место занимает французский берет – небольшой фетровый головной убор черного цвета.

Во французский же обиход с начала XVII в. вошла «юфть», которая стала называться *cuir de Russie*, реже *cuir russe* (русская кожа), поскольку изначально экспортировалась из России. Другим продуктом импорта был фетр, который особо высоко ценился в XVII–XVIII вв. и назывался «московской шерстью» – *laine de Moscoue*. К концу XIX в. относится популярный во Франции фасон «русская блуза» (*blouse russe*), которая считалась русской из-за «русского воротника» стойки (*col russe*).

Представления о всемирно известной французской косметике и парфюмерии, разумеется, не могли не найти отражения в литературном русском языке, которому известны соответствующие сочетания (французский парфюм, французская помада), при этом наиболее устойчивым и

распространенным является выражение «французские духи». Современной городской речи известны обозначения причесок: французский боб, французская коса и др. Французы же недолгое время в дополнение к модным «русским» туалетам носили короткие бакенбарды, которые в Париже назывались «русскими».

Наиболее отчетливой языковой маркировкой обладает такое культурное явление духовной жизни, как французские романы. Это сочетание относится, главным образом, к романам XVIII-XIX вв. – как правило, любовным и сентиментальным.

Восприятие Парижа как культурной столицы нашло отражение в ироничном русском жаргонном выражении «пролететь как фанера над Парижем» (потерпеть неудачу, провалиться, проиграть), которое появилось в жаргоне эстрадных артистов: фанера – пение под фонограмму, когда артист делает вид, что поет «живьем», а слово Париж здесь первоначально имело значение «культурная, взыскательная аудитория, не принимающая халтуру» [Отин 2004: 271].

По аналогии с русским языком во французский с середины XIX в. прочно вошло понятие «roman russe» (русский роман), которое ассоциируется не со всей русской прозой, но прежде всего с романами Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, И.С. Тургенева.

С русской традицией связывают также и некоторые танцы. Например, *danse russe* (русский танец) «фольклорный танец вприсядку», *pas russe* (русское па) «танец русских крестьян», *la cosaque* «танец, подражающий казацкой манере плясать». Так же существует и языковой образ «русского балета» (*ballet russe*), возникший уже в XX в. под влиянием русских сезонов С.П. Дягилева, которые назывались *Ballets russes* (русские балеты), но ретроспективно охватывающий и весь классический русский танец.

Таким образом, приведённые примеры культурных стереотипов, вербализованных в языковых единицах, доказывают их важность в межкультурном взаимодействии народов.

## Список литературы

1. Елистратов В.С. Язык старой Москвы: Лингвоэнциклопедический словарь. – М.: АСТ, Астрель, Русские словари, Транзиткнига, 2004. – 701с.
2. Зенович Е. С. Словарь иностранных слов и выражений. – М.: Олимп, 2000. – 784 с.
3. Липпман У. Общественное мнение / Пер. с англ. Т. В. Барчунова, под ред. К.А. Левинсон, К.В. Петренко. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 382 с.
4. Отин Е.С. Словарь коннотативных собственных имен. – Донецк: Юго-Восток Лтд., 2004. – 435 с.
5. Dictionnaire de civilisation français-russe / [Авт.-сост. Гаршина Е.Я.]. – М.: Дрофа, 2001. – 319 с.

*Андренко К.В.*

*Научный руководитель: Архипов Д.В.*

*г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина*

## ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ГНЕВА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Одной из характеристик современной лингвистики является антропоцентризм, который ставит человека в центр изучения, делает его предметом исследований, с точки зрения языковых (речевых, текстовых, вербальных) активностей и проявлений (в культуре и повседневности). Человек и язык тесно и циклично взаимосвязаны. Язык фиксирует и концептуализирует реальность, человек, в свою очередь, под влиянием языка эту реальность познаёт и взаимодействует с ней.

Люди склонны к формированию собственной «субъективной социальной реальности», которая зависит от их восприятия (в том числе и эмоционального), и эта субъективная реальность во многом определяет их поведение в обществе, в том числе интеллектуальное поведение, которое позже находит своё отражение в языке.

Наглядным примером отражения отношения человека к реальности являются слова и выражения, несущие в своём значении модальность: *abstruse*

(disapproving), *feisty* (approving), *rabbit warren* (disapproving), *offhand* (disapproving), *officialdom* (disapproving), *officialese* (disapproving).

В современной науке существуют разные подходы к пониманию категории модальности. Как дискурсивная категория, она способствует реализации коммуникативных стратегий и тактик, посредством которых раскрываются знания, мнения, убеждения, цели пользователей языка, способы и средства реализации понимания адресатом авторского отношения к изображаемому. Стратегии воплощают «глобальные намерения» автора [ван Дейк 1989: 46-47] – замысел, позицию, избранные им правила применения языковых единиц для реализации конкретных коммуникативных целей. Тактики – совокупность средств и приёмов для достижения этих целей. Модальные тактики в качестве комплекса языковых и речевых приемов построения дискурса [Золотова 1998: 446] и коммуникативных ходов как речевых действий выявляются в каждом конкретном случае в соответствии с авторскими интенциями и стратегиями.

В то же время, категория модальности имеет двойную природу – с одной стороны, это категория семантическая, с другой – грамматическая. Так же в некоторых источниках модальность рассматривается как функционально семантическая категория, которая может быть представлена совокупностью двух макрополей: субъективного и объективного. Объективное поле выступает отражением отношения говорящего к существующей реальности (реальное/нереальное действие). К примеру, *I wish I were a Queen* (= I am not). Субъективное поле – отношение с позиции человеческих эмоций. Одним из его проявлений является использование эмоционально окрашенных слов, выражений и конструкций, например, с целью выражения с их помощью гнева.

Гнев является одной из базовых эмоций, наряду со счастьем, удивлением, страхом, отвращением и печалью. Помимо этого, данная эмоция является весьма сильной – мы отчётливо ощущаем её даже при малой

интенсивности. Неудивительно, что гнев отражен в языке не только лексически, но и грамматически.

К основным лексическим средствам выражения гнева в английском языке можно отнести следующие:

1) использование слов *annoyance, rage, fury, irritation, outrage, resentment, acrimony, aggravation, aggression, apoplexy, backlash, bad blood, bile, desperation*, их синонимов и дериватов, а также выражений со значением гнева (*to piss someone off/ to be pissed off, to blow up, bad/ill feeling*).

*Alex was so angry that day!* – Алекс был так зол в тот день!

*She was sorry for blowing up at you this morning.* – Она сожалела, что сорвался на вас сегодня утром.

2) использование идиоматических выражений (*to make/ drive someone crazy, to bite someone's head off, the last straw*).

*He makes me crazy all the time with his ideas.* – Он постоянно сводит меня с ума своими идеями.

3) использование междометий (*argh, confound you, damn, grr*).

Значение многих междометий весьма расплывчато, поэтому в различных контекстах эти значения варьируются.

*Oh! Don't even try to tell me!* (anger) *Oh! Today?* (surprise)

*Hush, honey, it's okay.* (calming) *Hush! I won't listen to you!* (anger)

К наиболее распространённым грамматическим способам выражения гнева можно отнести следующие:

1) использование разделительных вопросов вида (*negative statement – negative tag, positive statement – positive tag*).

*You didn't know about it, didn't you?* – Вы не знали об этом, не так ли?

*They went there, did they?* – Они пошли туда, да?

В отличие от обычных разделительных вопросов (*negative statement – positive tag, positive statement – negative tag*), этот вид может использоваться в качестве ответа на предыдущее высказывание. Таким образом формируется



комментарий, имеющий определенную эмоциональную окраску, например, удивления, гнева, сарказма.

2) использование местоимения *you* в командах, приказах.

Хотя в подавляющем большинстве команд подлежащее только подразумевается, подлежащее, выраженное местоимением *you*, встречается, когда необходимо передать личное отношение говорящего к событию, представленному в предложении (например, раздражение, гнев, угроза, нетерпение): *You repeat it, and I'll throw you out of here!* – *Повторишь это, и я вышвырну тебя отсюда!*

3) использование вопросительных местоимений *who*, *what*, *how* и *which* с *ever*: *Whoever heard of such a silly idea?* – *Кто вообще слышал о такой глупой идее?*

В зависимости от контекста вопросы с эмфатическими формами на *-ever* выражают различные эмоции, такие как удивление, гнев, отчаяние, возмущение и т. д. Употребление данных форм носит ярко выраженный разговорный характер.

Таким образом, одна из базовых человеческих эмоций – гнев – находит своё выражение в английском языке как лексически, так и грамматически. К основным лексическим способам выражения гнева относятся: использование слов, обозначающих виды гнева и их дериватов, а также выражений со значением гнева (*to piss someone off/ to be pissed off, to blow up, bad/ill feeling*); идиоматических выражений (*to make/ drive someone crazy, to bite someone's head off, the last straw*); междометий (*argh, confound you, damn, grr*).

К основным грамматическим способам можно отнести: употребление разделительных вопросов вида (*negative statement – negative tag, positive statement – positive tag*); использование местоимения *you* в командах, приказах; задействие вопросительных местоимений *who*, *what* и *which* с *ever*.

### Список литературы

1. Ван Дейк, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация [Текст]: сборник работ / Т.А. ван Дейк; составление В.В. Петрова ; пер. с англ. яз. под ред. В.И. Герасимова ; вступ. ст. Ю.Н. Караулова, В.В. Петрова. - Москва : Прогресс, 1989. -310 с.
2. Золотова, Г.А. Коммуникативная грамматика русского языка [Текст] / Г.А. Золотова, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидорова; Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова, Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Филол. фак. - Москва : Филол. фак. МГУ им. М.В. Ломоносова, 1998. -524, [4] с.

*Андрианова Э.А., Макарова Т.Н.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Чепель Н. П.*

*г. Рязань, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина*

## ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В современном мире владение иностранным языком, в частности, английским, развитие иноязычной коммуникативной компетенции является одной из основных целей профессионального становления и развития. Английский язык является языком международного общения. Сегодня около 1,5 миллиарда человек по всему миру говорят по-английски – это 20% всех людей, живущих на Земле. При этом только для 360 миллионов человек этот язык родной, остальные учат его как второй. Однако, необходимо отметить, что английский язык преподается, как второй язык, не повсеместно. Не у всех детей есть возможность изучать английский язык на должном уровне, а как известно, дети способны в несколько раз быстрее овладеть иностранным языком, чем взрослые. В более зрелом возрасте некоторым людям бывает сложно изучать языки самостоятельно, базовой школьной программы зачастую не хватает.

В настоящее время закрыть пробелы в знаниях оказывается намного проще благодаря свободному доступу к Интернету – самому большому информационному ресурсу. В данной статье мы рассмотрим различные интернет - ресурсы, которые, на наш взгляд, могут помочь в самостоятельном

изучении или послужить полезным и эффективным дополнением к аудиторным занятиям по английскому языку. Представленный обзор основан на личном опыте.

Одним из самых больших и часто используемых ресурсов для изучения иностранных языков является видеохостинг “YouTube” [1]. Это не удивительно, так как сама платформа не является сугубо развлекательной. На ней хранится целый архив уроков и курсов, и не только по иностранным языкам. Видеоуроки имеют огромную популярность и считаются одним из самых действенных и быстрых способов изучения английского языка. Еще одним важным аспектом популярности данного способа является то, что все курсы на сайте абсолютно бесплатны. Специальные языковые видеоканалы могут помочь отработать фонетические навыки, лучше понимать аутентичную речь на слух, узнать важные нюансы «живого» употребления лексических и грамматических единиц. Благодаря этому, данная платформа для нас, студентов, является не только одним из самых удобных способов, в том числе и самостоятельного повышения уровня владения английским языком, но также и сокращает затраты на дополнительные курсы и учебные программы.

Другой полезный, по нашему мнению, интернет - ресурс – это социальная сеть «ВКонтакте» («VK») [2]. Данная платформа особенно популярна в России и странах СНГ. Для нас, студентов, данная социальная сеть – не только популярный и доступный канал общения, но также - достаточно обширный источник вспомогательных материалов для изучения английского языка, развития умений и навыков перевода.

Внутри сайта есть раздел «Сообщества», где каждый желающий может найти что-то увлекательное для себя: музыка, игры, искусство, литература. Но, помимо развлекательных групп есть возможность найти группы, которые посвящены изучению английского языка. В этих сообществах ежедневно размещаются, видео-уроки, объясняющие конкретные правила, ссылки на платные и бесплатные курсы, вспомогательные сайты и приложения. Также публикуются интересные факты об этимологии английских слов, устойчивых

выражений; информация о культуре, истории стран изучаемого языка. Данные сообщества также являются бесплатными ресурсами, дающими возможность совершенствовать лингвистическую, социокультурную, профессиональную компетенции.

Основываясь на собственном опыте изучения английского языка на практических занятиях по английскому языку в университете, хотелось бы описать вебсайт “ListenAMinute.com” [3]. На данном бесплатном ресурсе представлено 479 диктантов (продолжительность – 1 минута) на различные темы. Материал представлен в удобном формате: названия диктантов - в алфавитном порядке. Прослушав и написав диктант на определенную тему, можно выполнить несколько дополнительных заданий, посвящённых выбранной тематике.

Первое упражнение – “LISTENING GAP FILL” представляет собой текст аудиозаписи с пропусками, которые слушатель должен заполнить. Это помогает тренировать память и развивать способность понимать аутентичную речь.

Второе упражнение – “CORRECT THE SPELLING”. Суть упражнения состоит в том, чтобы сначала определить, какие слова написаны неправильно, а затем исправить орфографические ошибки.

Третье упражнение – “UNJUMBLE THE WORDS”. В этом упражнении предлагается полный текст, но слова внутри предложений стоят не на своих местах, и обучающемуся надо восстановить правильный порядок слов. Такое упражнение помогает лучше запоминать правильный порядок слов в английском предложении.

Четвертое упражнение – “DISCUSSION”. Обучающимся необходимо составить вопросы по содержанию прослушанного текста и ответить на вопросы своих одноклассников. Данное упражнение, на наш взгляд, помогает лучше понять содержание текста, а также способствует развитию умений и навыков диалогического общения.

Quizlet – это сервис, который позволяет с помощью флэш-карточек запоминать любую информацию [4]. Пользователь может не только создавать свои собственные модули, но и использовать карточки других клиентов сервиса, выложенные в публичный доступ, как на компьютере, так и в мобильном приложении. Платформа предусматривает 4 разных способа работы:

- в режиме «Карточки» обучающиеся видят все карты, переворачивают их, чтобы повторять термины и определения;

- в режиме «Заучивания» необходимо выбрать цель для персонализации своего обучения: «Быстро изучить» (развить кратковременную память) или «Запомнить весь материал» (развить долговременную память);

- в режиме «Тестирования» автоматически создаются разные варианты тестов (сопоставление, множественный выбор, верно/неверно, заполнение пропусков);

- в игре «Подбор» обучающиеся сопоставляют термины и определения на скорость, соревнуясь друг с другом.

Личный опыт использования сервиса Quizlet, а точнее режима «Карточки» показывает, что данный режим является эффективным инструментом, помогающим запоминать достаточно большой объем лексики.

Процесс изучения иностранного языка невозможно себе представить без постоянного обращения к двуязычным или толковым словарям. В современном интернет-пространстве представлено огромное количество онлайн версий различных лексикографических изданий. В данной статье мы хотели бы подробнее рассмотреть онлайн версию словаря The Free Online English Dictionary from Macmillan Education [5]. Кроме подробных словарных статей, включающих транскрипцию и аудио версию произношения лексических единиц, толкования основных значений, устойчивых словосочетаний с искомыми единицами данный вебсайт содержит еще несколько разделов. Например, игра-тренажёр IRREGULAR VERB WHEEL GAME [5]. Суть её заключается в том, что система выдаёт случайный глагол и

название временной формы, а пользователь должен выбрать из списка правильную форму соответствующего глагола.

Еще один раздел, LANGUAGE PUZZLES, дидактическая игра «Найди слова», в котором представлено несколько модулей, охватывающих такие темы как семья, спорт, путешествия, культура и т. д. Пользователю необходимо найти слова, которые расположены в «таблице» по горизонтали, по вертикали или по диагонали. В качестве подсказки можно использовать определения слов, которые даны на второй странице [5].

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что Интернет открывает большое количество возможностей как для изучения, так и для повышения уровня владения иностранными языками. В эпоху огромного количества бесплатных интернет - ресурсов совершенно необязательно покупать дорогостоящие курсы, чтобы самостоятельно совершенствовать свои компетенции.

#### **Список источников**

1. Видеохостинг Youtube (<https://www.youtube.com/>)
2. Российская социальная сеть ВКонтакте (<https://vk.com/>)
3. Образовательный ресурс Listen a Minute: Easier English Listening and Lesson Plans (<https://listenaminute.com/>)
4. Образовательный ресурс Quizlet (<https://quizlet.com/ru>)
5. The Free Online English Dictionary from Macmillan Education (<https://www.macmillandictionary.com/>)

*Андронов Б.А.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Чернякова Ю.С.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## **К ПОНЯТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

Каждый человек сталкивается с эмоциями, испытывая целую гамму различных эмоциональных состояний. Представление об эмоциях не

ограничивается только лишь знанием о собственных чувствах. Человек способен анализировать эмоциональное состояние окружающих. Этой биологической способностью природа наделила человека не просто так. Эмоции, будучи ответной реакцией на различные раздражители, не только стоят на страже безопасности, но и служат ориентиром, опираясь на который, происходит оценка окружающей действительности и продуктивное взаимодействие с ней. Ч. Дарвин подчеркивал значимость невербальных ориентиров, «выразительных движений», таких как мимика, жесты, выражение глаз при оценке эмоционального настроения собеседника. Умение правильно декодировать «выразительные движения» в коммуникативной ситуации часто играет первостепенную роль, так как именно этот навык помогает участникам общения понимать друг друга на более «высоком» уровне, эмоциональном: «Выразительные движения придают живость и энергию нашей речи. Они обнаруживают мысли и намерения других вернее, чем слова, которые могут быть лживы» [4, с. 344].

В 20-х годах XX века психологи, изучавшие когнитивные способности человека для последующей разработки валидных тестов на уровень интеллекта, стали отмечать, что, несмотря на врожденную природу описанного выше явления, не все люди одинаково успешно справляются с данной задачей [2]. Позднее, рассматривая эмоцию как особый тип знания, зарубежные исследователи вводят в научный обиход новый термин – *эмоциональный интеллект* [3].

Под *эмоциональным интеллектом* (ЭИ) понимается «способность обрабатывать эмоциональную информацию, включая распознавание своих собственных эмоций и эмоций других людей; выражение эмоций и их адаптивная регуляция, которая в конечном итоге обеспечивает более эффективное решение жизненных проблем» [7, 8]. Из данного определения становится ясно, что человек, обладающий хорошо развитым ЭИ, способен быстро и легко анализировать собственные эмоциональные состояния,

корректировать их в положительном ключе и активно взаимодействовать с другими людьми, принимая во внимание их эмоциональные особенности.

На сегодняшний день существует большое количество как зарубежных [5, 6, 7, 8], так и отечественных работ [1, 3], посвященных проблеме ЭИ. Все подобного рода исследования объединяет общая идея о том, что развитая в эмоциональном плане личность лучше справляется со стрессом, быстрее адаптируется к переменам, эффективнее общается со сверстниками и старшими, а также лучше работает в команде и проявляет больше уверенности в принятии верных решений.

Однако несмотря на достаточную разработку данного вопроса, проблема развития ЭИ остается особенно актуальной для младших школьников в условиях общеобразовательной школы. В эпоху тотальной цифровизации, когда время, проведенное за экранами различных гаджетов, значительно превышает количество часов, потраченных на общение с семьей, сверстниками или учителями, происходит обеднение эмоциональной сферы ребенка. В результате многие дети оказываются подчас не только неспособными распознавать свои и чужие эмоции, но и теряют чувство эмпатии, необходимое при общении с другими людьми. Трудности в общении сказываются и на общей успеваемости учащихся, так как обедненная эмоциональная сфера начинает «тормозить» интеллектуальное развитие школьника.

В сложившейся ситуации необходимо работать над развитием эмоционального интеллекта учащихся младшего возраста на уроках в школе. Данная возрастная группа испытывает наибольшее число трудностей: во-первых, многие дети не посещали дошкольные образовательные учреждения и не имеют опыта взаимодействия внутри коллектива сверстников; во-вторых, постоянная занятость родителей и, как следствие, отсутствие опыта доверительного взаимодействия со старшими; в-третьих, низкий уровень развитости ЭИ внутри семьи.



Особенно актуальной является работа по развитию ЭИ на уроках иностранного языка, так как появляется возможность моделировать различные коммуникативные ситуации, которые побуждают учащегося взаимодействовать с окружающими, вступать в партнерские отношения. Кроме того, формирование коммуникативной компетенцией предполагает развитие у школьников таких навыков как: прогнозирование коммуникативной ситуации; социально-психологическое программирование процесса общения с опорой на своеобразие коммуникативной ситуации и эмоциональные особенности ее участников; осуществление управления процессами общения в коммуникативной ситуации.

Итак, развитие эмоционального интеллекта младшего школьника представляется перспективной задачей начального образования, в свете усиления внимания к достижению обучающимися личностных результатов при освоении образовательных программ.

#### **Список литературы**

1. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе. [Былкина Н.Д. 2000: 45].
2. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века. [Выготский Л.С. 1968: 153].
3. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию. [Гарскова Г.Г. 1999: 25].
4. О выражении эмоций у человека и животных. [Ч. Дарвин 2001: 384].
5. A tale of two Snarks: emotional intelligence and emotional creativity compared. [J.R. Averill 2004: 228].
6. Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. [J.D. Mayer, P. Salovey 1990: 772].
7. Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. [J.D. Mayer, P. Salovey 1997: 113.].

## МОДЕЛЬ ЛОКАЛИЗАЦИИ ВЕБ-САЙТА УНИВЕРСИТЕТА РОССИЙСКОГО ВУЗА НА ПРИМЕРЕ ГОУ ВО МО «ГСГУ»

Никто не будет спорить о том, что XXI век считается веком цифровых технологий. С появлением компьютеров, а впоследствии и всемирной сети «Интернет», процесс глобализации и информатизации начал стремительно набирать обороты.

Веб-сайт стал неотъемлемой частью жизни людей и в настоящее время является универсальным инструментом, выполняющим просветительскую, рекламную, сервисную и коммерческую функции [Белова 2021: 396]. В связи с чем, высшие учебные заведения давно имеют веб-сайты, с помощью которых происходит эффективное взаимодействие с целевой аудиторией, предоставляются различные услуги и важная информация.

Наличие различных типов связей на веб-сайте университетов даёт нам право говорить о таком понятии, как «дискурс».

Дискурс веб-сайта — один из типов компьютерно-опосредованной коммуникации. Гетерогенная природа дискурса университетского сайта заключается в переплетении и интеракции в его рамках различных типов дискурса, которые преломляются сквозь призму гипертекста университетского сайта, приобретая при этом новые свойства [Гербер 2014: 68].

На веб-сайтах университетов мы становимся свидетелями одновременного существования характеристик разных дискурсов: интернет-дискурс (общение происходит в виртуальном мире, с помощью сети Интернет), рекламный (необходимость формирования положительного имиджа учебного заведения, привлечение определенной аудитории),

образовательный (осуществление образовательного процесса) и научный дискурс (организация научной деятельности) [Гербер 2014: 72].

Большой успех имеют многоязычные сайты университетов, так как они позволяют пользователям из разных точек планеты получать информацию на знакомом для них языке. Однако недостаточно осуществить адаптацию только в языковом плане, переведя информацию, расположенную на веб-сайте. Для создания более качественного продукта, который был бы наиболее удобен и понятен в использовании, следует учитывать культурную специфику аудитории определенного региона. Таким образом, огромный интерес у переводчиков и различного рода организаций начал вызывать процесс локализации.

Международная Ассоциация Стандартов Локализации (LISA) даёт данному термину следующее определение: «Локализация — это комплекс процессов по лингвистической и культурной адаптации программного продукта, который предназначен для использования пользователем «локаля» [Карачевцева 2020: 36]. Локалем называют некий набор параметров, включая набор символов, язык пользователя, страну, часовой пояс, а также другие предустановки, которые пользователь ожидает видеть в пользовательском интерфейсе (навигационная структура сайта, текстовое содержание сайта, аудио и/или видеоматериалы, присутствующие на сайте, кнопки, флеш-заставки) [Сухарева 2013: 167]. Некоторые зарубежные переводчики иногда называют такой подход «культуризацией» [Муравьёва 2018: 32]. Термин «локализация» часто приравнивают к процессу перевода, однако перевод — это лишь один из его этапов.

Как уже было сказано ранее, наличие у сайта университета разных языковых версий даёт его пользователям и самому образовательному учреждению больше возможностей.

Дружественные отношения между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой привлекают внимание абитуриентов из азиатских

стран, в связи с чем появляется надобность локализации сайтов российских университетов под Китайскую аудиторию.

Локализация веб-сайта считается трудоемким процессом, так как он является мультимодальным текстом. Выделяют 3 основных вида трудностей: технические, культурологические и лингвистические.

Рассмотрим конкретные примеры тех сложностей, которые могут встретиться во время процесса локализации веб-сайта ГОУ ВО МО «ГСГУ» на китайский язык:

1. Несовпадение длины исходного и итогового текста (например, «университет» - «大学», «образование» - «教育» и т.д.). Русские слова в 2-3 раза больше китайских иероглифов.

2. Цветовая гамма (веб-сайт «ГСГУ» в основном сочетает в себе белые и синие оттенки, которые могут быть неоднозначно восприняты китайскими пользователями: белый цвет – это символ чистоты, достоинства, молодости и отрешенности от мирских забот, однако это также цвет траура [Овчинникова 2022: 25]. Синего цвета как такового в цветовой гамме китайцев не существует. Они чаще используют сине-зеленый или же просто зеленый оттенок. Из-за чего, для «ГСГУ» отличным вариантом оформления сайта послужил бы красный (цвет удачи, радости, счастья) или цвет цин (сине-зеленый оттенок, символизирующий энергию, жизненную силу).

3. Трудности перевода (наличие безэквивалентной лексики, ложных «друзей» переводчика, идиом и т.д.), например, в Китайской Народной Республике ученые степени (学士, 硕士, 博士) отличаются от существующих в РФ: «бакалавр», «магистр», «дипломированный специалист», «кандидат наук» и «доктор наук» [Гинтер 2020: 29].

4. Правила пунктуации и написание дат. В китайском языке есть многие знаки препинания, которых нет в других языках, например: точка «。», перечислительная запятая «、», многоточие «……». В России мы сначала

пишем число, затем месяц, а после указываем год, в КНР принято начинать с года.

5. Культурологические особенности (китайская культура ценит гармонию окружающей среды и человека, именно поэтому на многих сайтах китайских университетов (Пекинский университет, Шанхайский университет транспорта, Университет Цинхуа и т.д.) было замечено большое количество фотографий природы: озера, небо, парки, деревья).

6. Текстовое содержание сайта (при локализации сайта не следует оставлять абсолютно все разделы, имеющиеся на веб-странице, так как некоторые из них являются нерелевантными для китайских пользователей. Например, раздел «Филиалы». Достаточно будет оставить такие разделы, как «Образование» (教育), «Наука» (科学研究), «Университет» (大学), «Абитуриенту» (招生信息) немного их видоизменив).

Проанализировав указанные трудности, была составлена модель главной страницы сайта ГОУ ВО МО «ГСГУ» для китайской аудитории (См. рис. 1). Ведь главная страница представляет собой «визитную карточку» учебного заведения.



Рисунок 1. Модель главной страницы веб-сайта ГСГУ

Нижняя часть страницы была выполнена следующим образом (См.рис.2):



## Рисунок 2. Футер веб-страницы ГСГУ

Были учтены цветовые предпочтения, культурные особенности азиатской культуры и языка, а также внесены дополнения, которые бы привлекли внимание китайских абитуриентов еще больше. Хорошим вариантом стало решение Д.С. Гинтера в своей бакалаврской работе, посвященной локализации российского веб-сайта университета: замена ссылок «VK», «Телеграмм», «Одноклассники» на социальные сети, которые популярны в восточном полушарии, «Weibo» и «WeChat».

Были произведены некоторые изменения в названии разделов, так раздел «Университет» был изменен на «Общие сведения» (学校概况), раздел «Медиа», содержащий в себе новости университета, был переделан в раздел «Студенческая жизнь» (学校生活), акцентирующий свое внимание на учебный процесс, а также мероприятия, проекты – возможности студентов в данном университете.

Также была осуществлена частичная локализация подразделов данных рубрик. Некоторые подразделы были переведены, а некоторые удалены в связи с иными потребностями китайской аудитории (См. таблица 1).

Таблица 1. Перевод структурных элементов сайта ГСГУ

Раздел	Подраздел	Перевод
Общие сведения 学校概况	Сведения об образовательной организации	学校简介 [xuéxiào jiǎnjiè]
	Администрация университета	学校领导 [xuéxiào lǐngdǎo]
	Преподавательский состав	师资队伍 [shīzī duìwǔ]
	История	历史沿革 [lìshǐ yángé]
	Доступная среда	无障碍环境建设 [wú zhàngài huánjìng jiànshè]
	Международное сотрудничество	国际交流 [guójiā jiāoliú]

	Контакты	联系方式 [liánxì fāngshì]
Студенческая жизнь 学校生活	Документы	规章制度 [guīzhāng zhìdù]
	Расписание занятий	课表 [kè biǎo]
	График учебного процесса	学校校历 [xuéxiào xiàoli]
	Общежитие	宿舍 [sù shè]
	Новости	新闻 [xīnwén]
	Анонсы	信息公告 [gōnggào xìnxī]
	Культурная жизнь университета	学校活动 [xuéxiào huódòng]
Наука 科学研究	Научная жизнь университета	科研成果 [kēyán chéngguǒ]
	Научные журналы ГСГУ	学术刊物 [xuéshù kānwù]
Образование 教育	Факультеты	学院 [xuéyuàn]
	Кафедры	教研室 [jiàoyánshì]
	Рейтинг студентов	大学人物排行榜 [dàxué rénwù páixíngbǎng]
	Дополнительное образование	继续教育 [jìxù jiàoyù]
Абитуриенту 招生信息	Абитуриенту 2023	招生信息 2023 [zhāoshēng xìnxī 2023]
	Приёмная комиссия	招生委员会 [zhāoshēng wěiyuánhùi]
	Бакалавриат, Специалитет	学士 [xuésì], 专家学位 [zhuānjiā xuéwèi]
	Магистратура	硕士 [shuòshì]
	Аспирантура	研究生 [yánjiūshēng]
	Приём иностранных граждан	招生信息 [zhāoshēng xìnxī]
	Платные образовательные услуги	付费教育 [fùfèi jiàoyù]
	Центр дополнительного образования	继续教育中心 [jìxù jiàoyù zhōngxīn]

Таким образом, процесс локализации веб-сайтов пользуется большим спросом в современном мире, независимо от сферы деятельности. Локализация такого продукта, как веб-сайт ГОУ ВО МО «ГСГУ» потребует много усилий, однако это привлечет внимание китайских абитуриентов и обычных пользователей азиатской Интернет-сети, открыв еще больше возможностей для международного сотрудничества и развития университета.

#### Список литературы

1. Белова, Н. А. Особенности локализации веб-сайтов образовательных площадок [Электронный ресурс] / Н. А. Белова, Е. А. Неревяткина // Филологические чтения:

- материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Оренбург, 18-19 нояб. 2021 г. / Оренбург. гос. ун-т; редкол.: И. А. Солодилова [и др.]. - Оренбург: ОГУ, 2022. - . - С. 396-400. - 5 с.
2. Гербер, Д. Е. Гетерогенность дискурса университетских веб-сайтов / Д. Е. Гербер // . – 2014. – № 8. – С. 67-73. – EDN SMWXHR.
  3. Гинтер, Д. С. Локализация веб-сайтов российских университетов для китайской целевой аудитории (на материале сайта ИФИЯК СФУ) [Электронный ресурс]: выпускная квалификационная работа бакалавра: 45.03.02 / Д. С. Гинтер; СФУ. – Красноярск, 2020. – 122 с.
  4. Карачевцева, А. А. Локализация веб-сайта как необходимый этап продвижения товаров и услуг / А. А. Карачевцева // Молодой ученый. – 2020. – № 30(320). – С. 36-39. – EDN YCBXOL.
  5. Муравьева, Д. Д. Локализация и перевод. К вопросу локализации компьютерных игр / Д. Д. Муравьева, Е. Э. Яренчук // . – 2018. – № 5. – С. 32-37. – EDN YATWXJ.
  6. Овчинникова, О. А. Символика цвета в Китае / О. А. Овчинникова, А. Ю. Рудометова // Проблемы и задачи реализации междисциплинарных исследований: сборник статей международной научной конференции, Казань, 25 ноября 2022 года. – Санкт-Петербург: Частное научно-образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Гуманитарный национальный исследовательский институт «НАЦРАЗВИТИЕ», 2022. – С. 24-26. – EDN EMH1MA.
  7. Сухарева, Е. Е. Локализация сайта как форма межкультурной коммуникации / Е. Е. Сухарева, О. В. Шурлина // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 1. – С. 166-169. – EDN QYULGR.

*Афанасова М.А.*

*Преподаватель английского и японского языков ЧОУ ДО «Образовательный центр «ПИРАМИДА»*

## **ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОСВОЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Игра. Первая ассоциация, которая приходит в голову при слове «игра» – это дети, веселье и развлечение. Но можно ли в современном мире



ограничиваться только этим пониманием или все же игра – это нечто большее? Множество игровых компонентов уже проникло в разные аспекты нашей жизни, далеко выходя за рамки того, что с первого взгляда сразу можно назвать игрой – детские групповые игры, спортивные игры, видео и компьютерные игры. Игровые компоненты сейчас можно найти в бизнесе, торговле, киноиндустрии, маркетинге, сфере здоровья, производстве, обучении и др. Важность данного вопроса сложно переоценить, так как элементы игры проникают во всё больше сфер нашей жизни, являясь не только способом развлечения и веселого времяпрепровождения, но и способом повышения мотиваций различного порядка. Целью данной статьи является анализ того, как игровые компоненты могут повлиять на качество восприятия новой информации учащимися в процессе обучения иностранным языкам.

Современные школы все больше сталкиваются с проблемой мотивации и вовлеченности в образовательный процесс учащихся. Необходимость подстраиваться под новые реалии жизни, как например, повсеместный переход к онлайн обучению во время пандемии COVID-19, доказывает мысль о важности изучения и развития новых подходов к образовательному процессу, которые в большей степени могут отвечать изменениям в обществе. Геймификация и внедрение игровых элементов в процесс обучения может помочь решить вопрос заинтересованности и вовлеченности учащихся в процесс получения знаний. Для того, чтобы разобраться как геймификация может быть применена в образовательном процессе, понять преимущества и недостатки ее внедрения, определим понятие «геймификация».

С точки зрения Ли и Хамера, геймификация (от английского «gamification») – это процесс применения игровых принципов и техник в неигровом контексте. Использование геймификации нацелено на то, чтобы использовать силу вовлеченности и мотивации от игры на элементы, которые в обычной жизни могут представлять собой рутинные не всегда интересные

занятия, и как следствие повысить академические результаты. [Заинуддин, 2020: 14] Использование игровых компонентов в процесс обучения не является самоцелью, и они не применяются исключительно для развлечения учащихся. Ключевой задачей внедрения элементов геймификации всегда становится улучшение показателей ученика и достижение более высоких результатов внутри привычного процесса обучения. Игровые элементы в образовательном процесс уже так или иначе представлены в виде баллов (оценок), систем общешкольного или общеуниверситетского рейтинга, грамот за заслуги в разных кружках или выступлениях, рейтинга спортивных мероприятий. [Ли, 2011: 2] Все эти элементы помогают учащемуся сохранять заинтересованность в процессе, понимать степень необходимости улучшения тех или иных аспектов и отслеживать свой прогресс. Электронные способы фиксирования результатов (электронные дневники), также способствуют большей вовлеченности в этот процесс не только самих учеников, но и родителей. По словам Кевина Вербаха (Kevin Werbach), существует шестиступенчатая структура, которую можно применить к любому проекту геймификации:

- определить цель;
- описать правила поведения игроков;
- описать игроков;
- придумать циклы активности;
- не забыть про элемент развлечения и награды;

разработать подходящие инструменты для игры. [Вербах, 2012: 47]

Существуют различные концепты для внедрения инструментов игры в процесс обучения. Согласно Хуанг В.Х. и Соман Д. (Huang, W.H.-Y. and Soman, D.) процесс внедрения геймификации в образовательный процесс можно разбить на пять главных этапов:

- понимание аудитории и контекста, в рамках которого происходит обучение;
- определение цели изучения материала;

- структурирование;
- установление ресурсов для изучения материала;
- применение игровых элементов в процессе. [Хуанг, 2013: 7]

Понимание аудитории подразумевает определение возраста, умственных способностей, имеющихся на момент обучения навыков и пр. Понимание контекста – понимание размера группы, условий обучения, кругозора, времени проведения занятий (первая половина дня, послеобеденное время, вечер). Знание этих деталей дает понимание о степени концентрации и фокуса внимания у ученика во время обучения. Определение цели необходимо не только для того, чтобы держаться в рамках заданного плана, но также, чтобы у ученика формировалось осознание достижения осязаемого результата. Цели в рамках занятий иностранным языком могут быть как краткосрочные, например, научиться говорить на определенную тему в разных языковых ситуациях, так и долгосрочные, например, подготовиться к экзамену. Долгосрочные цели впоследствии также разбиваются на более мелкие для того, чтобы ученик на каждом этапе обучения понимал цель того или иного действия, фиксировал их достижения и продолжал сохранять высокий уровень заинтересованности процессом. Структурирование процесса необходимо для того, чтобы сохранять фокус на важных элементах обучения и своевременно достигать поставленных целей в рамках данного образовательного процесса. Хорошо выстроенная структура помогает также отслеживать постепенный прогресс ученика на промежуточных этапах [Хуанг, 2013: 9]. Использование качественных ресурсов дает возможность разнообразить материал, тем самым снижает вероятность потери заинтересованности у ученика во время обучения. Игровые элементы в процессе обучения могут появляться как в виде разного рода очков за дополнительные виды деятельности, например, обсуждения причин возникновения тех или иных языковых явлений или культурологического аспекта языка и его взаимосвязь с другими языками. Выполнение заданий может быть организовано в виде тематических квестов

по разным грамматическим явлениям. Ученики в группе могут быть разделены на команды / гильдии / лиги для выполнения групповых задач и зарабатывания совместных очков [Вербах, 2012: 89]. Важным интерактивным элементом на занятиях могут служить игры с использованием технических средств, например, обучающие игры, в которые можно играть во время занятий с использованием смартфона, планшета, компьютера. От простейших интерактивных игр, таких как «Kahoot», «Quizlet», «Hangman», «Wheel decide», до игр, симулирующих реальные жизненные ситуации. Подобные игры можно найти, например, на сайте Fundbrain.com и Education.com. [Детердинг, 2011].

Эффективное внедрение геймификации в классе подразумевает как определенную технологическую инфраструктуру, так и соответствующую учебную базу. Наличие должного технологического обеспечения является важным и необходимым для более широкого внедрения игровых элементов в образовательный процесс. И самое важное - распространение новых способов применения геймификации в контексте обучения не должно ограничиваться наградами, такими как оценки и грамоты, но должны быть более значимыми для учащихся, чтобы игровые элементы служили не просто элементом развлечения, а способствовали увеличению вовлеченности ученика в процесс обучения и повышали его мотивированность к получению знаний.

#### **Список литературы**

1. Burke, B. Gamify: how Gamification motivates people to do extraordinary things / Burke, B. – NY: Bibliomotion, Inc., 2014. – 194 с.
2. Deterding, S. Gamification: using game design elements in non-gaming contexts. / Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O’Hara, K. and Dixon, D. // Annual conference extended abstracts on human factors in computing systems. – Vancouver, May 2011. – 2425-2428. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>
3. Hutson, J. Gamification in Education: A Study of Design-Based Learning in Operationalizing a Game Studio for Serious Games. / Hutson, J., Fulcher, B. and Weber, J. // Journal of

Intelligent Learning Systems and Applications, 2022. – 115-131 с.  
<https://doi.org/10.4236/jilsa.2022.144010>

4. Lee, J. J. Gamification in Education: What, How, Why Bother? / Lee, J. J., Hammer, J. // Academic Exchange Quarterly, January 2011. – 1-5.
5. Wendy Hsin-Yuan Huang. A practitioner's guide to gamification of education / Wendy Hsin-Yuan Huang, Dilip Soman // Research Report Series
6. Behavioural Economics in Action – Rotman School of Management, December 2013. – 29 с.
7. Werbach, K. For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. / Werbach, K., Hunter, D. – Wharton Digital Press, 2012. – 148 с.
8. Zainuddin, Z. The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. / Zainuddin, Z., S. K. W. Chu, M. Shujahat, and C. J. Perera // Educational Research Review 30, 2020.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X19301058>

*Афонькина А.Д.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Серебрякова Е.В.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## АНГЛИЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СМИ)

Заимствованные из других языков слова образуют большую группу в лексическом составе любого языка. Каждый язык на протяжении своего существования развивается и пополняется новыми лексическими единицами. Языковые контакты между людьми разных национальностей приводят к тому, что некоторые слова попадают из одного языка в другой, изменяются в нем по его внутренним законам и прочно остаются наравне с исконными. Именно так и формируется группа заимствованных слов.

Немецкий язык на разных этапах своего развития брал лексику из

1) латинского

Еще в VI-VIII веках эти слова были «онемечены», то есть адаптированы и изменены и сейчас практически не выявляют себя как инородные (например,

schreiben –scrībere, die Straße (улица) - via strata, das Kloster (монастырь) - claustrum, и так далее);

2) кельтского

Например, das Reich (империя, богатство) – rîg, das Amt (ведомство, учреждение) – ambactus и т.д.);

3) французского

Эти слова связаны со светской жизнью, модой и военным делом (die Armee (армия) - armé, die Garnison (гарнизон) - garnison, elegant (элегантный) - élégant и т.д.);

4) итальянского

В основном слова, связанные с финансовой, торговой сферами (netto (нетто), brutto (брутто), das Risiko (риск) - risico) [Никитина 2021].

В любом языке есть иностранные слова, количество которых со временем будет только расти, что связано с развитием информационных, медицинских и иных технологий. Любое общество меняется, оно является динамичным, вследствие чего, различные языки претерпевают некоторые изменения.

Существенное распространение английских слов началось не так давно, но произошло во всем мире. Сейчас английский язык является международным языком, особенно в деловой сфере. Как правило, иностранные слова входят в другой язык для обозначения определенных понятий, а бывает и так, что язык имеет свои названия конкретных вещей, явлений.

Согласно электронному словарю DUDEN «Anglizismus ist Übertragung einer für [das britische] Englisch charakteristischen sprachlichen Erscheinung auf eine nicht englische Sprache». В данном словаре под англицизмом понимают (в переводе на русский язык) характерную для британского английского языка передачу явления на неанглийский язык [Усольцева 2020: 6].

Англицизм – слово или оборот речи в каком-нибудь языке, заимствованные из английского языка или построенные по английскому

образцу. Важным фактом является то, что в рекламных текстах Германии количество англицизмов составляет около 4% от числа всех использованных слов. Если словарный состав немецкого языка составляет приблизительно 300000-500000 слов, то количество абсолютно всех заимствованных слов составляет 100000 слов. Интересно то, что больше всего заимствованных слов среди существительных, на втором месте – прилагательные, затем следуют глаголы и потом уже остальные части речи. Англицизмы получили распространение в следующих сферах: реклама, техника, спорт, СМИ, косметическая индустрия, мир моды[Серегина Чахоян: 2015].

Причиной распространения английской лексики в мире можно считать промышленную революцию в Великобритании (в последней трети XVIII века) и позже, в первой половине XIX века, она получила всеобъемлющий характер, охватив затем и другие страны Европы и Америки. Великобритания доминировала над развитием других стран, в том числе и Германии. Поэтому одной из главных причин процесса заимствования следует считать отсутствие немецких эквивалентов английским понятиям, появившимся вследствие, к примеру, внедрения новой техники. Другой, не менее важный фактор заключается в том, что английские слова намного короче немецких. Это существенно облегчает их использование в речи [Серегина Чахоян: 2015].

После окончания второй мировой войны в 1945 г. влияние британского и американского вариантов английского языка в значительной мере возросло. В западной Германии это частично можно объяснить как последующую реакцию на нацистскую систему с ее стремлением к обособленному развитию, как в экономическом, так и лингвистическом и культурном отношении. В этот период англо-американское влияние было отражено в газетах, журналах, театральных спектаклях и фильмах, популярной музыке.

Начиная с 1990-х годов, влияние американской культуры и ее лингвистическое отражение стало более интенсивным в связи с развитием Интернета, глобализации национальных экономик, становлением коммерческого телевидения с рекламными клипами и музыкальными

программами с видеоклипами. Был отмечен значительный приток лексических заимствований и переключение кода, в особенности в языке бизнеса и коммерции, компьютеров, рекламы и в языке молодежи.

С развитием общества средства массовой информации стали неотъемлемой частью коммуникации, инструментом воздействия, они оказывают сегодня значительное влияние на общество. Это влияние представляет собой сложный процесс, в котором участвуют многие взаимодействующие факторы. Г. Мейн выделяет два вида факторов: первые зависят от читателя, вторые – от редактора текста. В то время как первые зависят скорее от субъективного восприятия и личного опыта реципиента, вторые складываются из задач, которые ставит перед собой автор и из его представления о публике, на которую он ориентируется. Автор текста стремится добиться через средства масс-медиа определенной цели, в достижении которой языковое оформление текста играет первостепенную роль [Мурясов, Нургалиева 2012: 547].

По мнению Хайнца-Гюнтера Шмитца, при употреблении заимствований существенным фактором является то, насколько и в какой степени они коммуникативно значимы, эффективны и функциональны. В определенном контексте заимствование может быть намного более коммуникативно значимым, эффективным и функциональным чем «родное» слово. Неоднозначны случаи употребления заимствований, где они препятствуют пониманию, служат средством внушения или манипуляции (как, например, в языке рекламы), где они служат только интеллигентным украшением или употребляются порой бездумно и небрежно.

Текст, в котором встречается большое количество заимствований, будь то обилие англицизмов или обращение к классическим языкам, рискует быть неправильно понятым или не понятым аудиторией вообще. Таким образом, одна из важнейших функций СМИ – формирование общественного мнения – не находит адекватного выражения, так как «Общественное мнение



происходит из того и существует потому, что информация СМИ является доступной для всех» [Мурясов, Нургалиева 2012: 548].

Нами было проведено небольшое исследование по теме и проанализировано, в какой отрасли немецкого языка присутствует больше всего англицизмов и с чем это может быть связано. Для анализа использовались статьи из немецких онлайн-версий газет «Die Zeit» и «Frankfurter Allgemeine Zeitung». Изучались статьи в отраслях экономики, культуры, спорта и интернета. Затем были выделены следующие группы англицизмов: экономика (Wirtschaft), интернет (Internet), культура (Kultur), еда (Essen), спорт (Sport), чувства и эмоции (Gefühle und Emotionen) жизнь в городе (Stadt) .

После анализа статей, был сделан вывод о том, что больше всего английских заимствований встречается в сферах экономики и интернета.

Интернет начал распространяться на весь мир, появились различные социальные сети. Люди стали пользоваться ими и использовать интернет-сленг в своей речи. Заимствования из выбранного языка-донора наиболее встречающиеся в интернет-сленге по причине изобилия иностранной информации в различных социальных сетях (*youtube, instagram, twitter u m.д.*) на английском языке. Большая часть поп-культуры и новости, касающиеся ее, так же в основном на английском языке. Поэтому интернет-пользователи чаще всего видят английский язык либо читая информацию в оригинале, либо видя оригинальное сообщение в качестве подтверждения какой-либо новости. Также, используя англицизмы в сфере интернета проще общаться с людьми из других стран, потому что в любой части мира человек поймет слово “Like”, “Account”, “Internet” или “Follower” [Майорова 2019].

Иногда можно встретить английское слово, которое перешло в немецкий язык, но у него не появился один определенный артикль. Такие слова как “Start-up”, “Blog”, “Account” имеют два артикля: *der* и *das*.

На сегодняшний день заимствования являются важной, неотъемлемой частью словарного состава немецкого языка. Словарь “Wahrig

Fremdwörterlexikon” содержит 55 000 заимствованных слов, часть которых отнюдь не кажется нам чужой. СМИ являются трансфером форм мышления и моделей поведения, обеспечивающих жизнь в сложно организованных обществах и служащих сохранению и дальнейшему развитию этих систем. Средства масс-медиа отвечают так же за передачу норм, ценностей и идеалов. Ввиду медиализации действительности и быстрого развития инструментов коммуникации важно употреблять заимствования функционально и «к месту». Язык не может оградить себя от воздействия медийной культуры современности, но не должен страдать от чрезмерного употребления заимствованных слов.

### Список литературы

1. Майорова С. Заимствование интернет-сленга в русском языке. Москва, 2019. – URL: [https://wiki.mgpu.ru/index.php/Заимствование\\_интернет-сленга\\_в\\_русском\\_языке](https://wiki.mgpu.ru/index.php/Заимствование_интернет-сленга_в_русском_языке) (дата обращения 15.02.23).
2. Мурясов Р. З., Нургалиева Н. Х. Заимствования в немецком языке СМИ. Башкортостан: Вестник Башкирского университета, 2012. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zaimstvovaniya-v-nemetskom-yazyke-smi> (дата обращения: 15.02.23).
3. Никитина А. Заимствования в немецком языке. Москва, 2021. – URL: [https://www.de-online.ru/zaimstvovania\\_v\\_nemetskom\\_jazyke](https://www.de-online.ru/zaimstvovania_v_nemetskom_jazyke) (дата обращения 15.02.23).
4. Серегина М.А., Чахоян И.С. Denglish: английские заимствования в немецком языке. Ростов-на-дону, 2015. – URL: <https://research-journal.org/archive/4-35-2015-may/denglish-anglijskie-zaimstvovaniya-v-nemetskom-yazyke> (дата обращения: 15.02.23).
5. Усольцева А.Д. Англицизмы в немецкоязычном медийном дискурсе. Екатеринбург, 2020. – URL: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/86626/1/m\\_th\\_a.d.usoltseva\\_2020.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/86626/1/m_th_a.d.usoltseva_2020.pdf) (дата обращения: 15.02.23).

## ИСТОРИЯ АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

### XVIII

Первые хроники и описания колоний на Североамериканском континенте. Пропагандистский характер записок путешественников. «Общая история Виргинии» капитана Дж.Смита как образец литературы о путешествиях. Письменная культура новоанглийских пуритан. Записки и дневники религиозных лидеров. Отношение пуритан к искусству. Поэзия новоанглийских пуритан: А.Брэдстрит и Э.Тейлор. Религиозно-философская проза Дж. Эдвардса.

Своеобразие Просвещения в Америке. Особая роль публицистики и в распространении идей Просвещения и в пропаганде идей независимости. Виднейшие публицисты эпохи: Бенджамин Франклин, Дж.Дикинсон, Сент Джон де Кревкер, Томас Пейн, Филип Френо. Эссе как ведущий жанр эпохи. Роль эссеистики в становлении литературы США. «Автобиография» Б.Франклина как литературное произведение [9].

Американская поэзия 18 века. Классицистические традиции и новое содержание. Поэзия Ф.Френо. Творчество афро-американцев и индейцев. Поэзия Ф.Уитли. Влияние идеологических и эстетических проблем на процесс формирования американского романа 18 века. Подражательность и новаторство. Адаптация «готической традиции» в произведениях Ч.Брокдена Брауна.

### XIX век.

Своеобразие процесса утверждения романтической философии и эстетики в США. Отношение к просветительскому наследию. Проблема создания национальной литературы. Основные этапы развития романтизма в США. Творчество Вашингтона Ирвинга. Ранние литературные опыты

(«Сальмагунди», «История Нью-Йорка»). Развитие эссеистической традиции в «Книге эскизов». Своеобразие поэтики «эскизов» Ирвинга. Опыт создания исторического повествования в новеллах «Рип Ван Винкль», «Легенда о Сонной лощине» и др. Тема восприятия Европы американцами. Жанровое своеобразие новеллистики В.Ирвинга.

Творчество Джеймса Фенимора Купера. Решение проблемы создания исторического романа: «Шпион», «Пионеры». Своеобразие трактовки исторического процесса в романах Купера о прошлом Америки и Европы. Дж. Ф.Купер – создатель жанра морского романа. Переплетение идей Просвещения и романтизма в творчестве писателя. Пенталогия о Кожаном Чулке: история создания и жанровое своеобразие. Тема фронта в романах цикла. Философско-этическая проблематика романов. Особое место образа Натти Бампо в истории литературы США [5].

Творчество Эдгара Аллана По. Философско-эстетическая теория Э.По. Поэтическое творчество: общая характеристика. Система поэтических образов. Основные темы лирики. Новеллика Э.А.По: теория и практика. Своеобразие художественного мира новелл писателя. Полемическое звучание эстетических идей Э. По на фоне новоанглийского литературного мейнстрима (Лонгфелло, Брайант, Уиттьер).

Творчество Натаниэля Готорна. Своеобразие его концепции истории и исторического повествования. Новеллы о прошлом Новой Англии, роман «Алая буква». Место романа в истории литературы США. Философско-этические взгляды Готорна: роман «Блайтдейл» и новеллы-аллегии. Особенности поэтики произведений писателя.

Трансценденталисты и их творчество. Эссеистика Р.У.Эмерсона. Жизненный проект Г.Торо и его текст «Уолден, или Жизнь в лесу» (проблема литературности).

Творчество Германа Мелвилла. Проблематика и идейно-философская направленность ранних произведений («Тайпи», «Ому»). «Морская тема» в произведениях писателя и ее воплощение в романе «Моби Дик».

Синтетический характер романа, его эпическое и философское начала. Символика в романе. Особый характер центральных образов.

Грани американской литературы второй половины XIX века.

Поэзия Уолта Уитмена. «Листья травы»: творческая история, особенности композиции. Основные темы и поэтические образы. Лирический герой поэзии Уитмена – соединение автобиографического и общечеловеческого. Особый характер уитменовского мистицизма. Космизм и демократизм художественного мира поэзии. Особенности поэтики текстов У. Уитмена. Значимость наследия У. Уитмена для американской и мировой поэзии XX века.

Проблема взаимоотношений писателя и читателя в американской литературе 2-й половины XIX века. Творчество Эмили Дикинсон и ее статус. Своеобразие поэтических образов и художественных приемов. Особенности философско-религиозного мироощущения Дикинсон. Творчество Амброза Бирса. Преображение принципов и приемов романтической новеллистики.

Литература афро-американцев и проблема маргинальности в американской литературе XIX века. Особая роль жанра автобиографии в ее становлении. «Повествование о жизни...» Фредерика Дугласа – вершина развития жанра. Женские автобиографии – их своеобразие, соотношение с устной традицией. Возникновение афро-американского романа: «Клотель» Уильяма Уэллса Брауна [2].

Новоанглийская школа изысканной традиции и ее двоякая роль в развитии национальной литературы. Взаимодействие литературных школ и направлений. Соединение литературной традиции и «низовой» фольклорной культуры. Литература «местного колорита» и ее значение для становления национальной литературы. Творчество Френсиса Брет Гарта как пример синтеза приемов..

Творчество Марка Твена. Ранняя новеллистика и ее связь с региональными фольклорными традициями. Юмор в произведениях Твена. Развитие жанра «эскизов» в творчестве Марка Твена: «Простаки за границей»,

«Жизнь на Миссисипи» и др. Особое место романа «Позолоченный век» в творчестве писателя. Принципы трактовки Твенем европейского и американского прошлого в его главных произведениях: «Приключения Гекльберри Финна», «Янки при дворе короля Артура». Своеобразие романной модели, выработанной Твенем: соединение отвлеченных идей и конкретной образности.

*XX век*

Натурализм в литературе США. Распространение философии детерминизма, интерес к анализу современного общества. Творчество Стивена Крейна, Фрэнка Норриса, Кейт Шопен как пример своеобразия натуралистских принципов в американской литературе. Воздействие идей и стиля натурализма на творчество Джека Лондона и Теодора Драйзера. Роман Т. Драйзера «Сестра Кэрри».

Феномен «рубежа веков» в американской литературе. Прагматизм, психологические теории и концепция плюралистической Вселенной в философии Уильяма Джеймса. Эстетические и идеологические ориентиры американской газетной и журнальной критики. Факторы формирования читательского вкуса и литературный заказ.

Интроспективная проза Генри Джеймса в контексте мировой литературы рубежа веков. Интерес к внутреннему миру человека, понятия «точки зрения» и «дома художественной литературы» в литературно-критическом наследии Г. Джеймса. Повести Джеймса 1870-90-х годов. Поздние романы Г. Джеймса («Послы», «Золотая чаша») и статус писателя во взаимоотношениях с американской публикой. Причины неудачи Джеймса-драматурга. Феномен американского писателя-эмигранта в первые десятилетия XX века, его социологическая и эстетическая природа. Соединение критики американского типа мировосприятия и эстетизма в творчестве Г. Джеймса [6].

Фигура Э. Уортон на пересечении силовых линий формирования американской прозы XX века. Социально ориентированная, публицистическая

линия в американской литературе первой половины XX века (С. Льюис, Э. Синклер, Г. Менкен) и фактор политической «левизны». Поздний Драйзер («Американская трагедия»). Более поздние образцы социально ангажированной прозы («Гроздь гнева» Дж. Стейнбека, «Вся королевская рать» Р. П. Уоррена).

Творчество Шервуда Андерсона и его значение для поколения американских писателей, вступивших в литературу в 1920-е годы. Поэтика цикла рассказов «Уайнсбург, Огайо».

Магистральные линии в литературном процессе США первой половины XX века.

Образ Америки в творчестве Дос Пассоса. Поэтика романа «Манхеттен» и взаимопроникновение литературы и кино. Трилогия «США» как вариант воплощения американского миметического проекта. Восприятие творчества Дос Пассоса в Европе и феномен «уроков» американской литературы (Сартр, Камю). Творчество У. Фолкнера, Э. Хемингуэя, Дж. Колдуэлла в восприятии французских экзистенциалистов.

Национальные грани творчества Уильяма Фолкнера. Художественный мир Йокнапатофы. Эстетизация истории американского Юга в романе «Авессалом, Авессалом!». Творчество Томаса Вулфа и Джона Стейнбека 1920-30х годов. Проблема регионализма в американской литературе. [7]

«Праздник, который всегда с собой» Эрнеста Хемингуэя как мемуарный артефакт. Американские писатели в Париже. Персонажи Хемингуэя (Хемингуэй, Гертруда Стайн, Ф. С. Фицджеральд, Э. Паунд) и вклад их прототипов в эстетические концепции и идеологемы американской литературы («И восходит солнце» Хемингуэя, «Великий Гэтсби» Фицджеральда). Миф о «потерянном поколении» и специфика восприятия первой мировой войны в культуре США. («Три солдата» Дж. Дос Пассоса, «Солдатская награда» У. Фолкнера). Альтернативные истории: документализм и художественность в творчестве Г. Стайн («Автобиография Алисы Б. Токлас») и Г. Миллера («Тропики»).

Американские поэты и феномен англоамериканской поэзии начала XX века. Поэтические доктрины и поэтическая практика Э. Паунда. Имажизм. Вортицизм. Футуризм. Поэзия Э.Э.Каммингса.

Литературно-критическое наследие Т. С. Элиота. Поэма Элиота «Бесплодная земля» и феномен «международного» (cosmopolitan) «высокого» модернизма. Контакты Элиота с европейскими и американскими литераторами и интеллектуалами. Американские лекции Элиота. Роль идей Элиота в формировании позднейших литературоведческих теорий. У. К. Уильямс, Р. Фрост, У. Х. Оден как вершинные фигуры англо-американской («космополитской») поэзии.

«Гарлемский ренессанс» как альтернативный, антикосмополитический модернистский проект. Проза Зоры Нил Херстон. Поэзия Лэнгстона Хьюза. Интермедиальные характеристики афро-американской литературы.

Драматургия США. Творчество Юджина О'Нилла. «Любовь под вязами». «Наш городок» Т. Уайлдера. Американская тема в творчестве Т. Уильямса («Трамвай «Желание») [5].

Литература США о II мировой войне. Основные этапы развития темы. Роман Нормана Мейлера «Нагие и мертвые» - один из первых образцов жанра «военного романа» в США XX в. Трактовка Н. Мейлером идей философии экзистенциализма. Военная проза Джеймса Джонса (роман «Отныне и вовек»). Роман Уильяма Стайрона «Выбор Софи». Традиция и новаторство. Перевод военной и экзистенциалистской тематики в фантастическую и игровую плоскость в американской прозе 1960-х (К. Воннегут «Бойня номер пять», Дж.Хеллер «Поправка-22», Дж. Барт «Плавучая опера»).

Творчество Дж.Сэлинджера. Роман «Над пропастью во ржи» и проблема отчуждения младшего поколения. Феномен нонконформизма в американской культуре 1950-60-х годов. «Белый негр» и «Американская мечта» Н. Мейлера.

Литература битников. Ключевые положения эстетики битников. Поэзия Алена Гинзберга. Роман Дж.Керуака «В дороге». Связь с предшествующей литературной традицией. Художественные открытия Керуака. Развитие темы



отчуждения в романе У.Берроуза «Голый завтрак». 1970-е: Творчество Кена Кизи. Политическая актуальность романа «Полет над гнездом кукушки». Эстетические эксперименты Кизи в романе «Порою нестерпимо хочется».

«Взрыв документализма» в мировой литературе и специфика его проявления в литературе США 1960-х годов. Эстетика и практика «нового журнализма». Развернутые эссе Тома Вулфа. «Небеллетристический роман» Т. Капоте. Эволюция метода.

Особенности развития модернистской традиции в литературе США. Романное творчество Джона Апдайка («Кентавр»), Сола Беллоу («Герцог»). Фактор культурно-языкового микса в американской литературе. И. Б. Зингер. Американский В.Набоков.

Ключевые положения эстетики «черного юмора» (Д. Бартельми, Дж. П. Донливи, Дж. Барт), главные художественные достижения. Постмодернистский эксперимент в творчестве Дж. Барта («Химера») и Т. Пинчона («Выкрикивается лот 49»). Американская проза 1980-90 гг. Пол Остер («Нью-Йоркская трилогия», «Книга иллюзий») и Дон Делилло («Белый шум», «Мао II»).

Мультикультурный проект и расцвет афро-американской литературы. Творчество Тони Моррисон (1932) – одно из ярчайших явлений современной литературы США. Роман «Песнь Соломона»: литературный текст как диалог культурных контекстов. Романы «Возлюбленная», «Джаз» и «Рай»: история и прошлое; время и вечность; проблематизация человеческого «я».

Литература коренных американцев. Постколониальная теория и формирование эстетических взглядов писателей-индейцев. Проблема самоидентификации и оппозиция «свой/чужой» в романах «Дом, из рассвета сотворенный» (1968) (1968) Скотта Момадея и «Церемония» (1977) Л.М.Силко как основные для индейского самосознания.

Среди среднего поколения американских писателей самые популярные и значительные – Курт Воннегут, Джойс Кэрол Оутс и Джон Гарднер. Этим писателям и принадлежит будущее, хотя они уже сказали свое особое и

оригинальное слово в американской литературе. Что же касается развивающихся концепций, то они выражают различные разновидности современных буржуазных течений в американском литературоведении.

Но, конечно же, современную литературу США, уже проверенную временем, изучат, оценят и осмыслят, может, с других позиций лишь по прошествии определенного количества времени, – что и будет, скорее всего, более достоверно с точки зрения развития американской литературы в целом.

#### **Список литературы**

1. Артамонов С.Д. История зарубежной литературы XVII-XVIII веков, М.: 1988 г.
2. История зарубежной литературы XIX века, под ред. М.А. Соловьевой, М.: 1991 г.
3. История зарубежной литературы XIX века, Часть I, под ред. А.С. Дмитриева, М.: 1979 г.
4. М.Н. Боброва, Романтизм в американской литературе XIX века, М.: 1991 г.
5. История зарубежной литературы XX века 1871-1917 г., под ред. В.Н. Богословесного З.Т. Гражданской, М.: 1972 г.
6. История зарубежной литературы XX века 1917-1945 г., под ред. В.Н. Богословесного З.Т. Гражданской, М.: 1990 г.
7. История зарубежной литературы XX века, под ред. Л.Г. Андреева, М.: 1980 г.
8. Гиленсон Б.А. Американская литература 30-х годов XX века, М.: 1974 г.
9. Литературная история Соединенных Штатов Америки, том III, под ред. Р. Спиллера, У. Торпа, Т.Н. Джонсона, Г.С. Кенби, М.: 1979 г.

*Бакулина К.А.*

*Научный руководитель: магистр Максимович М.С.*

*г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина*

## **ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ РЕЧИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Формирование фонетических навыков в настоящее время — актуальная проблема. Начальный этап обучения иноязычному произношению является самым трудным и ответственным. Здесь происходит формирование не только слухо-произносительной базы, но и всех остальных, тесно связанных с ней,

навыков говорения. Произношение является базовой характеристикой речи, основой для развития и совершенствования всех остальных навыков иноязычного говорения, так как нарушение фонематической правильности речи, неправильное интонационное оформление её говорящим ведет к недоразумениям и непониманию со стороны слушающего. Разберемся, что же такое фонетика?

Термин “фонетика” происходит от греческого слова “phone”, что означает “звук”, “голос”. Эта отрасль знаний занимается звуковой стороной языка, так как без знания звукового строя нельзя говорить о владении языком.

Фонетика изучает сегментные и надсегментные звуковые средства языка, реализуемые в устной форме речи. К первым относятся фонемы языка и их воплощение в речи - звуки, ко вторым – просодия речи(интонация), т.е. речевая мелодия, ритм, фразовые ударения, громкость речи, темп речи, паузы. В зависимости от задач обучения выделяют общую и частную фонетику, синхронную(описательную) и диахроническую(историческую), сравнительную, прикладную, экспериментальную фонетику и фонологию-функциональную фонетику. Фонология изучает языковую значимость всех фонетических явлений, их роль в различении значения слов и смысла речи [1].

Каждый язык располагает инвентарем звуковых единиц, которые реализуются в речи согласно правилам данного языка. Совокупность произносительных установок и типичных движений органов речи, которыми пользуются носители данного языка, образует артикуляционную базу языка. Важно знать основные особенности артикуляционной базы немецкого языка и ее важнейшие отличия от артикуляционной базы родного языка.

Сопоставление способов артикуляции звуков немецкого и русского языка показывает, что основные различия при их произнесении касаются положения и движения языка, нижней челюсти, мягкого неба и язычка. Они состоят в следующем:

У носителей немецкого языка резонатор полости рта увеличивается за счет того, что средняя и задняя части спинки языка несколько опускаются. В

результате этого тембр голоса приобретает гортанный оттенок. В русском же языке тембр голоса не имеет гортанного оттенка.

Для немецкой артикуляционной базы характерно контактное положение кончика языка: кончик языка при произнесении всех гласных касается нижних зубов. Тогда как для русского языка это не характерно.

Артикуляция немецких звуков происходит при энергичном движении нижней челюсти вверх и вниз. При артикуляции русских звуков нижняя челюсть опускается меньше и медленнее.

При произнесении немецких гласных и согласных мышцы органов речи напряжены гораздо сильнее, чем в русском языке.

В немецком языке более активны губы, чем в русском: они сильнее округлены и больше выпячены вперед при образовании гласных [2].

Перечисленные особенности артикуляционной базы немецкого языка относятся к произнесению звуков речи и не касаются реализации таких речевых единиц, как фраз, слов, словосочетаний. В таких единицах будут действовать надсегментные (просодические) средства языка, которые также имеют свои особенности. Без усвоения просодической системы языка не может осуществляться полное владение языком, так как просодия является очень важным средством выражения связей между словами, а также группами слов. Просодическая система немецкого языка очень сложна и своеобразна, в связи с этим она во многом не совпадает с системой русского языка [1].

Основная трудность при овладении произношением иностранного языка заключается в том, что происходит процесс пропускания всего воспринимаемого нами на иностранном языке через фонетическую систему родного языка, и звуки чужого языка ассоциируются с похожими, но не тождественными звуками родного языка.

На основе выше сказанного можно сделать вывод о том, что очень важно с первых занятий учиться различать и имитировать тонкие оттенки звуков при изучении иноязычного произношения. В дальнейшем это поможет правильному усвоению информации, полученной на иностранном языке,

повышению навыков произношения немецкого языка, а это в свою очередь поспособствует развитию способности коммуникации с носителем языка.

#### **Список литературы**

1. Зарецкая Е.В. Немецкий язык: Коррективный курс произношения: Учеб. пособие – Минск: УП “ИВЦ Минфина”, 2004. – С. 6-10.
2. Хицко Л.И. Практическая фонетика немецкого языка: Учебное пособие. — Издание 3, испр. и доп. — М.: Тезаурус, 2011.

*Балакишиева Х.И.*

*Научный руководитель: кфилн Букина Л.М.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## **СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ НА МОРФОЛОГИЧЕСКОМ УРОВНЕ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ**

Французский язык - это один из наиболее распространенных языков мира, который используется как официальный язык во многих странах. Он имеет богатую морфологическую систему, которая позволяет выражать различные оттенки значения слов. Одним из наиболее интересных аспектов морфологии французского языка является способность использовать различные морфологические формы для выражения экспрессивности, то есть эмоционального оттенка высказывания. В данной статье будет рассмотрено, какие морфологические средства используются для выражения экспрессивности во французском языке [Касаткина 2005: 14].

Экспрессивность-это способность языка выражать эмоциональный оттенок высказывания. Экспрессивность может выражаться как на морфологическом уровне (при помощи морфологических форм), так и на лексическом уровне (при помощи определенных слов и фраз).

### **Морфологические средства выражения экспрессивности**

*Степени сравнения прилагательных*

Одним из морфологических средств выражения экспрессивности во французском языке являются степени сравнения прилагательных. В французском языке существует три степени сравнения прилагательных: положительная, сравнительная и превосходная. Сравнительная степень выражает отношение между двумя существительными, а превосходная степень выражает отношение между тремя и более существительными [Колесникова 2013: 95].

Например:

- положительная степень: beau (красивый)
- сравнительная степень: plus beau (красивее)
- превосходная степень: le plus beau (самый красивый)

В некоторых случаях можно использовать нестандартную форму прилагательного, чтобы выразить экспрессивность. Например, вместо стандартной формы "triste" (грустный) можно использовать форму "tristounet" для выражения более выраженной грусти. Аналогично, вместо стандартной формы "vieux" (старый) можно использовать форму "vieux schnock" для выражения более отрицательной коннотации.

### *Глагольные формы*

Глагольные формы также могут использоваться для выражения экспрессивности во французском языке. Например, глагол "aimer" (любить) может быть использован в форме "adorer" (обожать), чтобы выразить более сильное чувство любви. Аналогично, глагол "détester" (ненавидеть) может быть использован в форме "haïr" (ненавидеть настолько, что душа болит), чтобы выразить более интенсивное чувство ненависти.

### *Формы местоимений*

Формы местоимений также могут быть использованы для выражения экспрессивности во французском языке. Например, вместо стандартной формы местоимения "moi" (я) можно использовать форму "moi-même" (я сам)

для выражения более уверенной позиции в высказывании. Аналогично, вместо стандартной формы местоимения "toi" (ты) можно использовать форму "toi-même" (ты сам) для выражения более уверенного или вызывающего тон в высказывании [Пивоварова 2014: 30].

### **Заключение**

В данной статье были рассмотрены морфологические средства выражения экспрессивности на морфологическом уровне во французском языке. Степени сравнения прилагательных, глагольные формы и формы местоимений могут использоваться для выражения различных оттенков значения слов и выражения эмоционального оттенка высказывания. Эти средства могут быть использованы для достижения более точного и выразительного языкового выражения.

### **Список литературы**

1. Касаткина, И. Н. (2005). Экспрессивность в французском языке. Москва: Флинта.
2. Колесникова, Т. В. (2013). Французская морфология: учебное пособие. Москва: Флинта.
3. Пивоварова, Е. С. (2014). Экспрессивность в языке: аспекты лексической и грамматической реализации. Москва: Флинта.

*Баляева М. О.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Ковалева Т.А.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## **ПРИМЕНЕНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Как известно, одной из основных целей современного образования является воспитание и развитие интеллектуальной, свободной, мобильной, нравственной и творческой личности. Поэтому наряду с предметными оценками особое значение придается и междисциплинарным результатам в процессе обучения. В качестве компонента этих метапредметных результатов

в центре внимания находятся универсальные учебные действия и умение использовать их в учебно-познавательной практике. В преподавании иностранных языков такие мета-навыки, как анализ, синтез и интерпретация информации, требуют поиска новых способов представления и усвоения информации. Одним из таких способов является метод «mind mapping», один из методов критического мышления.

Понятие «ментальная карта», она же интеллект-карта, диаграмма связей, или ассоциативная карта восходит к английскому термину «mind map», что значит «мыслительная карта». Интеллект-карта как способ запоминания информации впервые был разработана в 60-70 годах XX века американским ученым, лектором, писателем и консультантом по вопросам интеллекта Тони Бьюзеном. Он разработал определенные правила конструирования ментальных карт. Кратко их можно свести к следующему:

- проблема, слово или основная идея должна располагаться в центре. Для изображения центральной идеи также возможно использование картинок и рисунков;
- далее рисуются толстые главные ветви (оптимальным количеством является 5-6). Каждая ветвь имеет свой цвет и свое название в виде одного ключевого слова, связанного с центральной идеей;
- от главных ветвей рисуются дополнительные ветви второго, третьего и последующего порядка. Оформляются они аналогично главным ветвям;
- для более качественного усвоения материала наряду с ключевыми словами можно использовать картинки и рисунки, которые ассоциируются с каждым словом [1, с.13-32].

Следовательно, ментальная карта представляет собой радиальную структуру, от центрального ядра которой вытягиваются так называемые ветви. По своей структуре ментальные карты как основанные на ассоциативных связях многоканальные системы хранения и обработки информации напоминают специфику работы головного мозга. При воспроизведении в памяти одного из звеньев данной системы происходит цепное вспоминание



связанных с ним фактов, событий, ощущений [4, с.1-2]. Другими словами, ментальная карта – это «техника запоминания информации с помощью схем, способных отразить процессы, события, мысли и идеи в комплексной, визуальной, систематизированной форме» [2, с. 88-89]. Важно и то, что при работе с ментальными картами ассоциативная память позволяет более прочно запомнить нужный материал, концентрируясь именно на его содержании, а не на задаче удержать этот материал в памяти. Запоминание происходит произвольно, поэтому этот способ запоминания является более эффективным, чем постановка перед обучающимся специального задания на произвольное запоминание.

В процессе формирования лексики карты памяти полезны для записи материала, самонаблюдения и самооценки усвоения новых лексических единиц. При работе с новым грамматическим и лексическим материалом процесс анализа новой информации, выделения главного из общего, протекает более эффективно, если конспект составлен в виде ассоциативной карты, а не линейно. С методической точки зрения важно объяснить обучающимся основные правила и особенности создания качественных ментальных карт.

Сегодня существует множество электронных образовательных ресурсов, основанных на методах визуализации мыслей, в том числе и программ для создания ментальных карт. Используя их, можно создавать разнообразные интеллектуальные карты ума в кратчайшие сроки. Самая простая программа – FreeMind (<https://freemind.sourceforge.net/wiki/index.php/Download>). Бесплатный веб-сервис для создания ментальных карт, организации мозгового штурма – SpiderScribe.net (<https://www.spiderscribe.net/>). Широкую известность получила платформа Mindmeister – <https://www.mindmeister.com/ru>. Применение ментальных карт в классе особенно эффективно с использованием интерактивной доски.

В качестве наглядного примера использования ментальных карт на уроке английского языка приведем следующее.

В третьем триместре обучающимися 10 класса изучается тема «Роль музыки в нашей жизни», где представлены идиомы, передающие значение чувств и эмоций через названия цветов. Линейное представление информации предполагает перечисление фразеологизмов, которые отражают яркие эмоции. Ученики, работая с песней британской группы the Cure-Friday I'm in love, познакомились с некоторыми выражениями, имеющих значения грусти - to be blue, everything is grey и т.д. Далее обучающимся для ознакомления была предложена статья, включающая в себя большое количество идиом, выражающих чувства и состояния. Используя электронную платформу Mindmeister, школьники смогли систематизировать идиомы по цветовому признаку, а затем определить позитивную и негативную коннотации.

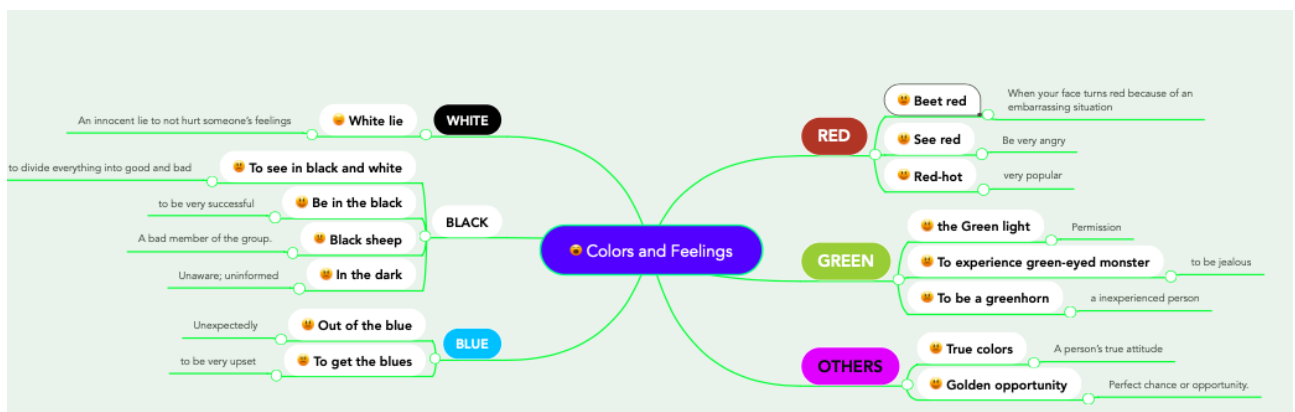


Рис. 1

Процесс обучения идет от развития точных языковых навыков к развитию навыков говорения. Это означает, что отдельные лексические единицы необходимо выучить и запомнить их значения, чтобы научиться использовать их в речи. Ментальные карты - отличный инструмент для интерактивной речи и моносиллабической речи. Ментальные карты позволяют словам, картинкам и фотографиям "вырасти" в полноценные предложения. Конечно, механические, бездумные опорные картинки и их пассивное созерцание не приводят к эффективному усвоению содержания материала. В качестве обязательного условия сначала должен быть представлен алгоритм действий. Необходимо показать, как информация "заворачивается" в карту и

"используется" в дискурсивных высказываниях. Это необходимо для развития методов мышления, аналитических навыков, мета-навыков и навыков работы с информацией. Таким образом, используя интеллект-карту в процессе обучения иностранным языкам в средней школе, учителя развивают творческие и интеллектуальные способности обучающихся, формируют навыки, связанные с памятью, пространственным мышлением, а также восприятием, обработкой и обменом информацией. Благодаря ментальным картам старшие школьники успешнее усваивают лексику английского языка. Это дает им чувство достижения, что очень важно для поддержания высокой мотивации в изучении иностранного языка. Таким образом, ментальные карты являются эффективным инструментом для формирования словарного запаса в процессе изучения языка в общеобразовательных учреждениях.

#### Список литературы

1. Вельс А.Е. Трудности обучения лексике английского языка в школе // Молодой ученый. 2013. № 11. С. 9-13.
2. Вишневская Е.Ю. Использование мыслительных карт на уроках английского языка // Открытый урок: фестиваль педагогических идей. М.: Первое сентября [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/512090> (дата обращения: 27.02.2023). П-489.
3. Костина Е.В. Использование ментальных карт в обучении английскому языку // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. 2016. № 2–2 (63). С. 46-48.
4. Костина Е.В., Косова Ю.Д. Ментальные карты при обучении лексике английского языка // Иностранные языки в школе и вузе: сборник научных трудов по материалам Международного семинара-практикума "Иностранные языки в школе и вузе" в рамках XI Международной научно-практической конференции "Осовские педагогические чтения". 2016. С. 49-54 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_26483151\\_72077920.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26483151_72077920.pdf) (дата обращения: 17.02.2023).

*г. Москва, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации*

## **ДИСКУРС-АНАЛИЗ ВНЕШНЕПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ**

Дискурс-анализ в социогуманитарных науках развивается с середины прошлого века и первоначально использовался в лингвистике, а сейчас выступает как отдельная исследовательская область междисциплинарного характера.

Основой для дискурс-теории послужили работы Ф. де Соссюра, Ж. Дерриды, К. Леви-Стросса, Л. П. Альтюссера и др. Дискурс «как специфический диалог» рассматривал Ю. Хабермас [Шавеко 2021: 127]. Дискурс рассматривался как аналитическая категория, а подходы к его изучению и определению систематизировались различными учеными, складывались отдельные методологические школы. Были предприняты попытки классификации дискурс-теорий Тойном А. ван Дейком (на основе дисциплинарно-генетического подхода), Якобом Торфингом (в зависимости от степени широты трактовок дискурса), Марианной В. Йоргенсен и Л. Филлипс (в рамках социально-конструкционистского подхода) [Русакова 2008: 3].

В российской традиции ряд авторов, в том числе Н.Д. Арутюнова считает, что дискурс проявляется как связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами [Арутюнова 2012: 7]. Другие, такие как В.Е. Чернявская и В.А. Курдюмов, считают, что дискурс образуется в множестве текстов, объединенных общей идеей [Чернявская 2006: 52].

Опираясь на социально-конструктивистский подход, можно заметить существующую амбивалентность: с одной стороны, дискурс является «формой социального поведения, которая служит для репрезентации социального мира» [Суханов 2017: 147] и складывается в процессе осмысления социальной

действительности; а с другой стороны, дискурс, находясь в общественном сознании, определяет то, как индивиды, включенные в дискурс, воспринимают социальную реальность. Иначе говоря, знания о социальной реальности есть продукт дискурса. Дискурс-теория позволяет раскрыть механизмы и способы установления отношений власти и подчинения через формирование социальной реальности, а анализ дискурса социальных групп или государств необходим для определения сущности коммуникационных процессов, происходящих между ними.

Политический дискурс как специфическая форма дискурса имеет место в политической коммуникации, формируется по поводу и в контексте конкретных политических событий, направлен на захват и удержание политической власти. В социальном пространстве может быть распространено несколько дискурсов, носителями которых являются те или иные сегменты общества, социальные группы или классы, т.к. дискурс является одним из оснований, на котором конструируется идентичность.

Следовательно, существует дискурс, который транслирует и носителем которого является группа людей, концентрирующих властные полномочия, значительный объем ресурсов (дискурс политической элиты). Существует дискурс, который транслируется на широкий круг субъектов и который призван быть принятым народом. Как правило, данный дискурс формируется, конструируется государством и его представителями в целях поддержания единства, достижения консенсуса по наиболее важным общественным вопросам и связан с позиционированием места нации в общем социально-политическом пространстве. Таким образом, формируется «государственный политический дискурс» или «дискурс государства».

Дискурс напрямую коррелируется с вопросами, по которым произносится та или иная речь, пишутся тексты и т.д. В контексте функционирования государства речь идет о сферах государственной политики, в том числе внешней.

Внешнеполитический дискурс государства принимает форму вербального знакового выражения процесса коммуникации государств в рамках международных отношений. Внешнеполитический дискурс государств в следующих формах: выступления первых лиц, официальные позиции государства, ноты, доктрины и иные документы по поводу внешней политики.

В качестве критерия дискурса может быть рассмотрен критерий агрессивность/дружелюбие.

С одной стороны, речь идет о «формах речевого поведения, нацеленного на оскорбление или преднамеренное причинение вреда человеку, группе людей, организаций или обществу в целом». При этом коммуникативная агрессия мотивирована агрессивным состоянием говорящего и зачастую преследует цель вызвать или поддержать агрессивное состояние адресата. Коммуникативная агрессия является нарушением этико-речевой нормы.

Качественно могут быть выделены следующие аспекты коммуникативной агрессии.

Во-первых, инструментальная языковая агрессия, которая имеет имплицитную форму, связана со скрытыми негативными установками адресанта и применяется с целью сокрытия истинных негативных установок относительно оппонента или легитимации данного негативного отношения путем использования лингвистически и культурно приемлемых форм.

Во-вторых, враждебная языковая агрессия, которая имеет эксплицитную форму, связана с намерением навредить, обидеть, оскорбить объект высказывания.

Количественные показатели, на основе которых может быть оценен данных критерий, могут быть предложены на основе форм проявления агрессивности в политическом дискурсе, выявленных А.П. Чудиновым [Чудинов 2012: 58]:

- Количество призывов к физической расправе, вооруженным действиям, уничтожению, характеристика таковых действий как допустимых

и желательных в отношении других государств, позитивного упоминания насилия;

- Количество использованных инвектив;

- Количество сделанных заявлений в саркастичной или оскорбительной форме;

- Количество использованных знаков агональности, маркеров «чуждости», используемых с целью умаления значимости, выражения недоверия по отношению к другим государствам или их представителям;

- Использование интонации, мимики или жестов в качестве косвенного оскорбления и с целью выражения негативного эмоционального-оценочного мнения адресанта.

С другой стороны, оппозицией агрессивности является дружелюбность (транспарентность), которая как критерий оценки внешнеполитического дискурса государства является индикатором информационной картины мира, конструируется в дискурсе и принимается обществом. Качественно данный критерий проявляется в следующих аспектах. Во-первых, участие в формировании в общественном сознании другого государства необходимых мировоззренческих паттернов о собственном государстве. Во-вторых, конструирование национальной идеи в общественном сознании собственного государства, создание образа страны-соперника или страны-друга. Сущностно данный критерий связан с практической реализацией уже упоминаемой концепции «мягкой силы».

Таким образом, дискурс выступает как семиотическая система, включающая в себя образы и язык, и как форма социального поведения, с помощью которой осмысливается социальная реальность, а затем транслируется во вне. Дискус выступает как связный текст и как совокупность объединённых одной идеей текстов. Выделяют политический дискурс, который может быть проанализирован с помощью критериев агрессивности и дружелюбности, на которые указывают специальные, рассмотренные в статье лексические единицы.

### Список литературы

1. Арутюнова, Н. Д. Из наблюдений над адресацией дискурса / Н. Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Адресация дискурса : сборник научных статей / под общ. ред. Н. Д. Арутюновой. – М. : Индрик, 2012. – С. 5–13
2. Русакова О. Ф. Основные разновидности современных теорий политического дискурса: опыт классификаций // Аналитика культурологии. 2008. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-raznovidnosti-sovremennyh-teoriy-politicheskogo-diskursa-opyt-klassifikatsiy> (дата обращения: 17.02.2022).
3. Суханов, Ю. Ю. Специфика политического дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №5-1 (71). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-politicheskogo-diskursa> (дата обращения: 17.02.2022).
4. Чернявская, В. Е. Дискурс власти и власть дискурса. Проблемы речевого воздействия : учебное пособие / В. Е. Чернявская. – М. : Наука, Флинта, 2006. – С. 50-55.
5. Чудинов, А. П. Политическая лингвистика [Текст] : учебное пособие / А. П. Чудинов. - 4-е изд. - Москва : Флинта : Наука, 2012. - 254 с.; 21 см. - (Для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов).; ISBN 978-5-89349-897-4 (Флинта).
6. Шавеко, Н. А. Этика дискурса Юргена Хабермаса: критический анализ // Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2021. №60. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etika-diskursa-yurgena-habermasa-kriticheskiy-analiz> (дата обращения: 17.02.2022).

*Барышникова А.С.*

*Научный руководитель: Нагорная Е.В.*

*г. Коломна ГБПОУ МО «Колледж «Коломна»*

## ПОСЛЕДНИЕ ИЗМЕНЕНИЯ И ПРОГНОЗЫ ОТНОСИТЕЛЬНО ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

На сегодняшний день английский язык является мировым языком, он постоянно меняется и развивается, так как представляет собой развивающуюся систему. Поэтому интересно проследить последние изменения и прогнозы относительно дальнейшего развития английского языка.



Во-первых, рассмотрим изменения в области фонетики. Прежде всего, ожидается, что исчезнет звук “th”, который заменится в зависимости от слова на “f”, “d” или “v”. Следовательно, впоследствии написание слов с буквосочетанием th также изменится [Аракин 2011: 176]. Более того, во многих близких по артикуляции словах звуки станут неразличимыми и будут произноситься одинаково, причиной этому послужит упрощение фонетики, которое сейчас активно практикуется в английском языке. Также обильное проникновение слов из Интернета окажет влияние на английский язык, например, такие слова, как “LOL” или слово “Emojis” уже сейчас входят в словарный запас практически каждого подростка и не только на просторах Интернета, но и в разговорной речи.

Всем известно, что одной из главных трудностей изучения английского языка являются диалекты. Существует британский английский, канадский и американский (даже если не учитывать австралийский, индийский, южноафриканский диалект и т. д.) [Букина 2018: 2]. Нужно отметить, что несмотря на взаимное межкультурное влияние, складывается впечатление, что лексика, орфография и произношение с каждым годом различаются все сильнее.

Начинается всё конечно с произношения. Различия, в основном, состоят в звучании гласных или ударении. Например, буква «o», которая звучит как «a». Американцы говорят её с очень расслабленными губами, а британцы делают из губ трубочку. Так же очень заметна разница в произношении буквы «r» в середине или в конце односложного слова. Американцы и канадцы не опускают её при произношении, а британцы наоборот. В речи канадцев “au” заменяется звуком “u”, именно из-за этого возникает путаница в словах “about” (произносится как “abu:t”). Зачастую заметна разница в ударениях. Если житель США скажет “progrEss”, канадец скажет “prOgress”.

Следующим полем для рассмотрения дальнейших изменений является грамматика английского языка. В грамматике постепенно исчезает лондонский эквивалент языка. В устной речи уже давно опускаются артикли,

но самое главное, что это начинает происходить и с письменной речью, например, I am in \_ fifth grade; I like \_ pizza. Кроме того, происходит замена конструкций, например, инфинитив заменяет герундий в ряде случаев: “she started to sing” вместо “she started singing” [Телегин 2016: 45].

Ранее было определено, что животные относятся к местоимению IT, то есть к местоимению среднего рода. Но в последнее время этот факт стал меняться и теперь употребление женского или мужского пола при указании на животных также является верным. Чаще всего определенный род используют, когда знают кличку и пол животного. Так можно сказать о собственном питомце или животном соседей. Но, если речь идет об абстрактном представителе какого-то вида, логичнее будет употребить средний род.

Более того, запрет на двойное отрицание в английском языке постепенно сходит на нет. Раньше это было очень грубой ошибкой. Сейчас же все больше людей спокойно использует его в своей речи. Это не выглядит ошибкой и, если углубиться, оказывается вполне логичным.

Видимо, носителям языка пришлось по душе использование длительной формы глагола, которая становится все популярней. Сегодня намного чаще можно услышать что-то вроде “He’s being furious”, вместо “He’s furious”.

Также чаще стали употребляться и длительные формы в пассивном залоге и с модальными глаголами:

You should be going – тебе следует идти [Ахметов 2018: 22].

Также изменения терпят и модальные глаголы. Все реже употребляются «shall» и «ought to», а вот «will», «should» и «can» перемены не коснулись. В последнее время все чаще используются going to, have to, need to, want to, которыми часто заменяют другие модальные глаголы и конструкции.

Например, нередко глагол have to заменяет must, а вместо should, когда дают рекомендацию, используют want to:

You might want to use a dictionary (вместо: You should use a dictionary).

Такая конструкция выглядит как более вежливый совет, благодаря замене «тебе стоит» на «ты можешь захотеть».

В современном английском все чаще используется слово *get* в пассиве. Вместо “*he was promoted*” (его повысили), теперь чаще могут сказать “*he got promoted*”.

Следующая область, которая также имеет изменения, это лексика английского языка. Здесь, так же как и в фонетике, стоит сделать акцент на диалектах. Процент слов, которые используются только в одной из стран, очень мал, но проблема для изучающих английский в том, что эти слова входят в число самых употребляемых. Многие слова используются только американцами, но большинство британцев их понимает, другие же могут вызывать трудности.

К примеру, британцы знают, что *biscuits* американцы называют *cookies*, а *flat* — *apartment*, но не многим известно, что такое *alumnus* (выпускник колледжа или университета) или *fender* (щиток от грязи над колесом автомобиля). В свою очередь, американцы знают, что *yard* (двор) в Британии называется *garden*, а *truck* (грузовик) — это *lorry*, но привычные для британцев слова *plimsolls* (кеды) или *off-licence* (винный магазин) ничего им не скажут.

Еще одной проблемой для изучающих язык, является сленг, который сейчас можно встретить в любой сфере и области нашей жизни. Сленг, иначе жаргон, — это ряд слов и выражений, зародившихся в обособленной группе людей. Даже в пределах одного города сленг меняется от района к району — что уж тут говорить о сленге Британии и Австралии, Канады и ЮАР. К сленгу относятся:

1. Аббревиатуры:

ASAP — as soon as possible

Это достаточно известное сокращение: им часто пользуются в рабочей среде при написании напоминаний. Означает оно «по возможности быстрее» или «чем скорее, тем лучше».

PLS, PLZ — Please - пожалуйста

THX — Thanks - спасибо

LOL — Laugh out loud! - «Громко хохочу!» - смешно до невозможности.

OMG — Oh my god! Oh my goodness! Oh my gosh! - «О Боже мой!»

NP – No problem! - «Нет проблем!» - сокращение, которое люди используют в ответ на спасибо, - никаких проблем, пожалуйста.

YW – You're welcome! - «Добро пожаловать» или «обращайся в любой момент».

## 2. Сокращения «шарады»:

Чтобы понять значение нужно включить воображение. Например «<3 u» - это I LOVE YOU, т.к. первая часть похожа на сердечко, а YOU так сокращается по произношению.

А вот ХОХО- «Hugs and kisses» - «Объятия и поцелуи». Или «обнимаю и целую». Буква «О» обозначает замкнутые объятия, т.к. похожа на руки, которые обнимают. А «Х» это губы крестиком при поцелуе.

## 3. Сокращения с цифрами:

Так как в английском некоторые слова похожи по звучанию на звучание цифр, то в смс для более быстрого оформления текста пишут вместо TWO, TOO, TO просто 2. Или добавляют к словам: 2DAY(today), 2MORO(tomorrow), 2NIGHT(tonight).

Далее 4 используется как: 4U = for you (для тебя),

4E = forever (навсегда) B4 = before (до, прежде чем),

Учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод, что невозможно выучить язык один раз на всю жизнь. Язык - это развивающаяся система, для понимания которой нужно постоянно развиваться самому и успевать за изменениями в языке.

### Список литературы

1. Аракин, В.Д. История английского языка / В.Д. Аракин. - М.: Физматлит, 2011. - 304 с
2. Ахметов И.Г. Актуальные вопросы современной педагогики: материалы XI Междунар. науч. конф. (г. Казань, сентябрь 2018 г.). – Казань : Молодой ученый, 2018. —60 с.
3. Букина Н. Слово эксперту: «Чем больше практики, тем ближе успех»// Nota Bene. Газета Московского государственного лингвистического университета. 2018. - №56. – с.2.
5. Телегин, Л.А. История английского языка: Учебное пособие для бакалавров / Л.А. Телегин, Д.А. Телегина, Е.Д. Павлычева. - М.: Флинта, 2016. - 160 с.

## АУТЕНТИЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ КАК ОСНОВА АВТОНОМИИ ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ

Повышение уровня мотивации учащихся, а также их вовлеченности в процесс обучения является одним из важнейших факторов успешности обучения иностранным языкам, хоть иногда и недооцененным. Тем не менее в последние годы все больше и больше внимания уделяется использованию аутентичных материалов на уроках иностранного языка. Они уже являются не только примерами грамматики и различных структур изучаемого языка, но и источниками полезной и интересной информации для обучающихся. Возможность взаимодействовать с аутентичными источниками информации часто является необходимым условием для достижения независимого и автономного обучения. Что в совокупности, как отмечает Тил Мейстер, приводит к повышению мотивации и улучшению отношения обучающихся к иностранному языку. И вот, изучение языка основано не только на упрощенном варианте языка из учебника, но и на актуальном языке англоговорящего мира.

Для рассмотрения взаимосвязи этих двух процессов стоит начать с принципа автономии, который является одним из ключевых моментов в процессе изучения иностранного языка.

Как отмечал Джереми Хамер, автономия учащихся заключается в том, что они могут взять на себя ответственность за все свои действия в процессе обучения как в классе, так и вне его. Согласно этому мнению первичная задача обучения иностранному языку заключается в достижении того, чтобы ученик мог улучшать свои языковые навыки без помощи учителя [Harmer 2015: 97].

С точки зрения Дэвида Литла, автономные учащиеся понимают цель своей учебной программы, явно принимают на себя ответственность за свое обучение, участвуют в постановке целей обучения, проявляют инициативу в планировании и выполнении учебной деятельности, а также регулярно пересматривают свое обучение и оценивают его эффективность [Little 2009: 223].

Выделяются три компонента для развития автономии учащихся: (1) предоставление учащимся возможности выбора и принятия решений для развития автономии, (2) организация занятий в классе, способствующих развитию автономии учащихся, (3) поощрение самостоятельности учащихся в самооценивании их результатов [Nguyen 2022: 945].

Так, для стимуляции автономии учащихся достаточно предоставить обучающимся такие задания, которые им действительно будет интересно выполнить. Соответственно, учащимся стоит давать возможность самим предложить тему обсуждений, а также материалы для нее. И именно в этом месте происходит тесная взаимосвязь аутентичности и автономии учащихся.

Согласно Джереми Хамеру, аутентичный материал представляет собой язык, в котором нет никаких упрощений для иностранцев. Это обычный, естественный язык, используемый носителями языка. Это то, с чем столкнутся наши ученики в реальной жизни, вступая в контакт с другими людьми, говорящими на этом языке. Также Джереми Хамер отмечает, что аутентичные материалы могут быть использованы с учениками и низких уровней владения языком. Но это возможно лишь при комбинации со специально созданными заданиями, которые помогают ученикам лучше понять материал, а не показывают, как мало они знают [Harmer 2015: 105].

Самостоятельное использование аутентичных материалов для получения необходимой информации - одна из целей изучающих иностранный язык. Данная цель может быть не только конечным результатом обучения, а также и средством обучения, что работает в тесной взаимосвязи с автономностью учащихся. Обучающиеся способны сами выбрать материал, который будет

полностью отвечать их интересам, при этом он будет служить и способом вовлечения их в реальный мир использования английского языка в контексте учебы и профессиональной деятельности.

Парупалли Рао Скриневес делает заметный акцент на том, что учителя должны предоставить учащимся больше независимости в выборе аутентичных материалов, которые имеются в распоряжении их учителей. До тех пор, пока аутентичные материалы будут интересны учащимся, преподавание и усвоение знаний будут проходить в дружественной для учащихся форме. Поэтому учителям английского языка рекомендуется сосредоточиться на потребностях и интересах учащихся, чтобы их основная цель преподавания была продуктивной [Srinivas Rao 2019: 7].

Тил Мейстер также отмечает позитивное влияние использование аутентичных материалов на изучение языка, а также на автономию учащихся в обучении. Так как, с его точки зрения, при работе с аутентикой учащиеся осознают ценность изучения иностранного языка как средства коммуникации, которое предоставляет им доступ к ранее недоступным источникам информации [Meister 2012: 275].

С целью изучения взаимосвязи использования аутентичных материалов при обучении иностранному языку и развитии автономии учащихся был проведен эксперимент. Он был построен на трех компонентах развития автономии учащихся, упомянутых ранее.

Участники эксперимента состояли из четырнадцати учеников в возрасте 18-35 лет, изучающих Английский язык. Уровень владения языком находится в диапазоне от уверенного А2 до уверенного В1.

Первый этап эксперимента основывался на первом компоненте развития автономии - предоставление учащимся возможности выбора и принятия решений для развития автономии. Для этого всем была предложена следующая анкета, направленная на изучение представлений учащихся об их процессе изучения языка и средствах достижения поставленной цели.

По результатам данной анкеты и в ходе дальнейшего обсуждения ученики предложили посмотреть сериал «Emily in Paris» на английском с последующим обсуждением просмотренного. Здесь важно отметить, что выбор аутентичного материала был сделан исходя из предложений и интересов учащихся, а также их уровня владения языком и наличия свободного времени.

Второй этап эксперимента заключался в организации занятий в классе, способствующих развитию автономии учащихся. Помимо общих обсуждений и заданий связанных с отработкой новой лексики, учащиеся работали самостоятельно со статьями и писали небольшие эссе-рассуждения. Так, при обсуждении первой серии большинство учащихся обратило на проблемы Эмили при переезде в Париж. Данная дискуссия позволила в качестве домашнего задания предложить прочтение статьи о Культурном шоке, а также написание анализа серии на основе данной статьи. Многие отметили, что для этого задания они несколько раз пересматривали серию, так как им хотелось заметить как можно больше примеров культурного шока. Как результат - большое количество практики аудирования, а также пополнение словарного запаса.

Третий этап эксперимента заключался в поощрении самостоятельности учащихся в самооценивании их результатов. Данное оценивание также было проведено с помощью небольшой анкеты, которая стала удачной основой для последующей рефлексии и самоанализа.

Результаты данного интервью показали, что 100% учащихся получили удовольствие от использования аутентичного материала на занятиях. Многие отметили заметное увеличение словарного запаса и даже при обсуждении данных вопросов приводили примеры наиболее понравившихся фраз. Девять из четырнадцати учащихся поделились тем, что самостоятельно продолжили смотреть следующие серии на Английском языке, обращая внимания на интересную лексику. Пять участников данного эксперимента отметили, что они запомнили грамматические конструкции благодаря сериалу, с которыми у



них были сложности. Один участник отметил, что сериал был интересным и полезным, но к концу ему стало скучно и попросил в дальнейшем смотреть фильмы или видео с YouTube.

Основой вопросов для первого интервью, а также вопросов для получения ответной реакции на подобный вид активностей стали вопросы из книги Аготы Шарл и Аниты Цабо «Learner Autonomy. A guide to developing learner responsibility» [Scharle 2000: 22].

Можно сделать вывод, что учащиеся, изучающие английский язык в возрасте 18-35 лет, полагают, что использование аутентичных материалов, соответствующих их интересам, является важным аспектом в изучении иностранного языка. Аутентика способствовала развитию осознанности обучающихся в отношении изучения английского языка, а также повышению мотивации к обучению и готовности самостоятельно выстраивать данный процесс. Более того, наш эксперимент подчеркнул необходимость подбора аутентичных материалов с учетом индивидуальных особенностей и предпочтений, иначе их использование на занятиях может оказать демотивирующий эффект.

#### **Список литературы**

1. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching / Jeremy Harmer // Pearson. - 2015. - P. 97-112, 306.
2. Little, D. Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples / Little David // Language Teaching. - 2009. - V. 42. - I. 2. - P. 222-233.
3. Meister, T. Authentic texts as a basis for autonomous learning / Till Meister // Learner Autonomy in the English Classroom. Empirical Studies and Ideas for Teachers. - 2012. - P. 273-298.
4. Nguyen C., Nguyen K., Pham H., Le D. Developing EFL Learners' Autonomy in Speaking English: An Investigation Into Teachers' Support at a University in the Mekong Delta / Cang T. Nguyen, Khanh T. Nguyen, Huyen N. Pham, Diem T. K. Le // Journal of Language Teaching and Research. - 2022. - V. 13. - №5. P. 944-955.
5. Scharle, A. Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility / Agota Scharle, Anita Szabo. - Cambridge : Cambridge University Press, 2000. - P. 21-24.

6. Srinivas Rao, P. The Effective use of Authentic Materials in the English Language Classrooms / Parupalli Srinivas Rao // Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities. - 2019. -V. 7. - I. 1. - P. 1-8.

*Басок В.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Фоменко. Т. А.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## ПРИМЕНЕНИЕ МНЕМОТЕХНИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Мнемотехника, как технология позволяющая быстро запомнить большой объем информации и на длительный срок, не является новшеством, однако в процессе обучения иностранному языку в рамках средней общеобразовательной программы, где данный навык очень важен, она почти не используется. Кроме того, стоит отметить, что данная техника обучения может эффективно применяться на всех этапах обучения. Актуальность данной работы заключается в том, что при изучении иностранного, в частности, немецкого языка в рамках среднего общеобразовательного учреждения, мнемотехника позволяет запомнить не только лексические единицы, но и грамматические структуры, лингвострановедческие факты, не ограничивая обучающегося в объеме запоминаемой информации.

Мнемотехника – это совокупность приемов и методов, направленных на запоминание и качественное воспроизведение полученной при помощи зрения, слуха, динамических движений информации.[Рогов 1998: 96]. ]Процесс запоминания главным образом идет посредством образования ассоциативных рядов, так как мозг человека независимо от возраста склонен запоминать яркую, выразительную, образную, живую информацию независимо от того в каком формате она представлена, будь то картинка, фраза, текст или речь.

Название «мнемотехника» происходит от древнегреческого слова «mnemonikon», которое означает искусство по запоминанию и связано с именем богини матери 9 муз, Мнемозиной. [Шейх-Заде Ю. Р. 2012: 36] Данное понятие закрепилось еще в 6 веке до нашей эры за Пифагором Самосским, однако данное суждение до сих пор вызывает споры в научных кругах, так как данная методика использовалась и на востоке. Но первые известные нам работы в данной тематике датируются 86-82 годами до нашей эры, они были написаны Квинтилианом и Цицероном, что не удивительно, ведь современники этих философов запоминали целые поэмы, как например «Одиссея» Гомера. Позднее путешествуя, Джордано Бруно также использовал мнемотехнику и даже обучал ей других людей. [Козаренко В. А.]. В 20 веке данная методика использовалась только службами разведки и результаты ее эффективности долго не публиковывались в общем доступе. Затем начали активно популяризировать мнемотехнику и приобщать к ней большее количество людей. Таким образом, мы видим, что сама техника является давно изобретенным и описанным фактом, тем не менее даже сейчас в век информации, далеко не все люди знают о том, что представляет собой данное понятие и насколько это важно иметь навыки по запоминанию большого объема информации. Хотя, казалось бы, в информационном обществе, где с каждым годом новых знаний становится все больше, люди должны иметь данную компетенцию.

А сейчас мы рассмотрим конкретные примеры приемов мнемотехники. Существует метод под названием «метод карточек» [Зиганов М., Козаренко В. А. 2013: 173], и ярчайший пример использования данного метода при помощи инновационных технологий, это создание карточек в приложении «Quizlet». Данный метод позволяет дать лексическую единицу, как слово, так и предложение или текст с уже готовой иллюстрацией. И когда ребята читают текстовую информацию, а затем переворачивают карточку, то текстовый образ соединяется с образом в виде иллюстрации, что позволяет без особых усилий со стороны обучающегося запомнить ассоциацию, закрепив ее таким

образом в памяти. Кроме того, образ подкрепляется аудио воспроизведением текста, что включает в процесс запоминания слуховую память. После данного задания логично дать ученикам упражнение на чтение с пропусками слов в виде картинок, которые были использованы для изучения лексики, тогда дети будут при прочтении задания видеть иллюстрации, и в их ассоциациях появится цельный аудио и визуальный образы, а само задание послужит инструментом для закрепления изученного материала. В конечном итоге, как и предполагает новый ФГОС необходимо вывести знания в речь. Для этого можно дать упражнение на пересказ текста по картинкам в мнемотехнике. Суть заключается в том, что даны только иллюстрации и ученик по ним должен восстановить то, о чем шла речь в задании, это не только поможет закрепить изученный материал, но и развить память, и логические взаимосвязи при написании текста, что в дальнейшем сыграет важную роль в формировании успешной коммуникации как на родном, так и на иностранном языке.

Также каждый из нас с детства знаком с такой фразой «Каждый Охотник Желает Знать, Где Сидит Фазан». Каждая первая буква в слове данного выражения несет в себе первую букву из названия цвета, таким образом мы легко запомнили все цвета радуги и их четкую последовательность. Данная техника называется «Акростих», то есть слова объединяются друг с другом по определенному правилу, и даже если сама фраза в итоге звучит бессмысленно, это и будет той яркой ассоциацией, которую запомнит мозг.

Также одним из эффективных методов в рамках мнемотехники является использование так называемых акронимов. Акроним — это вид аббревиатуры, однако не стоит их путать. Стоит сказать, что еще есть понятие сокращения, но все эти 3 понятия имеют разные функции и структуру. Сокращение – это графический способ для укорачивания слов при написании, например, z.b – zum Beispiel. Аббревиатура чаще всего используется при сложении нескольких слов, которые в дальнейшем сокращаются для быстрого написания, например, AKLA- alles klar или BB- bis Bald, но в устной речи мы

произносим полное название. Акроним отличается от аббревиатуры тем, что понятия формируются по первым буквам закодированных внутри акронима слов, как например, UFO – Unbekanntes Flug Objekt. В данном случае, как при написании, так и при произношении мы используем именно сокращенную форму слова или выражения.

В целом, анализируя учебно-методические пособия по иностранному языку в рамках средней общеобразовательной программы можно заметить, что вся лексика разбита по темам, например «Das Essen» или «Meine Wohnung» и т.д. Данный метод называется «Декомпозицией», то есть все слова объединяются в категории, что должно облегчить их усвоение. Однако в процессе проведения непосредственно урока, стоит использовать дополнительные приемы по запоминанию лексики. Так как это повысит эффективность работы обучающихся и позволит развить все виды памяти, воображение, мышление. Также необходимо обратить внимание на то, что стоит не только использовать визуальные средства, но и аудиоматериалы, а также динамические движения. Например, при подготовке к экзаменам, контрольным работам и словарным диктантам обучающиеся не редко пишут «шпаргалки», это также один из приемов для лучшего запоминания информации, основанный в первую очередь на визуальной и мышечной памяти.

По результатам двух месяцев проведения производственной практики на базе МБОУ «Гимназии №2 «Квантор»» Г. о. Коломна с применением мнемотехники в процессе обучения, обучающиеся освоили больше немецкой лексики, чем было необходимо по программе. Данный результат был получен при проведении трех тестирований: начального, промежуточного и завершающего. Также повысились общие показатели успеваемости по предмету. Например, средний балл по немецкому языку у девочек на сентябрь месяц (начало практики) составлял 4,1 балла, то в конце эти показатели заметно выросли и стали равняться 4,5 балла. В группе мальчиков средний показатель успеваемости был 4,4 балла, то на момент окончания

производственной практики результаты составляли 4,7 балла. На основании этого, можно сделать вывод, что обучение с помощью визуального представления информации и упражнений в рамках мнемотехники является эффективным методом обучения. Также наблюдения показали, что у школьников улучшилось внимание, произошло уменьшение количества ошибок в словарных диктантах. По словам самих учащихся произошли качественные изменения и при изучении других предметов, так как стало легче запоминать информацию.

Данная методика будет эффективна не только при изучении иностранного языка, но и при обучении любым другим дисциплинам. Кроме того, мнемотехника — это универсальный инструмент для развития всех видов памяти, обоих полушарий мозга, воображения, мышления, а главное то, что показатели результативности не зависят от возраста и пола обучающихся. То есть выше упоминаемые методы представления информации могут использоваться как при обучении детей, так и при обучении взрослых.

#### **Список литературы**

1. Зиганов М., Козаренко В. А. Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления. – М.: Школа рационального чтения, 2013. – 173 с.
2. Козаренко В. А. Учебник мнемотехники. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.e-reading.link/book.php?book=131402> (дата обращения – 1.11.2022).
3. Матвеев С.С. Феноменальная память: Методы запоминания информации. – М.: Альпина П., 2013.
4. Основные приемы мнемотехники. [Электронный ресурс]. – URL: <http://referats.allbest.ru/pedagogics/9000148224.html> (дата обращения – 12.10.2022).
5. Рогов, Е.И. Психология познания / Е.И. Рогов.– М.: ВЛАДОС, 1998. – 176 с.
6. Шейх-Заде Ю. Р. Суперпамять: древняя методика мнемотехники. – М.: Дел Центр, - 2012. – 36 с.

## ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ХАРАКТЕР КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ

В условиях бурных процессов развития общества креолизация становится важным инструментом коммуникации - способом выражения смысловой организации текста, привлечения и удержания внимания адресата, включая значимый методический потенциал при обучении иностранному языку.

Мы придерживаемся точки зрения, что «креолизация – это обозначение текстов, в структуре которых знаки различных семиотических систем вступают в наиболее сложные отношения - взаимовлияния, взаимодополнение. Совершенно справедливо утверждение Ю. А. Сорокина и Е.Ф. Тарасова о том, что «креолизованные тексты» – это тексты, состоящие из двух негетерогенных частей: вербальной языковой (речевой) и невербальной (принадлежащий к другим знаковым системам) [Сорокин, Тарасов 1990: 180-186]

Касательно сфер применения креолизованных текстов, то следует отметить их чрезвычайно разнообразный характер. Они охватывают художественные, газетно-публицистические, научно-технические, тексты-инструкции, афиши, комиксы и др. Такая разновидность текстов являются не только образным средством массовой коммуникации, но и, в ряде случаев, отражением национальной культуры различных народов или же отдельных социальных групп. Этот факт необходимо учитывать при обучении школьников всем видам речевой деятельности.

Одной из особенностей креолизованных текстов является их прецедентный характер. Прецедентность - это процесс отражения в тексте национальной культурной традиции в оценке и восприятии исторических событий и лиц, литературы, фольклора. Термин «прецедентный текст» был

впервые введен в научную практику Ю.Н. Карауловым в 1986 г. Под ним понимают законченный и самодостаточный продукт речемыслительной деятельности; прецедентный текст хорошо знаком любому среднему члену лингвокультурного сообщества, в мыслительную базу которого входит инвариант его восприятия. Основанием данного феномена служат общие фоновые знания адресата и адресанта, например, социальные, культурные, языковые. Креолизованные тексты способствуют формированию у обучающихся элементов социокультурной компетенции.

В этом смысле прецедент можно трактовать, как определенный стереотипный образно-ассоциативный комплекс, значимый для определенного социума и регулярно актуализирующийся в речи представителей этого социума. С методической точки зрения креолизованные тексты способствуют формированию у обучающихся элементов социокультурной компетенции.

Интерес для нашего исследования представляет и определение В.В. Красных: «прецедентный текст – это самодостаточный и законченный продукт речемыслительной деятельности, предикативная единица, сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу» [Красных 1997: 65].

На основе исследованного практического материала, мы выделили следующие тематические группы “События в мире”, “Театр и кино”, “Политика”, “Литература“, где широко представлено явление прецедентности. Чаще всего в них освещаются такие сферы человеческой жизни, как: “Спорт“, “Экономика“, “Музыка“, “Реклама “. Особое место в связи все еще с широким распространением коронавируса имеет информация разного уровня, начиная от описания признаков данного заболевания и кончая введением санкций против нарушителей режима самоизоляции.

Исходя из отобранного практического материала, нам представляется уместным распределить креолизованные тексты с элементами прецедентности на автопрецеденты, национальные прецеденты, социумно-прецедентные тексты.





**Автопрецеденты** – это частичное отображение действительности в сознании человека, отличающиеся особым эмоциональным, познавательным, аксиологическим знанием для данного индивида, включённые в особые ассоциативные ряды [Гудков 2003: 105].

Примером, иллюстрирующим данное понятие, может служить упаковка шоколада «Алёнка», которая у многих жителей СССР и современной России прочно ассоциируется с детством. Это изображение стало узнаваемым с 60-х XX века и остаётся популярным и в наши дни. Образ "Алёнки" - изображение девочки в цветном платке на лицевой стороне шоколадки (Рис.1).

Касательно немецкой бытовой культуры, ярким примером является жевательный мармелад HARIBO.



Мармелад HARIBO (Рис.2), изобретенный в 1922 г. Хансом Ригелем, неразрывно связан с образом медведя, в форме которого выполнено данное кондитерское изделие. Создателя вдохновили дрессированные медведи, которые в 19-ом веке выступали на различных ярмарках и праздниках, проводимых в Германии. А значит, мармеладные мишки должны были вызывать приятную ассоциацию с этими “танцующими” животными, поскольку их очень любили не только дети, но и взрослые.

Разновидностью прецедентных текстов являются и **социумно-прецедентные тексты** – феномены, известные каждому среднему представителю того или иного социума - социального, конфессионального, или профессионального. Они являются составными частями когнитивного пространства общества, не всегда находящиеся в тесной взаимосвязи с национальной культурой той или иной нации.



В связи с современными условиями, когда все еще весь мир охвачен пандемией COVID-19, актуальным является выражение «In Quarantäne nehmen» – versorgliche Isolierung

verordnen [Wagner 2017:82], что можно интерпретировать как создание условий «режима самоизоляции» (Рис. 3).

Данный пример приобрел на современном этапе развития общества интернациональное значение, слово «карантин» на ряду со словом «пандемия» стало самым широкоупотребительным словом в мире.

**Национальные прецеденты** входят в национально-когнитивную базу каждого среднего представителя национально-лингвокультурного сообщества [Красных 2003: 175]. Национальные прецеденты существуют в рамках лишь одной определенной нации. Примерами подобных прецедентов являются герои отечественных мультфильмов «Ну, погоди!» и «Трое из Простоквашино».

Самый известный прецедентный феномен русских народных сказок – Иванушка-дурачок, а одним из самых известных прецедентных имен в Германии (во многом аналог Иванушке) является образ Михеля (Deutscher Michel), который отображает не только элементы культуры, но и национальный характер немцев. В нём собраны стереотипичные черты немецкой нации: простодушие, глупость, ограниченный кругозор, крючкотворство, экономность и т.д

Итак, описанные группы креолизованных текстов с наличием элементов прецедентности направлены на реализацию определенных целей и выполняют свои функции, важнейшая из которых прагматическая. Данный вид текста представляет собой уникальный комплекс сочетания вербальной и невербальной части, отношения между которыми представляют собой многогранный, многоаспектный характер, в котором весомое место принадлежит наличию элементов прецедентности. Именно многогранный и сложный характер природы креолизованного текста делает его также востребованным при обучении иностранному языку в школе и вузе, способствуя формированию у обучающихся многоступенчатой коммуникативной компетенции.

## Список литературы

1. Алексеев Ю.Г. Восприятие креолизованного текста иноязычным реципиентом (к постановке проблемы) // Проблемы прикладной лингвистики. Матер. семинара. Ч.1. Пенза, 1999. - С.8-10;
2. Ашукин Н.С., Ашукина М.Г. Крылатые слова Издание четвертое дополненное. Москва Издательство «Художественная литература» 1988.
3. Барт Р. Критика и истина / пер. Г. К. Косикова // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX—XX вв.: Трактаты, статьи, эссе. — М.: МГУ, 1987. - С. 349 - 387.
4. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б.Гудков. – М.: Гнозис, 2003. – 288 с.
5. Красных В.В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц в коммуникации//В.В.Красных, Д.Б.Гудков, И.В.Захаренко, Д.Б. Багаев. - «Вестник МГУ»: 1997.- С. 62-85
6. Сидорова М.Ю., Савельев В.С. Русский язык и культура речи: курс лекций. – М.: Проект, 2002. – 429 с.
7. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия: коллективная монография. – М., 1990. – С. 180-186
8. Wagner G. Wer's glaubt, wird selig! Redewendungen aus der Bibel 21. Auflage, Regionalia-Verlag 2017. ISBN 978-3-939722-36-6.– S.182

*Белова Н.Д.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Ковалева Т.А.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО НАВЫКА УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА НА ОСНОВЕ ИГРОВОЙ МЕТОДИКИ

За последние десятилетия отечественная методика преподавания иностранных языков подверглась значительным изменениям, связанным со сменой целевых ориентаций, которые лежат в основе современного иноязычного образования. В настоящее время, обучение иностранному языку рассматривается как одно из приоритетных направлений современного

школьного образования, что отражено в концепции ФГОС, утвержденной приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897.

В соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом главной задачей обучения иностранным языкам является развитие личности, которая способна осуществлять межличностное, профессиональное и межкультурное общение с носителями языка, то есть, формирование «способности человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения».

Наибольший интерес современного образования по ФГОС представляет собой игра как педагогическая технология, которая помогает создать ситуацию реального общения на этапе формирования грамматических навыков. Как известно, тренировка грамматики требует достаточно много времени и многократного воспроизведения грамматической формы. Без использования игровых технологий это может привести к снижению мотивации у учащихся начальных классов к овладению грамматическими навыками английского языка.

На сегодняшний день люди осознают важность владения ИЯ, поводом является желание общаться с представителями иноязычной культуры и конкурентоспособность на рынке труда. Таким образом, школа старается обеспечить учащихся качественными знаниями английского языка разрабатывая и применяя различные методы обучения, которые предполагают активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности учеников во время изучения учебного материала.

Определения понятия «грамматический навык» указывают на то, что грамматические средства должны использоваться в определенной речевой ситуации, и эти средства должны решить адекватную речевую задачу. Поскольку навык - действие синтезированное, можно выделить более частные действия для внедрения грамматического навыка в речевую деятельность:

- 1) выбор модели, соответствующей адекватному речевому замыслу говорящего в данной ситуации;

2) оформление речевых единиц, которыми говорящий заполняет выбранную модель согласно нормам данного языка и временным параметрам.

Следовательно, сформированность грамматического навыка учащегося означает способность производить речевое действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в конкретной ситуации общения, и осуществлять правильное оформление речевой единицы с соблюдением норм языка.

Для того, чтобы правильно подобрать методику формирования грамматического навыка, необходимо знать виды грамматических навыков:

1) Продуктивные навыки грамматического оформления порождаемого текста при говорении и письме.

2) Рецептивные грамматические навыки (аудирование, чтение).

Эффективность использования игрового метода в обучении иностранным языкам всегда высоко ценилась среди методистов и педагогов, поскольку именно в игре особенно полно проявляются способности любого человека, тем более ребенка. Использование игр на уроках иностранного языка способствует формированию произносительных, лексических и грамматических навыков и тренировки употребления языковых явлений на подготовительном, предкоммуникативном этапе овладения иностранным языком [Маслыко, Бабинская, Будько, Петрова 2004: 191].

Советский психолог, Л.С. Выготский, который выделяет игру в качестве ведущего вида деятельности младших школьников, дает следующее понятие игры: «Игра - это воображаемая, иллюзорная реализация нереализуемых желаний, создающая зону ближайшего развития ребенка, поскольку в игре дети всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного поведения, как будто выше самих себя» [Выготский 1999: 432].

Функции игровой деятельности (по Селевко Г.К.): развлекательная, коммуникативная, функция самореализации, игротерапевтическая, диагностическая, коррекционная, функция межнациональной коммуникации, функция социализации [Селевко 1998: 165].

Существует три фактора, благодаря которым использование игровых методик при обучении грамматике позволяет сделать учебно-воспитательный процесс более эффективным и богатым по содержанию. Первый фактор характеризуется тем, что с помощью игры учащиеся принимают участие в активной познавательной деятельности. Второй, не менее важный фактор указывает на игру как на средство стимуляции самостоятельной деятельности учащихся, благодаря чему происходит качественное усвоение информации. Наконец, хорошо разработанная игра предполагает состязательность, побуждая учеников показать свои знания.

Преимущество игры заключается в том, что ее можно использовать практически на любом этапе урока. Говоря о грамматических играх, стоит сказать, что их использование наиболее уместно для закрепления изученной темы, чтобы отработка новых грамматических конструкций проходила легко и непринужденно в игровой и дружеской атмосфере.

Эффективное применение игровой деятельности возможно только в том случае, если педагог правильно подбирает игры и организует занятия. Для достижения наилучших результатов необходимо соблюдать следующие условия:

1. одна и та же игра проводится не один раз (с применением новых языковых материалов);
2. новую игру начинает преподаватель, выполняющий роль ведущего, а затем ведущим должен стать ученик с хорошо развитыми языковыми способностями;
3. игра имеет соревновательный характер, так достигается лучший эффект;
4. участники игры взаимодействуют с красочными пособиями и аксессуарами [Отыншинова 1998: 317-319].

Таким образом, применение грамматических игр на уроках иностранного языка необходимо, т. к. именно игры поддерживают внимание и интерес на уроке, развивают абстрактное мышление, творческие способности

учащихся. На уроке учителю необходимо создавать различные коммуникативные и условно-коммуникативные ситуации для закрепления грамматических навыков, т. е. ознакомить учащихся с грамматическим материалом, провести тренировку и выход этого материала в речь.

#### Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова— М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.
2. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Справочное пособие. — 9-е изд., стереотип. — Мн.: Вышэйшая школа, 2004. — 522 с.
3. Отыншинова М. Б. Использование игровых технологий при обучении грамматике английского языка // Молодой ученый. — 2017. — №23. — С. 317-319.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие— М.: Народное образование, 1998. - 256 с.

*Бляблина К.А.*

*Научный руководитель: кфилн., доцент Ефимова А.Д.*

*г. Орехово-Зуево, Государственный гуманитарно-технологический университет*

## ПРЯМОЙ ПЕРЕВОД КАК САМАЯ РАСПРОСТРАНЕННАЯ СТРАТЕГИЯ ЛОКАЛИЗАЦИИ НАЗВАНИЙ ИНОСТРАННЫХ ФИЛЬМОВ

Популярность кинофильмов в наше время растёт с каждым годом. Это связано не только с развитием их производства и киноиндустрии в целом, но и с возрастанием роли кинематографа в жизни всех поколений людей. Одна из важнейших функций кино – это отражение реальной картины мира. Актуальным вопросом в современной практике переводоведения является перевод названий иностранных фильмов. Это связано с тем, что в российском прокате подавляющее большинство демонстрируемых в кинотеатре кинолент составляют зарубежные фильмы. Особенно важно уделить особое внимание переводу названий фильмов, поскольку суть произведения в большинстве

случаев передает его заголовок, делающий киноленту привлекательной для аудитории.

Для начала рассмотрим все существующие стратегии перевода названий фильмов и начнем с их определения. Стратегия перевода — это комплекс переводческих трансформаций, применяемых для решения переводческой задачи. В нашем случае такой задачей является перевод названий фильмов с иностранного языка на русский. Основными стратегиями, применяемыми при переводе, являются прямой перевод, трансформация с добавлением или опущением лексических единиц, лексико-грамматическая или лексико-семантическая трансформация и полная лексико-семантическая замена (так называемый вольный перевод). В целом, можно отметить, что наибольшие трудности представляет перевод национально-маркированных лексем в названиях, отражающих социальные, географические, политические и иные реалии, незнакомые носителям, когда при выборе стратегии перевода приходится учитывать ряд факторов: «Культурно-маркированная лексика может как являться лакунарной в одной из культур, так и присутствовать в каждой из сопоставляемых культур, имея разный объем значений, различные коннотации, оценки, ассоциативные связи и функциональную нагрузку» [Ефимова 2020: 374]. Особый интерес для нашего исследования представляет прямой перевод, поэтому остановимся на этой стратегии.

Прямой перевод применяется для простых названий, в которых отсутствуют непередаваемые элементы и безэквивалентная лексика, а также в случаях, когда грамматическая структура в оригинальном названии имеет аналог в русском языке. Эта стратегия включает в себя транслитерацию, транскрипцию и калькирование.

Перевести название фильма дословно обычно бывает довольно трудно. Для того, чтобы российский зритель понял, о чем будет фильм, требуется внести какие-либо изменения или дополнения в его заголовок. Благодаря переводу осуществляется обмен разного рода информацией. Этот обмен является базой развития человечества [Алексеева 2004: 8]. Также перевод



должен быть адекватным, то есть соответствовать указанным требованиям и поставленной прагматической задаче [Комиссаров 2002: 147]. Прямой перевод названий фильмов получил довольно широкое распространение в переводческой практике, однако он пока не отнесен к какому-либо определенному виду перевода в классификации. Это связано с тем, что помимо названия фильма переводу подвергается и его содержание с последующим озвучиванием текста на переводящем языке. Происходит это с опорой на визуальный ряд фильма и требует учета так называемой кинематографической реальности при переводе [Горшкова 2006: 11]. Упомянутые ранее виды дословного перевода – транслитерация, транскрипция и калькирование – применяются в тех случаях, когда конфликт между формой и содержанием отсутствует [Коротаева 2015: 59].

Считается, что прямой перевод является наиболее точным и адекватным. Согласно данным исследований отметим, что буквальный перевод путем транскрипции и транслитерации обычно применяется при непереводаемых единицах языка, которые невозможно однозначно передать эквивалентами. Калькирование, напротив, указывает на наличие в ином языке сходных единиц и обычно обуславливает высокую степень эквивалентности при переводе [Ефимова 2020: 379-380]. В иных случаях при переводе происходят переводческие трансформации разной степени эквивалентности. Так, переводчики регулярно прибегают к прямому переводу с помощью транскрипции и транслитерации, когда название фильма содержит в себе имя собственное (см. табл. 1).

Таблица 1

**Перевод англоязычных названий фильмов, содержащих имя собственное, на русский язык**

Английский оригинал	Русский перевод
Tommy	Томми
Dolores Claiborne	Долорес Клэйборн
Coriolanus	Кориолан
Dracula	Дракула
Simon Birch	Саймон Бирч

Также дословно могут переводиться названия, представляющие собой простое словосочетание или слово с прямым или универсальным метафорическим значением. Различия оригинального названия и его перевода заключаются в морфологических и/или синтаксических особенностях языковых систем, однако значительной лексической, грамматической или семантической трансформации при прямом переводе не происходит (см. табл. 2).

Таблица 2

**Дословный перевод англоязычных фильмонимов на русский язык**

<b>Английский оригинал</b>	<b>Русский перевод</b>
The Panic in Needle Park	Паника в Нидл-парке
The Jungle Book	Книга джунглей
The Bourne Identity	Идентификация Борна
The Shining	Сияние
O Lucky Man!	О, счастливчик

Стоит отметить, что прямому переводу часто подвергаются названия фильмов, являющихся экранизациями литературных произведений, которые были переведены до их выхода. Однако дословный перевод далеко не всегда бывает адекватным, поэтому он может осуществляться посредством различных трансформаций, таких как замена, добавление, опущение и лексико-семантические модификации [Бархударов 1975: 190-231].

Рассмотрев стратегии перевода названий фильмов, мы провели исследование с целью определить, какая стратегия является наиболее распространенной. Для этого мы отобрали 100 различных фильмонимов и проанализировали их с точки зрения задействованного способа перевода. Мы получили следующие результаты (см. рис. 1).



Рис. 1. Стратегии перевода заголовков кинофильмов

- 1) С помощью стратегии прямого перевода были переведены 72 названия фильмов;
- 2) С помощью стратегии добавления или опущения было переведено 9 названий фильмов;
- 3) С помощью стратегии лексико-грамматической и лексико-семантической трансформации было переведено 18 названий фильмов;
- 4) И наконец, с помощью стратегии полной лексико-семантической замены было переведено всего 1 название фильма.

На основании этих результатов делаем вывод, что наиболее распространенной стратегией перевода является прямой перевод, поскольку с помощью него было переведено наибольшее количество рассмотренных фильмов (72 из 100).

#### Список литературы

1. Алексеева И. С. Введение в перевод введение: учеб. пособие для студ. филол., и лингв. фак. высш. учеб. заведений. – СПб.: Филол. фак. СПбГУ. – М.: Академия, 2004. – 352 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
3. Горшкова В. Е. Перевод в кино. Иркутск: ИГЛУ, 2006. 278 с.
4. Ефимова А.Д. Особенности передачи национально-специфичной лексики (на примере наименований средств передвижения в переводе романа «Евгений Онегин» В.В. Набоковым) // Преподаватель XXI век. М.: Изд-во МПГУ, 2020. – № 1-2. – Часть 1. – С. 372-383.

5. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. –М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
6. Коротаева Е. В. Перевод названий фильмов // Вестник Московского государственного открытого университета. – 2015. – № 1. – С. 59-61.

*Бовш Е.Н.*

*Научный руководитель: кфилн., доцент Нестерук И.Ф.*

*г. Брест, Брестский государственный университет им А.С. Пушкина*

## ЭПИТЕТЫ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА В АВТОРСКОМ ТЕКСТЕ МОНИКИ ПИТЦ «DIE DIENSTAGSFRAUEN»

В любом художественном произведении основным объектом для изображения автором является человек. Для представления персонажа автор подбирает определенный образ, который является центральным для художественного произведения. В литературе сформировалась система различных приемов, с помощью которых создается художественный образ, и каждый автор подходит по-разному к описанию персонажа, выбирая для характеристики какой-то определенный аспект. Образ персонажа включает не только его внешность, но и характер, речевую характеристику, поступки, а также описание социального статуса. Описанию образа каждого персонажа автор отводит особое место в своем повествовании. Это является не самой легкой задачей, т.к. образ героя художественного произведения передается, в первую очередь, с помощью лексико-грамматических средств. В лингвистической литературе это называется литературный портрет персонажа. Под литературным портретом принято понимать «изображение в художественном произведении всей внешности человека, включая и лицо, и телосложение, и одежду, и манеру поведения, и жестикуляцию, и мимику» [Есин 2000: 36].

Литературный портрет является своего рода инструментом для реализации авторского замысла, что включает также характеристику героя, описание его переживаний, эмоционального состояния; автор раскрывает

внутренний мир персонажа и особенности его характера. Создавая такой портрет, автор подводит читателя к пониманию замысла произведения, дает возможность читателю понять отношение автора к происходящему, что способствует правильной интерпретации текстового целого.

К.Л. Сизова полагает, что литературный портрет содержит такие элементы, как описание одежды героя, формы и черт лица, цветовой характеристики облика героя, описание жестов, мимики, а также представление автором фонетической характеристики речи персонажа [Сизова 1995: 5].

В портретном описании можно разграничить описание примет внешнего облика и элементов психологической характеристики персонажа. А.Б. Есин вводит для описания термины «внешний портрет» и «психологический портрет». «Внешний портрет представлен внешним обликом героя, психологический портрет появляется в литературном произведении тогда, когда автор начинает выражать то или иное психологическое состояние, которое персонаж испытывает в данный момент» [Есин 2000: 52].

Итак, литературный портрет создается в первую очередь с помощью лексико-грамматических средств. В рамках данной работы мы остановимся на одном из основных средств создания образности – эпитетах. Согласно И.Р. Гальперину, «эпитет – это выразительное средство, основанное на выделении качества, признака описываемого явления, которое оформляется в виде атрибутивных слов и словосочетаний, характеризующих данное явление. Эпитет всегда субъективен, он всегда имеет эмоциональное значение или эмоциональную окраску» [Гальперин 1958:139]. Схожее определение мы находим также и в других работах. Например, по мнению немецкого германиста Б. Совинского, «*Beiwort (Epitheton) ist ein klassifizierendes, charakterisierendes, wertendes oder nur schmückendes Adjektivattribut*» [Sowinski 1973: 63].

Материалом для исследования образа персонажа послужил роман Моники Питц «Die Dienstagsfrauen» [Peetz 2010]. Анализ проводился методом

сплошной выборки, объем выборки составил 226 страниц авторского текста. В результате проведенного анализа нами были выделено 132 единицы, в которых содержатся лексемы, называющие те или иные элементы внешнего облика персонажа. Приведем некоторые из них: *klassisch geschnitten, kühl, sportlich, feucht, zufrieden, blass, dünn, durchscheinend, lang, kurz, mitleidig, nett, umwerfend, fröhlich, wild, groß, stark, konturlos, entgeistert, grimmig, wach, klug, unbestechlich, entschuldigend, eloquent, schlagfertig, sprachlos, glücklich, empört, dramatisch, gelassen, eng, figurbetont, elegant, golden, kurz, bunt, krampfhaft, aggressiv, ruhig, panisch, eigenschnappt, nervös, mitleidig, entschuldigend, stockend, aggressiv, schlagfertig, eigenschnappt, misstrauisch, höhnisch, vorwurfsvoll, neugierig, kritisch, nüchtern, vorsichtig, fasziniert, rasend, krampfhaft, ungeniert, eifrig, feierlich, ausgelassen, verstört, rüde, begeistert, wach, unverschämt, frech, spöttelnd, höflich, schüchtern, freundlich, irritierend, trocken, zaghaft, belustigt, ungerührt, aufregend, misstrauisch, vorwurfsvoll, neugierig, jung, überraschend, seltsam, nüchtern, vorsichtig, froh, aufmerksam, fasziniert, mürbe, verärgert, brav, sonnengebräunt, unruhig, verstört, wach, verwundert, seelenruhig, genervt, energisch, überraschend, naiv, traurig, empört, grimmig, verletzlich, schockiert, aufgebracht, schüchtern, freundlich, irritierend, trocken, laut, rot, erschöpft, aufmunternd, ätzend, kleinlich, unsachlich, verletzend, müde, enthusiastisch, dankbar, fassungslos, entspannt, hell, erschrocken, wütend, ungerührt, cool, feuerrot.*

Данные лексические единицы были классифицированы нами следующим образом:

1. Физический облик: *klassisch geschnitten, blass, dünn, lang, nett, umwerfend, sportlich, groß, stark, konturlos, feucht, jung, klug, unbestechlich, sonnengebräunt, rot, laut, leise, zittrig, feuerrot, hell.*
2. Физическое состояние: *gequält, energisch, erschöpft, müde, entspannt, mürbe.*
3. Черты характера: *kühl, wild, dramatisch, seltsam, brav, naiv, cool, kleinlich, unsachlich, verletzend.*

4. Функциональные признаки, которые делятся на подгруппы:

- Мимика: *fröhlich, glücklich, ruhig, nervös, zufrieden, froh, wach, verärgert, unruhig, gelassen, vorwurfsvoll, seelenruhig, überrumpelt, entnervt, traurig, schockiert, aufgebracht, verstört, zaghaft, aufmunternd, verletztlich, erschrocken, wütend, ungerührt, fassungslos, entgeistert, grimmig, empört, panisch, verwundert, neugierig.*

- Жесты: *entschuldigend, dramatisch.*

- Характеристика речи: *empört, irritierend, trocken, ätzend, mitleidig, aggressiv, schlagfertig, eigenschnappt, misstrauisch, höhnisch, vorwurfsvoll, neugierig, kritisch, vorsichtig, fasziniert, krampfhaft, ungeniert, eifrig, feierlich, ausgelassen, verstört, rüde, begeistert, wach, unverschämt, frech, spöttelnd, höflich, aufgebracht, schüchtern, freundlich, fassungslos, belustigt, ungerührt.*

5. Элементы одежды и аксессуары: *kurz, eng, figurbetont, elegant, golden, kurz, bunt, mädchenhaft, übergroß, mondän.*

Используя метод количественного подсчета данных, нами были получены следующие результаты: описанию физического облика персонажей в романе отводится 21 эпитет; для выражения физического состояния автор использует 6 эпитетов; описание характера героев представлено 10 эпитетами; функциональные признаки (мимика, жесты, речь) описываются в совокупности 67 эпитетами; при характеристике дополнительных элементов внешности (одежда, аксессуары) автор использует 10 эпитетов. Результаты представлены на рисунке 1.

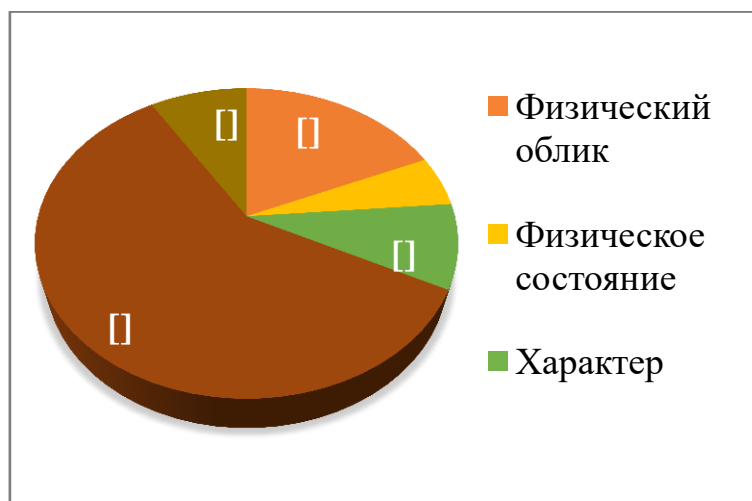


Рис. 1 – Количественная представленность использования лингвистических средств при описании образа персонажа

Стоит отметить, что выбор лексических единиц автором для создания образа персонажа является весьма значимым для последующей интерпретации текста реципиентом. Внешность, одежда и манера поведения могут многое рассказать не только о персонаже и его характере, показать доминирующие черты характера, но также и показать авторское отношение к данному персонажу.

**Список литературы**

1. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка. / И.Р. Гальперин. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. – 460 с.
2. Есин, А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения / А. Б. Есин. – М. : Флинта, Наука, 2000. – 163 с.
3. Сизова, К.Л. Типология портрета героя: (На материале художественной прозы И. С. Тургенева): автореферат дис. ... кандидата филол. наук : 10.02.01 / К.Л. Сизова ; Воронежский гос. ун-т. – Воронеж, 1995. – 16 с.
4. Peetz, M. Die Dienstagsfrauen / M. Peetz. – Köln : Kiepenheuer & Witsch Verlag, 2010. – 226 S.
5. Sowinski, B. Deutsche Stilistik: Beobachtungen zur Sprachverwendung und Sprachgestaltung im Deutschen / B. Sowinski. – Fischer Taschenbuch Verlag, 1973. – 400 S.

*Бондарчук Ю.В.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Щербина С.Ю.*

*г. Хабаровск, Тихоокеанский государственный университет*

**ПРОЦЕССЫ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ  
АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)**

В данной работе затрагивается важная и актуальная проблема - интерференция в переводе. Не редко люди, владеющие двумя и более языками, допускают ошибки из-за внешней схожести некоторых слов или конструкций. Поэтому эта тема требует глубокого изучения, что поможет



минимизировать возможные трудные моменты не только для переводчиков, но и для активно изучающих языки. Данная работа раскрывает психическую основу интерференции, что позволит разобраться в самом механизме и видах псевдоинтернациональной лексики.

*Основные понятия:*

Для понимания процесса интерференции, нужно знать, что данное понятие означает. Термин затрагивает не только область лингвистики, но и другие науки. В данной статье интерференция рассматривается с позиции У. Вайнрайха. Интерференция - это «переустройство моделей, являющееся результатом введения иноязычных элементов в те области языка, которые отличаются более высокой структурной организацией» [Вайнрайх 1979: 22].

Очевидно, немецкий лингвист считает, что интерференция сама по себе охватывает достаточно большой пласт языка и изменения, происходящие на этой почве, затрагивают почти каждый его аспект [Вайнрайх 1979: 22]. Это могут быть: ядро системы фонем, морфология и синтаксис, области словаря. Поэтому, существует различные типы интерференции, которые необходимо изучать.

Стоит также отметить такие понятия, как положительная и отрицательная интерференция. Под первой понимают такое внесение ранее усвоенных языковых явлений и выработанных речевых навыков в речь на другом языке, которое не вызывает его искажения, а при обучении, напротив, облегчает усвоение нового языка. При отрицательной интерференции полученные знания о языках вызывают искажение одного из них, затрудняя процесс коммуникации.

*Психическая основа интерференции:*

Сам механизм интерференции начинает свое действие, когда человек изучает уже второй для него иностранный язык. Несмотря на опыт изучения языка возможны как положительная, так и отрицательная интерференция.

Так В.В. Алмиов [Вопросы психолингвистики 2015: 196] считает, что причиной отрицательной интерференции у переводчиков является

перцептивный (привычный) эталон языка. Если исходным языком переводчик владеет недостаточно хорошо, то он использует перцептивные эталоны языка перевода, что и вызывает сложности.

Поэтому при коммуникации любой человек будет пытаться найти недостающую конструкцию в своем, более знакомом языке. То есть ту, которая ему будет казаться наиболее подходящей. На этой почве появляется фонетическая, лексическая и грамматическая интерференция.

*Псевдоинтернациональная лексика:*

В русском, английском и немецком языках мы часто можем наблюдать слова, имеющие схожее написание и звучание. В основном они являются заимствованиями либо из одного языка в другой, либо обоими языками из какого-то третьего (как правило, греческого, латинского или французского). Некоторые из них близки по значению, другие претерпевают изменения и могут обмануть как читателя, так и переводчика своей схожестью с его родным языком. В первом случае речь идет об интернациональной лексике, во втором же – псевдоинтернациональной.

Интернациональные слова, совпадают не только по написанию, но и по значению. Они могут послужить опорой для изучающего язык, упростить понимание текста, речи.

Когда интернациональные слова являются близкими по форме, но различаются по объему значения, их относят к псевдоинтернациональным словам или «ложным друзьям переводчика». Последний термин был предложен в 1928 году в работе французских учёных М. Кёсслера (M. Koessler) и Ж. Дерокиньи (J. Derocquigny).

Псевдоинтернациональная лексика подразделяется на следующие группы:

Слова, абсолютно разные по значению.

Shrift (англ.) – исповедь, короткий промежуток времени между приговором и казнью.

Complexion (англ.). She has a very fine complexion – у неё чудесный цвет лица.

Das Mus (нем.) – пюре (из варёных фруктов или овощей) [Готлиб 1972: 285]

Слова, совпадающие в одном из нескольких значений

Partisan (англ.) – сторонник, приверженец, реже – партизан.

Komisch (нем.) – странный, реже – комичный [Готлиб 1972: 226]

Büste (нем.) – манекен, реже – бюст [Готлиб 1972: 110]

Слова, отличающиеся по объёму значения

Слова, различающиеся по степени употребительности в разных контекстах

Слово роль в русском языке чаще употребляется в значении “театральная роль”, в переносном как “играть важную роль”; В английском языке слово “role” имеет такие же значения, но более употребительно, например, в значении “театральная роль” употреблять “part”.

Он не очень хорошо знает свою роль – He doesn't know his part very well.

Слова, близкие по значению, но имеющие различную эмоционально-оценочную окраску.

Как правило, английские лексемы такого рода характеризуются положительной либо нейтральной коннотацией, а их сходные по форме русские соответствия – отрицательной:

ambition - амбиция (честолюбие, властолюбие)

career - карьера (стремление к власти, достатку, пренебрежение общечеловеческими ценностями)

Ложные друзья переводчика проблематичны для перевода. Поэтому людям, изучающим язык, нужно внимательно относиться к таким случаям. В устной речи можно понять из контекста, что имеется в виду. Но при переводе письменного текста возникают трудности. Псевдоинтернациональную лексику нужно понимать и изучать, чтобы не случалось непредвиденных ситуаций. Назовем лишь некоторые «проблемные» случаи.

Advocaat (англ.) - яичный ликёр («адвокат») (считалось, что он помогает для постановки хорошего голоса, нужного адвокатам) [Краснов 2004: 7]

Anecdote (англ.) - исторический анекдот, рассказ о конкретном событии (анекдот = joke; practical joke = розыгрыш) [Краснов 2004: 9]. Ср. Anekdotе (нем.) - исторический анекдот, рассказ о конкретном событии или лице (анекдот - Witz) [Готлиб 1972: 68]

Concourse (англ.) - скопление, главный вестибюль вокзала; перекресток путей (конкурс = contest; tender) [Краснов 2004: 23]. Ср. Konkurs (нем.) – банкротство, несостоятельность [Готлиб 1972: 234]

Morose (англ.) - мрачный, угрюмый, печальный [Краснов 2004: 49]

Dirt road (англ.) – грунтовая дорога [Фалалеев 2020: 13]

Oval Office (англ.) – овальный кабинет [Фалалеев 2020: 16]

National (нем.) – патриотический; национальный [Готлиб 1972: 286]

Die Kasette (нем.) – шкатулка [Готлиб 1972: 214]

Die Kotelette (нем.) – бакенбарды [Готлиб 1972: 246]

*Заключение:*

Лексемы латинского и греческого происхождения должны быть предметом особого внимания переводчика и лексикографии, так как языки развиваются и ежедневно обогащаются новыми словами и значениями слов. При этом важны не только словари «ложных друзей переводчика», но и толковые (однойязычные) словари.

#### **Список литературы**

1. Вайнрайх У.. Языковые контакты состояние и проблемы исследования / Перевод с английского языка и комментарии Ю. А. ЖЛУКТЕНКО, проф., д-ра филол. наук.: Издательство при Киевском государственном университете издательского объединения «Вища школа», 1979. С. 22-23
2. Вопросы психолингвистики 2015 №02 (24); Научный журнал теоретических и прикладных исследований. — М.: Институт языкознания РАН, 2015. — С. 195-199
3. Готлиб Карл Генрих Маврикий – немецко-русский и русско-немецкий словарь “Ложных друзей переводчика”. М., “Сов. Энциклопедия”, 1972. 448 стр.

4. Краснов К.В. Англо-русский словарь «ложных друзей переводчика» / М.: Издательское содружество А. Богатых и Э.Ракитской, 2004. - 80 с., ил.
5. Фалалеев А., Малофеева А. – Упражнения для синхрониста. Зеленое яблоко: Самоучитель устного перевода с английского языка на русский – СПб.: Перспектива, 2020. – 187 с. (Серия “Высшая школа перевода”)

*Борисевич Д.Ю.*

*Научный руководитель: Ярошук М. В.*

*г. Брест, Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина*

## СУЩЕСТВУЕТ ЛИ НЕПЕРЕВОДИМОЕ В ЯЗЫКЕ?

Назначением перевода является установление особого вида коммуникации между источниками, способными генерировать информацию на двух языках [1,23]. Коммуникация выполняется посредством использования текстов. Тексты разных языков не могут быть равнозначными. Это обусловлено не только единицами языка, но и контекстом, который определяется особенностями культуры, частью которой и является естественный язык. Перед переводчиком всегда стоит задача прагматической точности, с которой он должен перевести текст. Данная задача поднимает вопрос о переводимости и непереводимости текста. Потери при переводе обычно затрагивают второстепенные компоненты текста и не касаются ключевых. При переводе осуществляется взаимодействие множества компонентов, сочетающих в себе грамматические, лексические и синтаксические значения, несущие в себе семантическую информацию. Такие потери неизбежны и приводят к переводу на уровне частичной эквивалентности. При этом ключевой целью является сохранение адекватности переводческого решения.

Обычно проблема непереводимости связывается с тем, что каждый язык отражает картину мира, воспринимаемую носителями данного языка и обусловленную их культурным наследием. К примеру, слова синий и голубой в английском языке будут выражены только одним вариантом blue. В

различных языковых картинах мира отношение к одним и тем же объектам реальности отличается. По схожему принципу относятся и к именам собственным, особенно к тем, что принадлежат конкретной языковой культуре. То есть, если объект существует в одной культуре, то, во-первых, это не значит, что данный объект не будет существовать в другой культуре, а, во-вторых, вовсе не обязательно, что отношение к нему будет таким же. Вот здесь и поднимается вопрос о непереводаемости, но тут же и решается, так как для передачи имен собственных с одного языка на другой используется не прямой перевод через транскрибирование, транслитерацию или через калькирование и т.д.

Данный вопрос связан и с грамматической структурой любого языка. Так, к примеру, категория времени Continuous не находит аналогий в немецком языке, а на русский язык переводится при использовании глаголов совершенного и несовершенного видов. В заблуждение могут также вводить и двуязычные словари, подводя к иллюзии существования межъязыковых синонимов. К примеру, русское слово дом имеет более широкое значение и обозначает «любое здание, где живет и работает человек, «домашний очаг» и соответствует в этом значении», английское слово house соответствует ему в первом значении, а вот во втором употребляется home. То есть русское и английское понятие «дом» сформированы разными культурами и отличаются друг от друга, а потому и различаются в употреблении в зависимости от контекста употребления.

В современной лингвистической теории перевода была доказана неточность теории непереводаемости. При анализе перевода с точки зрения языкознания было установлено, что равнозначность содержания оригинала и перевода невозможна. Перевод не подразумевает создание полностью равнозначного текста, но расхождения не могут служить доказательством непереводаемости. Семантические различия при переводе не являются непреодолимым препятствием, так как при переводе речь ведется не о языке, как некой абстрактной системе, а о конкретных текстах.

А потому проблемы переводимости в связи с разной структурой языков, отсутствием полных межъязыковых синонимов в связи с различиями эмоционально-стилистического и сочетательного плана, разные социолингвистические коннотации преодолеваются на уровне текста. Выпадение некоторых элементов текста при переводе – это частое проявление нетождественности содержания двух текстов на разных языках [2,10]. Ее отсутствие никак не мешает переводу выполнять те же коммуникативные функции, что оригинальному тексту.

#### **Список литературы**

1. Семенов, А. Л. Теория перевода: учебник для студентов учреждений высшего профильного образования/ А. Л. Семенов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Академия, 203 – 217с.
2. Илюшкина, М. Ю. Теория перевода. Основные понятия и проблемы: учебное пособие/ М. Ю. Илюшкина. – 2-е изд., стереотипное. – Москва: Флинта: Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2016 – 80с.

*Будашкина Л.А.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Чернякова Ю. С.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## **СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ НА ПОСЛЕТЕКСТОВОМ ЭТАПЕ**

В современном мире высокие требования предъявляются к восприятию и переработке информации, а одним из способов получения информации является чтение. Для формирования полного образа происходящего необходимо обращаться к различным текстовым источникам информации, в том числе и к иноязычным. Так, в связи с увеличением объёма получаемой информации обучение смысловому чтению на английском языке в современных условиях приобретает еще большую значимость.

Главная цель смыслового чтения на уроках английского языка заключается в максимально точном и полном понимании содержания текста.

В процессе смыслового чтения важно уловить все детали и практически осмыслить полученную информацию.

Как правило, обучение смысловому чтению представляет собой три взаимосвязанных этапа (предтекстовый, текстовый, послетекстовый), каждый из которых имеет свои цели и задачи в рамках работы с текстовой информацией.

Рассматривая более подробно послетекстовый этап, следует отметить, что целью стратегий данного этапа является корректировка интерпретации читателя в соответствии с авторским замыслом. Данные стратегии связаны с усвоением, расширением, углублением, обсуждением прочитанного.

В нашей работе мы хотели бы уделить особое внимание следующим стратегиям:

- «Дерево вопросов»;
- «Кубик Блума»;
- «Синквейн»;
- «Изменение перспективы».

Рассмотрим применение данных технологий более подробно, а также оценим эффективность упомянутых стратегий в процессе обучения смысловому чтению на уроках английского языка.

#### *«Дерево вопросов»*

Данная технология заключается в визуализации прочитанного текста и сосредоточении на основных деталях. Обучающимся предлагается системно представить информацию в виде дерева, где крона – “what? where? when?”, ствол – “why? how?”, корни – “What did the author want to show in their work?”. Форма работы в данном случае может быть как фронтальной, так и индивидуальной или групповой.

Таким образом, преимуществом данной стратегии является возможность наглядно представить основную информацию, извлечённую из текста.

#### *«Кубик Блума»*



Автором данной стратегии является американский педагог, автор многих педагогических стратегий – Бенджамин Блум.

Таксономия Блума охватывает когнитивную область и включает в себя шесть категорий:

- знание (конкретного материала, терминологии, фактов, определений и т.д.);
- понимание (объяснение и интерпретация);
- применение;
- анализ (взаимосвязей, принципов построения);
- синтез (разработка плана и возможной системы действий, получение системы абстрактных отношений);
- оценка (суждение на основе имеющихся данных, суждение на основе внешних критериев).

На гранях кубика необходимо написать вопросы “Tell”, “Why?”, “Explain”, “Offer”, “Invent”, “Share”. Затем ученик или учитель бросает кубик. Обучающемуся необходимо сформулировать для другого ученика вопрос по прочитанному тексту по той грани, на которую выпал кубик.

Так, если выпадает грань “Why?”, то обучающийся должен выявить причинно-следственные связи, а также описать процессы, происходящие с определённым предметом или явлением.

Если выпадает “Tell”, то в таком случае предполагается воспроизведение знаний. Это самые простые вопросы. Ученику предлагается просто назвать предмет, явление или термин.

“Explain” фокусируется на уточняющих вопросах, которые помогают увидеть проблему в разных аспектах и сфокусировать внимание на всех сторонах заданной проблемы.

“Offer” – обучающийся предлагает свой способ использования полученных в тексте знаний.

“Invent” – обучающиеся придумывают по содержанию текста творческие вопросы, которые содержат в себе элемент предположения, вымысла. Такие вопросы помогают оценить прочитанный текст с разных точек зрения.

“Share” – вопросы данной группы способствуют активизации мыслительной деятельности обучающихся, учат их анализировать, выделять факты и следствия, а также оценивать значимость полученных сведений [Шкарова 2022].

Таким образом, мы видим, что такая стратегия как «Кубик Блума» может быть успешно применена на заключительном этапе обучения смысловому чтению, так как помогает не только успешно запомнить материал, но и проанализировать и понять.

#### *«Синквейн»*

Синквейн – концентрация знаний, ассоциаций, чувств; сужение оценки явлений и событий, выражение своей позиции, взгляда на событие, предмет.

Синквейн как технология, активизирующая критическое мышление обучающихся, может применяться как на этапе вызова, так и на этапах осмысления и рефлексии.

Умение учащегося составлять синквейны по той или иной теме свидетельствует о степени владения учащимся учебного материала этой темы, в частности, является показателем того, что обучающийся:

- знает содержание учебного материала темы;
- умеет выделять наиболее характерные особенности изучаемого явления, процесса, структуры или вещества;
- умеет применять полученные знания для решения новой для него задачи.

#### Правила написания синквейна:

- первая строка – одно слово, обычно существительное, отражающее тему синквейна;
- вторая строка – два слова, прилагательные, описывающие основную мысль;
- третья строка – три слова, глаголы, описывающие действия в рамках темы;
- четвёртая строка – фраза из нескольких (обычно четырёх) слов, показывающая отношение к теме; таким предложением может быть

крылатое выражение, цитата, пословица или составленная самим учащимся фраза в контексте с темой;

- пятая строка – слово-резюме или словосочетание, связанное с первым, отражающее сущность темы, которое дает новую интерпретацию темы, выражает личное отношение пишущего к теме [Герасимова 2019].

На послетекстовом этапе приём «синквейн» может быть применён с целью обобщения и систематизации знаний, полученных в тексте, а также для выражения своего собственного мнения к прочитанной информации.

#### *«Изменение перспективы»*

Данный метод предполагает пересказ обучающимся текста с позиции действующих лиц, что позволяет им ещё раз проанализировать и обобщить прочитанное. Форма работы в данном случае может быть как парной, так и групповой.

В заключение, хотелось бы отметить, что применение таких стратегий как «дерево вопросов», «кубик Блума», «синквейн» и «изменение перспективы» способствуют формированию критического мышления обучающихся и позволяют проанализировать и понять прочитанное на заключительном этапе работы с текстовой информацией.

#### **Список литературы**

1. Багатаева, Е.Т. Стратегии смыслового чтения. Работа с текстами на уроках английского языка/ Багатаева Е.Т. // Открытый урок. Первое сентября: [сайт], 2019. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/673435> (дата обращения: 20.02.2023).
2. Герасимова, И.Ю. Что такое синквейн. Правила написания синквейна/ Герасимова И.Ю. // Nsportal.ru: [сайт], 2019. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2019/09/17/chto-takoe-sinkveyn-pravila-napisaniya-sinkveyna> (дата обращения: 20.02.2023).
3. Жаринова, О.Г. Приемы смыслового чтения на уроках английского языка/ Жаринова О.Г. // Videouroki: [сайт], 2021. – URL: <https://videouroki.net/razrabotki/priemy-smyslovogho-chtieniia-na-urokakh-anghliiskogho-iazyka.html> (дата обращения: 20.02.2023).
4. Рыжикова, В.Н. Этапы работы с текстом на уроках английского языка/ Рфжикова В.Н. // Мультиурок: [сайт], 2015. – URL: <https://multiurok.ru/blog/etapy-raboty-s-tiekstom-na-urokakh-anghliiskogho-iazyka.html> (дата обращения: 20.02.2023).

5. Шкарова, А.С. Использование приемов “Инсерт” и «Кубик Блума» для формирования читательской грамотности учащихся на уроках английского языка в 5-9 классах/ Шкарова А.С. // Инфоурок: [сайт], 2022. – URL: <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-ispolzovanie-priemov-insert-i-kubik-bluma-dlya-formirovaniya-chitatelskoj-gramotnosti-uchashihsya-na-u-6038795.html> (дата обращения: 20.02.2023).

*Буракова И.Э.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Лукина Л.В.*

*г. Воронеж, Воронежский государственный технический университет*

## ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА СРЕДИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ РОССИИ

По словам чрезвычайного и полномочного посла Италии в Москве Паскуале Терраччано, «культурная сфера, вне всякого сомнения, является одним из тех пилястров, на которых зиждятся прочные двусторонние отношения между Италией и Россией» [Рокоссовская 2018]. И это высказывание никак нельзя оспорить, ведь культуры двух великих стран – России и Италии - с давних пор имели особое влияние друг на друга. Это влияние отразилось во множестве сохранившихся до наших дней памятников искусства и продолжает проявляться и сказываться в сегодняшних отношениях стран в разных сферах.

На сегодняшний день, несмотря на непростую политическую обстановку, Россия и Италия остаются партнерами в вопросах экономики, промышленности, научно-технической составляющей. Ряд итальянских компании продолжает размещать свои производства на территории России и предоставляют тем самым возможность российским специалистам строить карьеру в международной среде.

Факторы взаимного влияния стран на многие сферы жизни их обществ дают повод задуматься о том, как важно для ведения деловой межкультурной коммуникации изучение языка страны, с которой российские специалисты имеют достаточно прочный профессиональный контакт. Ведь требования на

современном рынке труда становятся всё жестче, и конкурентоспособный специалист, помимо профессиональных знаний в своей области, должен обладать умением уверенно и четко выражать свои мысли на иностранном языке, достойно поддерживать контакт с иностранными коллегами.

С каждым годом итальянский язык приобретает всё большую популярность среди русскоговорящего населения. Однако, зачастую этот язык выбирают для изучения потому, что он привлекает своей мелодичностью и романтическими образами, окружающими его. Многие студенты говорят о том, что английский язык они учат, потому что надо, а итальянский, потому что нравится, «по любви».

Действительно, английский язык считается международным и обучение ему в российских образовательных учреждениях начинается со второго класса начальной школы и продолжается в высших учебных заведениях. Обучение английскому с 70-х годов 20 века является неотъемлемой частью длительного образовательного процесса в России.

А обучение итальянскому – это уже самостоятельный выбор учеников. Например, в средней школе (с 5 по 9 классы) школьники могут выбрать итальянский для изучения в качестве второго иностранного языка. Такие занятия носят характер факультативных и на них отводится не более двух часов в неделю [Давиде 2021].

Поступая в высшие учебные заведения неязыковой направленности, студенты сталкиваются с тем, что основным способом подготовки будущих специалистов к ведению межкультурной коммуникации является изучение английского языка. Другим языкам уделяется крайне мало времени или желаемых для изучения языков вовсе нет в учебных программах. Но даже в том случае, если определённый иностранный язык и есть в учебном плане (чаще всего в некоторых ВУЗах это французский и немецкий), если грамотно разработано программно-методическое обеспечение курса иностранного языка и работают высококвалифицированные преподаватели, то основной

становится проблема заинтересованности студентов в изучении этих языков [Полякова 2015].

Несомненно, сегодня можно говорить о том, что востребованность итальянского языка среди русскоязычной аудитории возросла. Но он всё ещё не воспринимается в нашей стране как язык ведения межкультурной коммуникации в профессиональной деятельности (за исключением областей, непосредственно связанных с искусством, лингвистикой и филологией).

Но ведь знание не только международного языка общения, но и языков стран-партнёров, с которыми налажены взаимовыгодные деловые отношения, определённо является преимуществом для молодых специалистов на рынке труда.

В качестве попытки решения проблемы востребованности преподавания языков романской группы в высших учебных технических заведениях России проводится анализ возможных способов повышения мотивации и интереса к изучению итальянского языка как инструмента межкультурной коммуникации, необходимого для ведения профессиональной деятельности в современных условиях, среди русскоязычных студентов неязыковых ВУЗов.

На сегодняшний день в России имеется ряд организаций, занимающихся продвижением итальянского языка и культуры в стране. Итальянский институт культуры (ИИК) – это некоммерческая организация правительства Италии, находящаяся в ведении Министерства иностранных дел Италии. На базе ИИК граждане России могут не только познакомиться с итальянской культурой, воспользовавшись возможностями и ресурсами, предлагаемыми институтом, но и пройти курсы итальянского языка как для бытового общения, так и для дальнейшего совершенствования своих знаний, что позволяет использовать язык в профессиональной коммуникации.

С 2005 года реализуется международный образовательный проект П.Р.И.Я. (P.R.I.A.). Это программа по распространению итальянского языка в России. Основными целями проекта является возможность получения российскими студентами стипендий от Министерства образования Российской

Федерации для осуществления программы обмена студентами (стажировка в университетах Италии); включение итальянского языка в список предметов по выбору для сдачи Единого Государственного Экзамена российскими школьниками (ЕГЭ); укрепление связей между российскими и итальянскими образовательными учреждениями; улучшение качества преподавания итальянского языка в России.

В программе ПРИЯ участвуют уже более 150 учреждений образования, география которых довольно обширна: это и главные города страны – Москва, Санкт-Петербург, Краснодар, Воронеж, Владивосток, Казань, Нижний Новгород, - так и небольшие – Тольятти, Нальчик, Долгопрудный, Лыткарино, Тула, Энгельс, Пятигорск и другие. Важно отметить, что 22 учреждения из 168 указанных на сайте, — это учреждения высшего образования. Среди них: Институт технического и художественного образования (г. Тольятти), Московский государственный архитектурный университет, Московский государственный университет пищевых производств, Государственный медико-исследовательский университет РНИМУ «Пирогов» (г. Москва), Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону), а также ВУЗы, основные направления подготовки специалистов в которых связаны с педагогикой, строительством, искусством.

Представители университетов России и Италии регулярно принимают участие в конференциях и мастер-классах, основной целью которых является популяризация итальянского языка и культуры в России и расширение научно-образовательных связей.

Помимо организации специализированных программ и курсов по изучению итальянского языка, в России, в 2008 и 2011 году были реализованы программы культурного обмена, имевшие название «Год итальянской культуры и итальянского языка в России». В рамках такого обмена проводилось ознакомление общественности с культурными достижениями Италии.

Таким образом, мы видим, что на государственном уровне имеются попытки создания и продвижения итальянского языка в русскоязычной среде и в том числе в неязыковых учебных заведениях России. Принятые программы показывают себя весьма успешно и их внедрение в процесс обучения молодых специалистов действительно способствует повышению интереса у студентов к изучению итальянского языка как способа ведения межкультурной коммуникации в профессиональной сфере.

Возможно, итальянский язык всё ещё не так популярен среди русскоязычной аудитории в качестве инструмента ведения рабочих переговоров. Но то, что в России его распространению уделяется немалое внимание и партнерские отношения между странами в сферах экономики, промышленности, науки и техники продолжают активно развиваться, даёт надежду на то, что в скором времени этот представитель группы романских языков станет преподаваться в отечественных неязыковых ВУЗах наравне с английским, французским и немецким.

#### Список литературы

1. Полякова Т.Ю. Технология разработки программно-методического обеспечения курсов иностранного языка в условиях современного неязыкового вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. №14 (725).
2. Рокоссовская А. Отношения России и Италии основаны на многовековом культурном обмене – 2018. - (<https://rg.ru/2018/11/14/otnosheniia-rossii-i-italii-osnovany-na-mnogovekovom-kulturnom-obmene.html>)
3. <https://www.programmapria.ru/>
4. Скалия Давиде Преподавание и распространение итальянского языка как иностранного в России // Universum: филология и искусствоведение. 2021. №4 (82).



*Буслаева Т.Х.*

*Научный руководитель: кпн, доцент Миронова О.А.*

*г. Казань, Казанский федеральный университет*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИК ICQ И CSQ ДЛЯ ПРОВЕРКИ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Введение. Обучение иностранному языку невозможно представить без чтения. Чтение – это один из рецептивных видов речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста; входит в сферу коммуникативной деятельности людей и обеспечивает в ней одну из форм (письменную) общения [Азимов 2009: 346].

Для преподавателя иностранного языка важно создавать и поддерживать во время занятия коммуникативную среду языка изучения, т.е. не переключаться на родной (русский) язык, не допускать перевода предложений или текстов на русский язык, если они и так понятны для обучающихся. Но как убедиться в том, что текст был правильно понят обучающимися? Поиск ответа на данный вопрос и стал целью нашего исследования.

Задачи исследования. В данном исследовании были изучены техники современной методологии, которые помогают легко и быстро убедиться в том, что предложения правильно восприняты студентами. Полученные знания были апробированы на практике.

База исследования. Проверка эффективности методологических техник проводилась во время прохождения педагогической практики в университете. В исследовании приняли участие 37 студентов 2 курса неязыкового направления (уровень владения английским языком А2-В1 по системе CEFR), 19 студентов языкового направления (уровень владения английским языком С1 по системе CEFR).

Методы исследования. Теоретический анализ и обобщение научной литературы, классификация полученной информации. Наблюдение, описание.

Теоретический анализ литературы. В зарубежных и отечественных учебниках по методике преподавания английского языка можно найти различные техники для проверки понимания.

Одна из них – это Concept Checking Question (CCQ), что в переводе на русский язык означает вопрос для проверки содержания [Thornbury 2008: 26]. Их задают для проверки понимания отдельных слов, словосочетаний или общей идеи текста [Соловова 2005: 89]. Почему вопрос от педагога «Все ли вам понятно?» хуже, чем CCQ? Потому что отдельные студенты могут постесняться ответить «нет», не хотят выгладить глупыми на фоне более успешных одноклассников, не хотят расстраивать преподавателя или они могут искренне считать, что поняли текст, но на самом деле восприняли его ошибочно.

Технику CCQ можно применять на всех этапах чтения: до, во время или после прочтения [Harmer 2007: 55]. Вопросы должны быть короткими, ясными, без двойного смысла, с известной лексикой. Например, текст о том, как познакомились двое людей. Вопросы могут быть следующими: Как зовут главных героев в тексте? Где они встретились? Что случилось на парковке? Почему он побледнел? и т.д.

Другая техника называется Instruction Checking Question (ICQ) - вопрос для проверки инструкций [Scrivener 2005: 91]. После прочтения или ознакомления студентов с заданием, необходимо смоделировать задание или задать ICQ. Примеры вопросов: Мы сейчас работаем в паре или индивидуально? Что нам нужно найти в тексте? Какие слова мы подчеркиваем? и т.д.

Результаты исследования. Во время проведения занятий по Иностранному (английскому) языку со студентами второго курса обе техники, ICQ и CCQ, использовались часто. Уровень владения языком позволял выстраивать догадки, но часть студентов могла заблуждаться в своих предположениях. Применяя технику вопросов для проверки содержания (CCQ) в группе, в тексте на 160 слов менее чем за минуту мы проясняли все

незнакомые слова, выявляли смысл написанного. Такой же объем и сложность текста занимал 3-4 минуты на перевод без применения техник проверки текста.

Вопросы для проверки инструкций (ICQ) оказались более полезны для студентов уровня А2-В1. Мы выявили несколько причин для этого. Студенты могут отвлекаться во время объяснения инструкции, задержаться на расшифровке определенного слова в инструкции и не уловить оставшуюся часть задания, иметь небольшой опыт изучения языка и выполнения стандартных заданий. При полном понимании инструкции, студенты чувствуют себя уверенно, не оглядываются по сторонам, прося разъяснения у одноклассников что именно необходимо сделать. По субъективным подсчетам, вопросы ICQ занимали менее 30 секунд от урока, а результат превосходили ожидания.

Со студентами пятого курса уровня С1 вопросы для проверки инструкций (ICQ) практически не применялись. Исключением были сложные, запутанные задания, которые педагогу, при подготовке к занятию, приходилось перечитывать дважды. Вопросы CCQ задавались регулярно для проверки понимания отдельных слов, идиоматических выражений, идеи текста, последовательности событий в тексте.

Закключение. Таким образом, техники проверки понимания прочитанного были крайне полезны в работе. Обучающимся на начальных и средних этапах овладения языком необходима большая поддержка в понимании инструкции и текста. Студенты продвинутого уровня обладают большей автономностью, имеют значительный опыт выполнения стандартных инструкций, поэтому ICQ техника в работе с ними не всегда актуальна.

#### **Список литературы**

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей: 3-е изд. / Е. Н. Соловова - М.: Просвещение, 2005 - 239 с.

3. Harmer, J. How to Teach English / J. Harmer - Harlow: Pearson Longman, 2007 – 288 с.
4. Scrivener J. Learning Teaching: A guidebook for English language teachers / J. Scrivener – Macmillan Education, 2005 – 432 с.
5. Thornbury S. The Celta course: certificate in English language Teaching to Adults / S. Thornbury, P. Watkins – New York: Cambridge University Press, 2008 – 184 с.

*Бухтоярова С.С., Носова М.Д.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Абрамова Е.И.*

*г. Москва, Государственный университет просвещения*

## ФУНКЦИИ ГЛЮТТОНИМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АГАТЫ КРИСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ «AT BERTRAM'S HOTEL» И «MURDER IS EASY»)

Термин «глюттоним» (от лат. *gluttire* – «поглощать», «глотать») ввёл в лингвистику доктор филологических наук, профессор Андрей Владимирович Олянич в статье «Дискурсивная актуализация этнолингвокультурного кода в англоязычной глуттонии» [Олянич 2014: 73]. А.В. Олянич считает, что термин «глюттонический» взаимосвязан с понятием гастрономии (наука, изучающая связь между культурой и пищей).

Глуттонимы, по определению ученого, это общность всех языковых знаков, связанных с пищей и её компонентами [Олянич 2014: 74]. Другими словами, глуттонимы – это гастрономическая лексика, обозначающая приборы и предметы, имеющие отношение к пище и культуре питания человека. Также к понятию «глуттоним» относятся наименования кухонной утвари, всевозможные столовые приборы, сам процесс приготовления и последующее потребление пищи человеком.

В процессе изучения данного термина мы выдвинули следующую группировку глуттонимов: 1) названия продуктов питания (молоко, мясо, сахар и т.д.) 2) названия кухонной утвари (тарелка, вилка, чайник, половник и т.д.) 3) названия приемов пищи (завтрак, обед, ужин, полдник и т.д.) 4)

названия процессов приготовления пищи (жарить, варить, тушить и т.д.) 5)  
названия местонахождения пищи и места потребления пищи (продуктовый магазин, ресторан, столовая, фруктовая палатка и т.д.)

В нашей работе мы рассмотрим глуттонимы 1 и 3 групп, представленные в произведениях Агаты Кристи *At Bertram's Hotel* и *Murder is Easy* как средства создания атмосферы времени и действия, представленных в романе.

Глуттонимы в литературных произведениях выполняют различные функции: они являются элементом сюжета произведения, воплощением замысла автора, помогают читателю понять настроение, характер, поведение, привычки, материальное положение персонажей, а также историю, жизнеощущение (эмоции, душевное состояние) автора. «Кулинарные» составляющие в литературном произведении играют роль авторской оценки персонажей и мира в целом.

Начнем наш анализ с *At Bertram's Hotel* (1965 г.), который входит в серию книг о мисс Марпл, расследующей события, происходящие в лондонском отеле Бертрам. В романе фигурирует большое количество глуттонимов: *eggs, bacon, kippers, ham, marmalade, breakfast, tea, orange juice, teapots, trays, muffins, beefsteaks*, что показывает значимость глуттонимического дискурса в романе. Рассмотрим их роль в разных эпизодах.

Во-первых, через глуттонимический дискурс менеджера Хамфриса и полковника Ласкомба, обсуждающих блюда, которые чаще всего заказывают джентльмены в настоящее время в отеле, автор противопоставляет атмосферу послевоенного и довоенного времени. Хамфрис и Ласкомб сходятся во мнении, что постояльцы заказывают чаще всего яичницу с беконом, простое и дешевое блюдо, хотя некоторое время назад они заказывали более изощренные блюда: *'Eggs and bacon?'* *'As you say—but a good deal more than that if you want it. Kippers, kidneys and bacon, cold grouse, York ham, Oxford marmalade.'* *'I must remember to get all that... don't get that sort of a thing any*

*more at home.*’ *Humfries smiled. ‘Most gentlemen only ask for eggs and bacon. They’ve—well, they’ve got out of the way of thinking about the things there used to be.’* Использование глуттонимов в данном диалоге подчеркивает контраст между разнообразными и вкусными блюдами прошлого времени (*Kippers, kidneys and bacon, cold grouse, York ham, Oxford marmalade*) и простой едой сегодняшних постояльцев отеля, которую они выбирают, чтобы просто утолить голод (*eggs and bacon*). В другом эпизоде Ласкомб ностальгирует о еде, которая была в наличии в больших количествах в его детстве: *‘Yes, yes... I remember when I was a child. ... Sideboards groaning with hot dishes. Yes, it was a luxurious way of life. Sideboard groaning with hot dishes.’* Тем самым автор показывает деградацию английской кухни, понижение статуса ранее престижного отеля и, в целом, изменение британского общества в худшую сторону.

Во-вторых, глуттонимический дискурс служит характеристикой персонажа. Следующий отрывок содержит описание завтрака старой девы и детектива-любителя мисс Марпл: *‘Miss Marple ordered her breakfast. Tea, poached eggs, fresh rolls. Five minutes later breakfast came. A comfortable tray with a big pot-bellied teapot, creamy-looking milk, a silver hot water jug. Two beautifully poached eggs on toast, poached the proper way, not little round hard bullets shaped in tin cups, a good-sized round of butter stamped with a thistle. Marmalade, honey, and strawberry jam. Delicious-looking rolls, not the hard kind with papery interiors—they smelled of fresh bread (the most delicious smell in the world!) There was also an apple, a pear, and a banana.’* Через использование эпитетов (*fresh, comfortable, creamy-looking, beautiful, delicious-looking*), номинативных предложений и контраста (*proper – not*) автор выстраивает параллель изысканного завтрака, который под стать грациозной пожилой леди. В предложениях *Miss Marple inserted a knife gingerly but with confidence. She was not disappointed* проявляются другие черты характера мисс Марпл: ее настойчивость, целеустремленность и непоколебимость в роли детектива. Она

справляется с едой так же уверенно, как и с раскрытием преступления, и не разочаровывается в своих действиях.

В-третьих, в детективе *Murder is Easy* (1939 г.) глуттонимический дискурс служит разгадкой преступления или ключом к разгадке, поскольку глуттоним служит наименованием орудия или источника преступления. Главный герой Люк Фицвильям вынужден расследовать убийство мисс Пинкертон и вместе с суперинтендантом Баттлом спасти Бриджит из лап безжалостного убийцы. Помимо слов *breakfast, coffee, meal, eggs, bacon, butter, bread* автор регулярно использует глуттоним *tea*: *'Lord Easterfield sipped his tea and studied Luke appraisingly'*; *'Bridget Comway said lightly, 'You're a great man, Gordon. Have some more tea.'* *Lord Easterfield replied simply, 'I am a great man. No, I won't have any more tea.'* и др. Несмотря на частое употребление глуттонима *tea* и многочисленные упоминания процедуры чаепития в данном произведении, несведущий читатель не сразу понимает, что чай может являться своего рода орудием убийства. *'Miss Waynflete was fussing a little in a gentle spinsterish manner. 'My dear, your room's not quite ready yet. Emily is seeing to it. Do you know what I'm going to do? I'm going to get you a nice cup of tea. It's just what you need after all these upsetting incidents.'* *'It's frightfully kind of you. Miss Waynflete, but I really don't want any.'* *Bridget disliked tea intensely. It usually gave her indigestion. Miss Waynflete, however, had decided that tea was what her young guest needed.'* Мисс Уэйнфлит настаивает на том, чтобы Бриджит попила чай, но девушка отказывается, подозревая неладное. Это наталкивает читателя на мысль о том, что хозяйка дома также может быть убийцей. В итоге Бриджит незаметно выливает чай в окно, но делает вид, что содержимое чая действует на нее: *'Miss Waynflete hurriedly left the room, and Bridget took advantage of the respite to pour her tea out of the window.'*

В-четвертых, через глуттонимический дискурс автор намекает на возможного преступника. Так, персонаж Лорд Уитфилд, богатый владелец поместья «Эш», ест на завтрак почки, запивая их кофе, что дает основание Люку подозревать его в убийствах. В это же время Люк характеризуется

имплицитно как истинный англичанин, поскольку его завтрак, состоящий из яиц и бекона, является классическим в Англии: *'Lord Easterfield was eating kidneys and drinking coffee, and Bridget Conway had finished her meal and was standing at the window looking out. After good-mornings had been exchanged and Luke had sat down with a plentifully heaped plate of eggs and bacon, he began...'* Итак, через глуттонимический дискурс автор «отчуждает» потенциального преступника.

В-пятых, автор использует идиомы с компонентом-глуттонимом для кодирования ключевых ценностей британской культуры. Так, Бриджит, персонаж романа *Murder is Easy*, говорит о том, что ей не стоит ссориться с человеком, который ее обеспечивает, через идиоматическое выражение с глуттонимами: *'One mustn't quarrel with one's bread and butter. Gordon is my bread and butter.'* Идиома *bread and butter* (ср. русс. «хлеб насущный»), означает основной доход, заработок, средства к существованию. Поскольку пища является национальным достоянием в любой культуре, идиомы с компонентом-глуттонимом достаточно легко декодируются. В данном случае хлеб означает основную пищу, а масло является символом хорошего питания, следовательно, идиома *bread and butter* означает не только питание, но и безбедную жизнь.

Таким образом, глуттонимический дискурс в произведениях Агаты Кристи занимает значительное место и помогает выстроить вымышленные сюжеты и логические цепи в полном объеме. Проанализировав два произведения А. Кристи, мы приходим к выводу о том, что глуттонимы выполняют множество функций, а именно: демонстрируют контраст разных эпох, являются характеристикой персонажей, служат ключом к разгадке сюжетных тайн, намекают на возможного убийцу, кодируют ключевые ценности культуры Великобритании.

Глуттонимы способствуют формированию в сознании читателей образа героя или же ситуации, в которой он находится. В силу этого, глуттонимический дискурс в литературе является не только оборотом речи,



но и «пищей» для ума, предметом для глубоких размышлений и анализа для читателей.

### Список литературы

1. Олянич А.В., Никишкова М.С. Дискурсивная актуализация этнолингвокультурного кода в англоязычной глуттении // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. 2014. №4. С. 70-82.2023

*Вакарюк М.В.*

*Научный руководитель: Фильчакова Е.М.*

*г. Мытищи, Государственный университет просвещения*

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК СКАЗКИ «СОЛОВЕЙ И РОЗА» О. УАЙЛЬДА

Изучающие иностранный язык неизбежно сталкиваются с трудностями перевода. Трудности перевода с/на английский объясняются многозначностью большинства слов и грамматических форм, синтаксическими особенностями предложений, употреблением фразовых глаголов, идиоматических выражений. Задачей переводчика является получение максимально близкого по стилю и значению текст, так как в процессе переводческой деятельности сопоставляются не только слова и предложения двух языков, но и культуры с их национальными особенностями. Данная проблема по-прежнему актуальна, т.к. точный перевод необходим для полного и правильного понимания произведения. Задачи исследования: изучить типичные характеристики идиостиля английского писателя Оскара Уайльда; на конкретных примерах провести сопоставительный анализ построения предложений в оригинале и в переводах. Объект исследования: сказка О. Уайльда «Соловей и роза». Предмет исследования: сравнение переводов М. Благовещенской, И. Сахарова и оригинала. Методы исследования: сравнительно-сопоставительный, описательный, обобщение.

Исследование посвящено специфике перевода сказки Оскара Уайльда «Соловей и роза» (1888, сборник «Счастливый принц и другие истории»). С

именем Уайльда ассоциируется понятие *эстетизм*. Отличительной чертой его произведений является тяга к декоративной стороне искусства. Автор уделяет особое внимание живописному описанию комнат, одежды героев и цветам. В его произведениях используются метафоры и эпитеты, многие из которых со временем стали крылатыми выражениями. Эти характеристики в полной мере можно отнести к типичным чертам идиостиля О. Уайльда.

В процессе сопоставления русских переводов М. Благовещенской (1960) и И. Сахарова (1908), и сравнения их с оригиналом сказки были выявлены грамматические и лексические трансформации: замена рода, опущение и добавление слов, а также изменение структуры предложения.

Замена рода. Данный прием перевода представляет собой одну из основных трансформаций, которая была выполнена переводчиками и поменяла контекст сказки. В оригинале произведения *the Nightingale* - существительное женского рода: «From **her** nest in the holm-oak tree the Nightingale heard him, and **she** looked out through the leaves, and wondered.» [Уайльд 2023: 87]

В переводах Благовещенской и Сахарова *the Nightingale* является существительным мужского рода, и переводится как *Соловей*: «Вот он, наконец-то, истинный влюблённый», - **произнёс** Соловей. - «Ночь за ночью я **воспевал** о нём, хотя **не мог** вообразить его: ночь за ночью я **рассказывал** о нём звёздам, и наконец, могу представить его». (М. Благовещенская) / «Соловей **сел** на одну из его ветвей и **сказал** кусту...» (И. Сахаров)

В оригинале *a little Green Lizard* – существо мужского рода: «Why is he weeping», asked a little Green Lizard, as **he** ran past him with his tail in the air.» [Уайльд 2023: 87] В переводах на русский язык произошла логическая замена рода на женский – маленькая Зелёная Ящерица: «Почему он плачет?» - **спросила** маленькая Зелёная Ящерица, **перебегавшая** мимо него, размахивая хвостиком.» (М. Благовещенская) / «Он плачет... о чем?» - **спросила** **проползавшая** мимо ящерица.» (И. Сахаров)

Замена рода коснулась существительного *the Rose-tree*: «In the center of the grass-plot was standing a beautiful Rose-tree, and when she saw **it** she flew over to **it**, and lit upon a spray.» [Уайльд 2023: 88] Средний род в переводе И. Сахарова заменяется мужским родом: «Куст **покачал** головой и ответил.» [Сахаров] То же самое наблюдается в переводе Благовещенской: «Но Розовый Куст **покачал** головой.» [Уайльд 1979: 57]

Данные изменения можно объяснить тем, что переводчики придерживались грамматики русского языка, в котором существительное *соловей* мужского рода, *ящерица* – женского, *куст* – мужского, в ином случае переводчикам пришлось бы прибегнуть к лексической трансформации, что могло бы повлиять на восприятие содержания текста читателями.

Добавления. Широкое применение в переводах находит прием добавления. «Многие элементы смысла, остающиеся в оригинале невыраженными, подразумеваемыми, должны быть выражены в переводе с помощью дополнительных лексических единиц». [Комиссаров 1990: 201] Разберем особенности этого метода на цитате «But the Oak-tree understood, and felt sad, for *he was very fond* of the little Nightingale who *had built her nest in his branches.*» [Уайльд 2023: 89] и вариантах ее перевода. «Однако Дуб понял, и опечалился, он *очень любил* этого маленького Соловья, *свившего себе гнездышко в его ветвях.*» (М. Благовещенская) / «Один лишь столетний дуб понял *слова птички* и взгрустнул. Он сильно любил соловья *за его песни, который тот пел, сидя в своем гнезде.*» (И. Сахаров)

В данном примере переводчик М. Благовещенская почти не прибегает к данной переводческой трансформации, а И. Сахаров полностью меняет смысл и структуру предложения, добавляя прилагательное *столетний* и целое фразу *за его песни, который тот пел, сидя в своем гнезде*, а также разделил одно предложение на два и поменял структуру последнего предложения.

Из приведенного примера понятно, что в ряде случаев переводчикам приходится добавлять лексические единицы (глаголы, прилагательные), чтобы наиболее точно передать замысел автора. Проведенное сопоставление

позволяет сделать вывод, что переводчик И. Сахаров чаще использует метод добавления.

Опущения. Сравнивая два перевода, мы обнаружили примеры применения метода опущения у обоих переводчиков. «The musicians will sit in their gallery,” said the young Student, “*and play upon their stringed instruments, and my love will dance to the sound of the harp and the violin. She will dance so lightly that her feet will not touch the floor,* and the courtiers in their gay dresses will throng round her. *But with me she will not dance,* for I have no red rose to give her”; and he flung himself down on the grass, and buried his face in his hands, and wept.» [Уайльд 2023: 87]

В переводе Сахарова применено опущение части предложения из оригинала “*She will dance so lightly that her feet will not touch the floor*”: «Заиграет оркестр», - продолжал сетовать юноша, - «и она будет под его звуки танцевать. Вокруг нее столбятся придворные, и она поочередно начнет с ними танцевать, а со мной нет. Она кинет на меня презрительный взгляд, потому что я не достал ей алой розы!» Студент беспомощно опустился на траву и заплакал». Как нам кажется, опущенная часть является важной для понимания текста сказки: с помощью данной фразы О. Уайльд хотел передать легкость и красоту, которыми обладает возлюбленная главного героя, и что она недостижима для него. Опустив часть предложения, переводчик лишает читателя возможности насладиться образностью языка автора.

В своем переводе Благовещенская смогла донести ту же информацию, почти не прибегая к такой трансформации: «На хорах будут сидеть музыканты», - продолжил молодой студент. - «Они будут играть на арфах и скрипках, и моя милая будет танцевать под звуки струн. *Она будет носиться по зале с такой легкостью, что ноги ее не коснутся паркета,* и вокруг нее будут толпиться придворные в расшитых одеждах. Но со мной она не захочет танцевать, потому что у меня нет для нее красной розы.» И юноша упал ничком на траву, закрыл лицо руками и заплакал.» [Уайльд 1979: 56]

Проведенное исследование показывает, что переводческие приемы добавления, опущения и замены рода являются важными инструментами перевода. Метод добавления подразумевает дополнительное использование слов или выражений и служит для лучшей передачи смысла исходного текста. Прием опущения заключается в намеренном пропуске семантически избыточных слов или выражений, но при использовании такого метода переводчику необходимо быть хорошо осведомленным в области оригинального текста, важно не исказить идею и авторский стиль. Замена рода позволяет точно следовать законам грамматики языка, на который выполняется перевод.

#### Список литературы

1. Комиссаров В. Н. Теория перевода. Лингвистические аспекты. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
2. Уайльд О. Мальчик-звезда. Сказки. – Свердловск: Средне-Уральское кн. изд-во, 1979. – 64 с.
3. Уайльд О. The Tales. The Poetical Works. Сказки. Стихи и поэмы. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 281 с.
4. Замечательные рассказы и сказки, изложенные для детей Ив.П. Сахаровым. [Электронный ресурс]. URL: [http://az.lib.ru/u/uajlxd\\_o/text\\_1888\\_thenightingaleandtherose-saharov.shtml?ysclid=lequxr0cix41213925](http://az.lib.ru/u/uajlxd_o/text_1888_thenightingaleandtherose-saharov.shtml?ysclid=lequxr0cix41213925) (Дата обращения: 23.02.2023)

*Васильев В.В.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Чернякова Ю. С.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## СОВРЕМЕННЫЕ АЛГОРИТМЫ РАЗВИТИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ

Язык является одной из базовых инструментов коммуникации, а способность четко и эффективно выражать свои мысли в письменной форме – это важнейший навык для достижения успеха во многих сферах жизни. Само

по себе письмо, по словам Беляева, является продуктивной аналитико-синтетической деятельностью, связанной с порождением и фиксацией письменного текста [Беляев 1965:41]. В современном мире, где общение все больше зависит от технологий и цифровых медиа, развитие навыков письменной речи стало более важным, чем когда-либо прежде. Стоит также учесть, что письменная фиксация информации как комплекс сложных речевых умений во многом совпадает с порождением устных высказываний [Гальскова 2000:15]. Пишущий проходит путь от мысли, осознаваемой в форме внутренней речи, к языковым средствам. Это особенно актуально для школьников, которым необходимо овладеть нюансами письменной речи, чтобы преуспеть в академическом и профессиональном контекстах.

Современные технологии позволили разработать алгоритмы, которые могут помочь в развитии англоязычной письменной речи школьников. Эти алгоритмы используют методы машинного обучения для анализа закономерностей в письменной форме учащихся и обеспечения обратной связи, которая может помочь им улучшить свои навыки. В этой статье мы рассмотрим некоторые из наиболее перспективных современных алгоритмов для развития англоязычной письменной речи школьников.

#### Системы автоматизированной оценки написания (АОН)

Системы АОН, пожалуй, являются наиболее известными и широко используемыми алгоритмами для развития англоязычной письменной речи школьников. Эти системы используют методы обработки естественного языка для анализа письма учащихся и предоставления обратной связи по различным аспектам, таким как грамматика, синтаксис, согласованность и организация. Системы АОН часто интегрируются в системы управления обучением и обеспечивают обратную связь с учащимися в режиме реального времени, позволяя им вносить исправления и улучшения по мере написания.

#### Интеллектуальные обучающие системы (ИОС)

ИОС — это тип алгоритма, который использует искусственный интеллект (ИИ) для предоставления персонализированной обратной связи

учащимся на основе их индивидуального стиля письма и уровня мастерства. Эти системы используют алгоритмы машинного обучения для анализа письменных работ учащихся и определения областей, где они нуждаются в улучшении. ИОС также может предоставить учащимся дополнительные ресурсы, такие как онлайн-руководства, интерактивные упражнения и письменные подсказки, которые помогут им улучшить свои навыки.

#### Платформы для совместного написания

Платформы для совместного письма — это еще один современный алгоритм, который может помочь школьникам улучшить свои навыки письменной речи на английском языке. Эти платформы позволяют совместно работать над написанием проектов в режиме реального времени, предоставляя им возможность получать обратную связь от своих напарников и совместно работать над идеями. Платформы для совместного написания также могут включать функции на основе искусственного интеллекта, такие как средства проверки грамматики и орфографии, которые могут помочь учащимся выявлять ошибки и улучшать свое письмо.

#### Геймификация обучения письму

Геймификация обучения письму — это новый подход к развитию навыков письменной речи на английском языке. Этот алгоритм интегрирует элементы игрового дизайна в написание инструкций, чтобы мотивировать и вовлекать учащихся. Геймификация обучения письму может включать такие функции, как баллы, значки и таблицы лидеров, которые могут помочь учащимся отслеживать свой прогресс и соревноваться со своими сверстниками. Такой подход может быть особенно эффективен с младшими школьниками, которым традиционное обучение письму может показаться скучным и неинтересным.

Таким образом, развитие навыков письменной речи на английском языке является важнейшим компонентом современного образования. Для разработки приемов обучения такому аспекту иностранного языка необходимо учитывать, с одной стороны, комплексный характер этого умения, с другой — то, что

навыки, обеспечивающие письменное высказывание, основываются на навыках владения графико-орфографической системой языка [Гальскова 2004:24]. С помощью современных алгоритмов, таких как АОН, ИОС, платформы для совместного написания и геймификация обучения письму, учащиеся могут получать персонализированную обратную связь и рекомендации по улучшению своих навыков. Эти алгоритмы предоставляют учителям и учащимся эффективные средства для обучения письму и помогают учащимся достигать успеха в академическом и профессиональном контекстах.

#### **Список литературы**

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М. : 1965. – 99 с.- Библиогр.: с 99-104.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. / М.: АКТИ, 2004. – 192 с.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. - М.: АР – КТИ, 2000г. - 215 с.
4. Григорьева Е.Я. Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе // Среднее профессиональное образование. 2014. №6. С.20-21.
5. Сидорова И.Г. Коммуникативно-прагматические характеристики жанров персонального интернет-дискурса (Сайт, Блог, Социальная сеть, Комментарий): Дис. к. филол. наук. Волгоград, 2014. 249 с.
6. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // Язык и культура. 2014. №1 (25) С.160-167.

*Вахмистрова С.Д.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Ковалёва Т.А.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## **УПРАЖНЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ: ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ И РЕЧЕВЫЕ**

Общение – это прежде всего процесс социальный, в котором происходит обмен опытом, способами деятельности, умениями и навыками, результатами



деятельности. Е. И. Пассов указывает на то, что общение — это всегда рациональное и эмоциональное взаимодействие людей, в процессе которого выявляется общность мыслей, формируется образ жизни. Это важнейшее условие формирования сознания и самосознания личности [Пассов, 2000, с. 47].

Феномен общения нельзя сводить к прагматике (ряд программ при обучении иностранному языку основываются именно на таком понимании общения). Это и среда обитания, и способ существования, и сам человек. Общение – самостоятельный вид деятельности [Бредихина, 2018, с. 8].

Термин «аудирование» («Listening comprehension», „Hörverstehen“, «Compréhension orale» – в зарубежной методике) был введен в отечественную методику не так давно и означает процесс восприятия и понимания речи со слуха. Аудирование – рецептивный вид речевой деятельности, представляет собой одновременное восприятие и понимание речи на слух [Колесникова, 2001, 12].

Аудирование, вместе с говорением, дает возможность коммуникации на иностранном языке. В отличие от говорения, аудирование – рецептивный вид речевой деятельности. Основной формой его протекания является внутренняя и невыраженная. И тем не менее слушающий по каналам обратной связи воздействует на акт коммуникации. Его реакция (мимика, жесты, смех, реплики) оказывают на речь говорящего немедленное влияние.

Аудирование является, таким образом, реактивным видом речевой деятельности. Оно может быть непосредственным (диалогическое общение, слушание устных высказываний выступающих в аудитории) и опосредованным (аудирование радио– и телепередач). [Методика обучения иностранным языкам, 2016, с. 78].

По типологии упражнения можно поделить на две категории: специальные и неспециальные упражнения. К последнему относятся упражнения, со звучащей речью.

К специальным упражнениям относятся тренировочные, подготовительные и речевые упражнения. В данных упражнениях основное внимание уделяется на содержание высказывания, так как тренировка носит условно коммуникативный характер и в них затрагивается языковая форма.

При обучении аудированию существуют также другие классификации упражнений. Например, по тексту для аудирования, тематическому принципу деления текстов, используемых для аудирования, степени аутентичности текстов (адаптированные или нет), или тип классификации — по виду заданий к прослушиваемым текстам.

Наиболее целесообразной, с точки зрения организации процесса обучения аудированию, является классификация упражнений по заданиям, которые:

- выполняются до текста;
- во время прослушивания текста;
- после прослушивания текста.

Данная классификация помогает верно расставить методические акценты при обучении аудированию. Например, дотекстовые задания интенсивнее всего оказывают влияние на процесс понимания, выполняют функцию управления обучением аудированию, упражнения второго типа лишь частично выполняют эти функции, а упражнения третьего типа вообще не несут эти функций. Здесь ведущей задачей является контролирующая, т. е. именно упражнения первого типа — дотекстовые — тренируют учащегося в аудировании [Бредихина, 2018, с. 24].

Иногда вместе со восприятием речи со слуха, человек может выполнить и такие действия, как наблюдение, разговор, письмо, но в большинстве случаев, нужно понимать то, что слышишь, чтобы правильно функционировать в данной ситуации.

Работая с аудиотекстами, у учеников отрабатываются фонетические и лексические, грамматические навыки. Они дают возможность для обсуждения, а далее развивается навыки письма и говорения. Аудирование в свою очередь обеспечивает знакомство учащихся с новыми материалами по языку и речи,

также выступает в роли средства формирования навыков и умений во всех видах речевой деятельности, способствуя поддержанию достигнутого уровня владения речью и формирует навыки.

#### Список литературы

1. Бредихина, И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности : учеб. пособие / И. А. Бредихина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018.— 104 с.
2. Колесникова И., Долгина О. «Англо-русский справочник по методике преподавания иностранных языков» - СПб., 2001. – С.52.
3. Методика обучения иностранным языкам (учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»). – Казань, КФУ, 2016. – 189с.
4. Пассов Е. И. Программа-концепция иноязычного образования // Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 5–11 классы. М., 2000.

*Викулова А.Д.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Мигдаль И.Ю.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## ВЕЛИКИЙ СДВИГ ГЛАСНЫХ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ПРИЧИНЫ, ИЗУЧЕНИЕ И КРАТКОЕ ОПИСАНИЕ

Многие встречали шутку о том, что английское слово *fish* могло бы писаться как *ghoti*, если бы использовалось следующее написание букв: *gh*, произносимое [f] как в слове *tough*; *o*, произносимое [ɪ] как в *women*; и *ti*, произносимое [ʃ] как в *nation*.

Само по себе *ghoti* - это шутка, но вполне отражающая реальность. В английском языке написание слов часто нелогично: определенное буквосочетание в одном слове может читаться во втором совершенно по-другому.

Почему же английское произношение такое странное и непостоянное? Причин много, и одна из основных - Великий сдвиг гласных.

Великий сдвиг гласных - это процесс, который происходил между 1350 и 1700 годами. На протяжении этих веков гласные изменялись по цепи одна за другой. Например, Джеффри Чосер, который жил в 1340 – 1400-ые годы произносил слово life как /lif/, а Вильям Шекспир, живший в 1564 – 1616-ые года произносил это же слово как /leif/. Еще через пару веков мы пришли к современному /laif/.

В своей статье нам бы хотелось дать краткое описание возможных причин Сдвига, которые выделяют ученые, методов его исследования и того, как конкретно сдвинулись гласные.

### I. Причины Великого сдвига гласных

С ранних Средних веков различные европейские языки перенимали и адаптировали латинский алфавит. Почему же тогда у английского языка в итоге самая противоречивая орфография, по сравнению с другими?

На протяжении своей истории английский язык испытывал большое влияние кельтского и латинского (из их смешения образовался староанглийский), французского и немецкого языков. До периода Возрождения не было никаких попыток регуляции английского, и так он, бессистемно заимствуя у других языков, пришел к тому состоянию, в котором находился к началу Великого сдвига.

Не существует единого мнения, почему конкретно произошли такие сильные фонетические изменения за столь короткий срок. Основные причины следующие:

1. Изобретение книгопечатания. Чем больше книг - тем больше людей их читает, и тем больше мнений, как правильнее произносить написанное слово.

2. Возросшая мобильность аристократии.

3. Заимствование многих слов из латыни и греческого, а также итальянского и испанского языков. Это произошло в результате акцента на классическое обучение, который распространилось по всей Европе из итальянских государств, когда латынь и греческий стали языками

“цивилизованного” и “образованного” человека. Между 1500 и 1650 годами в формирующийся стандартный язык было включено более 10 000 новых слов.

4. Миграция из-за чумы. Множество сельских районов опустели, люди переезжали в Лондон, где акценты и диалекты смешивались; а еще позже в Англию начали мигрировать люди из других стран Европы, так как там было более безопасно.

5. Норманнское нашествие 1066 года. К началу Сдвига знать все еще говорила на французском или английском с тяжелым французским акцентом. Остальные люди, желающие подняться по социальной лестнице, начинали подражать тем, кто стоял выше, и в том числе звучать как они, потому что это было более престижно.

6. Столетняя война (1337-1453). Эта война заставила англичан относиться к французскому как к языку врагов. Генри IV был первым английским королем, для которого английский был родным. Новоприобретенное отвращение к французскому могло привести к гиперкоррекции, когда произношение заимствованных из французского слов изменялось так, чтобы они звучали менее по-французски. Эта коррекция может объяснить еще и то, почему язык, на который так часто влияли романские языки, в итоге звучит так непохоже на них.

## II. Изучение Великого сдвига гласных

Великий сдвиг гласных за время, которое прошло с его открытия, был изучен многими учеными, но впервые этот лингвистический феномен описал Уильям Сейлсбери в работе “A brief and a playne introduction, teaching how to pronounce the letters in the British tong”, опубликованной в 1567 году. Однако, Сейлсбери не использовал сам термин “Великий сдвиг гласных”, чтобы описать фонетические изменения в английских гласных. Впервые термин употребил датский лингвист Отто Есперсен в его книге "Growth and Structure of the English Language" в 1891 году.

О. Есперсен не основывал свои описания Великого сдвига гласных на каком-либо конкретном диалекте среднеанглийского. Он опирался на

широкий спектр исторических и лингвистических свидетельств, включая письменные записи, образцы рифмовки и изменения в правописании, чтобы проследить эволюцию гласных звуков в английском языке с течением времени. Подход О. Есперсена состоял в том, чтобы изучать развитие английского произношения как постепенный процесс, включающий изменения во всех диалектах, вместо того чтобы сосредотачиваться на каком-то одном диалекте в частности.

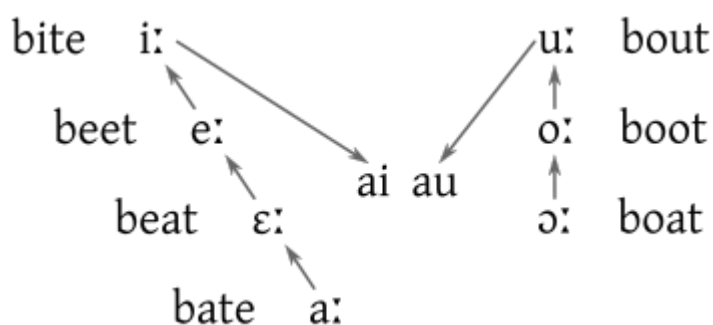
Как же сдвиг исследуют, если он произошел так много времени назад? Для этого ученые изучают исторические документы, сравнивая их друг с другом. Они сравнили среднеанглийский с языками-потомками, такими как современный английский и другие германские языки, чтобы лучше понять произошедшие изменения. Благодаря этому сравнительному анализу ученые смогли идентифицировать сдвиг и описать его закономерности и влияние на английский язык.

Часто как один из способов доказательства изменений произношения приводят рифмы. Однако, считать их надежным способом описать фонетические изменения нельзя: к примеру, Роберт Ойген Закриссон писал, что из трех возможных критериев, через которые можно установить произношение в различные периоды, а именно: орфоэпическое описание, нестандартные написания и рифмы, “Рифмы предоставляют нам наименьшую помощь, особенно в вопросах о датировке звуковых изменений”. Рифмы могут не отражать реальных особенностей произношения того времени, в которое они были написаны.

### III. Краткое описание изменений

После сдвига не было никаких глобальных изменений в произношении, и поэтому произношение и написание многих английских слов сегодня так сильно различаются.

Существует много разных диаграмм, которые отражают Сдвиг, но для более простого описания возьмем диаграмму Отто Есперсена:



Фонетическая сущность сдвига - сокращение числа длинных гласных.

Звук /a:/ превратился в [æ:], затем в [ɛ:] и [e:], и в итоге в современном английском превратился в дифтонг [eɪ] (как в слове make). Староанглийский звук ā превратился в [ɔ:] в среднеанглийском языке, поэтому староанглийское ā не соответствует современному дифтонгу /eɪ/.

Звук /ɛ:/ стал [e:], затем превратился в [i:] (как в слове beak). В немногих словах, начинающихся с группы согласных, звучание стало другим — [eɪ] (как в слове break).

Звук /e:/ превратился в [i:] (как в feet).

Звук /i:/ стал дифтонгом [iɪ], который позже стал звучать как [əɪ], и в конце концов стал дифтонгом [aɪ] (как в mice).

Звук /ɔ:/ стал [o:], затем в XVIII в. этот звук превратился в [oʊ] или [əʊ] (как в boat).

Звук /o:/ превратился в [u:] (как в boot).

Звук /u:/ превратился в дифтонг [uʊ], затем в [əʊ], и стал современным дифтонгом [aʊ] (как в mouse) в XVIII в. После согласных **r** и **d** сдвига не произошло, и [u:] осталось прежним, как в словах room и droop).

Это значит, что английское слово make ранее произносилось с гласным, как в современном слове father; гласная в feet была долгим звуком e; гласная в mice была долгим i, в слове boot было долгое o; а в слове mouse — долгое u.

#### Список литературы

1. Giancarlo M. The Rise and Fall of the Great Vowel Shift? The Changing Ideological Intersections of Philology, Historical Linguistics, and Literary History. - 2001. - 34 с.
2. Lorenson S. The Great Vowel Shift: Its Rules, Its Legacy, and Its Evaluation as a Natural Process. - 1991. - 29 с.

3. Okrent A. Typos, tricks and misprints: Why is English spelling so weird and unpredictable?. - 2021. - 14 с.
4. Wolfe P. Linguistic change and the great vowel shift in English. - Berkeley : University of California Press, 1972. - 216 с.

*Врублевская К. В.*

*Научный руководитель: Маслова М. Е.*

*г. Барановичи, Барановичский государственный университет*

## ПОЛИТИЧЕСКОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА (на материале речей британских политиков)

Политическая сфера играет важную роль в жизни каждой страны. В современном мире выступления политических деятелей могут определить дальнейшую судьбу страны и ее место в мире. Речь политиков — это важнейший инструмент, с помощью которого осуществляется необходимое влияния на слушающих. В своих выступлениях политики используют различные языковые средства для достижения поставленной цели: оказание идеологического воздействия, формирование у реципиентов того или иного отношения к определенным реалиям политической жизни. Наиболее распространенными языковыми средствами являются стилистические приемы.

Материалом для нашего исследования послужили тексты различных публичных выступлений бывших британских премьер-министров Д. Камерона и Т. Мэй. В своей первой речи в роли премьер-министра Давид Камерон использует следующие лексические средства – эпитеты (4 примера) (*deep social problems, strong government, decisive government*), метафоры (2 примера) (*this country is more open*), которые усиливают эмоциональность и ритмичность, также помогают подчеркнуть наиболее значимые мысли и сделать акцент на их категоричности. Разнообразие стилистических средств включает и антитезу (1 пример), под которой понимается приём усиления выразительности за счёт резкого противопоставления, контраста понятий или



образов (*the politicians are better times always their servants and never their masters*) [Матвеева 2013: 96].

В речи политика можно также выделить применение анафоры (5 примеров): *Yes, that's about cleaning up expenses. Yes, that's about reforming parliament. And yes, it's about making sure people are in control<...>; I want us to build an economy that rewards work. I want us to build a society with stronger families and stronger communities.* Данный прием способствует достижению эмоционального воздействия на аудиторию. Еще одним часто используемым синтаксическим стилистическим приёмом является перечисление (6 примеров): *Real change is when everyone pulls together, comes together, works together, where we all exercise our responsibilities to ourselves, to our families, to our communities, and to others.* Оратор прибегает к данному приему для обозначения того, с чем придется правительству столкнуться в скором времени: *Yes, that's about cleaning up expenses. Yes, that's about reforming parliament. And yes, it's about making sure people are in control<...>.* Кроме этого, в данных предложениях можно заметить перечисление ценностей, на основе которых будет строиться правительство: *Above all, it will be a government that is built on some clear values — values of freedom, values of fairness, and values of responsibility.* Применение данного стилистического приема влияет на осмысление ситуации получателем информации. Изменив порядок следования характеристик, можно изменить производимое впечатление. Более существенным фактором является то, что порядок при перечислении влияет на запоминание. Использование параллельной конструкции (1 пример) и анафоры (5 примеров): *I want us to build an economy that rewards work. I want us to build a society with stronger families and stronger communities <...>; Real change is when everyone pulls together <...>, Real change is not what government can do on its own <...>; I believe that is the best way to get the strong government <...>, I believe that <...>* помогает более легкому восприятию и пониманию информации.

Мы можем заметить то, что, во время выступления новоначенный премьер-министр умело использовал различные приемы воздействия на аудиторию. Можно выделить такие стилистические средства как метафора, антитеза, перечисление, анафоры, эпитеты при помощи которых создавалось ощущение динамичности. Также, все они способствовали удержанию внимания слушателей, акцентированию значимых моментов и увеличивали убедительность.

Можно также отметить, что для мужчины-политика характерно употребление модальных глаголов “can”, “should”, “need”, передающих оттенок долженствования, неопределенные местоимения “some”, “something” и словосочетаний “some kind of”, “some sort of”. Коммуникант в основном использует литературную лексику английского языка, редко прибегает к употреблению специальных терминов.

На синтаксическом уровне речь политика-мужчины характеризуется преимущественным употреблением длинных и сложных синтаксических конструкций: сложноподчиненных предложений с множественными придаточными, использование однородных членов предложения. Важной характеристикой «мужского» политического дискурса является частое использование анафорических конструкций, а также параллелизмов, добавляющих экспрессивность и значимость выраженной мысли.

Таким образом, для «мужского» дискурса характерно использование понятной лексики, простых предложений и большая концентрация модальных глаголов. Во время своих выступлений премьер-министр умело использовал различные приемы воздействия на аудиторию, при помощи которых создавалось ощущение динамичности. Данные приемы также способствовали удержанию внимания слушателей, акцентированию значимых моментов и повышали убедительность речи.

В выступлениях Терезы Мэй также наблюдается использование широкого спектра различных лексических, синтаксических и стилистических приёмов во время первого выступления в роли премьер-министра.

Для выразительности речи премьер-министр использовала такие лексико-стилистические средства как метафора (4 примера): *big calls, to be driven by the interest* и эпитет (4 примера): *burning injustice, to forge a bold, new positive role*; метонимию: *powerful, mighty*. Они являются средством усиления эмоциональности и образности и помогают подчеркнуть наиболее значимые мысли и сделать акцент на их категоричности [Голуб 2010: 134]. Также использовался ряд синтаксических стилистических приемов, таких как перечисление (2 примера): *the government stabilized the economy, reduced the budget deficit, and helped more people into work than ever before*, применение которых придает выступлению динамичность; анафора (4 примера): *If you're a white <...>, If you're at a state school <...>, If you are a woman <...>, You have your own home <...>, You have the job <...>* для ритмичности речи. Такое повторение как анадиплосис (2 примера) также используется для акцентирования значимых моментов: *That precious, precious bond, <...> than if you are white. If you're a white <...>*. В речи политика встречаются и фразеологические единицы: *to help to hand* трактуется как «подать руку помощи», *to work around the clock* — «работать круглосуточно», *do one's best* — «стараться изо всех сил».

Для речи Терезы Мэй на морфологическом уровне характерно использование наречий интенсифицирующие экспрессивность словосочетания, например: *Life is much harder than many people in Westminster realize, very difficult problems, harshly*, прилагательных и усилительных частиц. На лексическом уровне коммуникант чаще употребляет в своей речи эпитеты с положительной коннотацией — *great minister, precious bond, amazing life, new positive role*, метафоры, метонимию, фразы, демонстрирующие уверенность, точность (*I know, we will*) и слова, обозначающие эмоциональное состояние. Помимо этого, можно отметить, что Тереза Мэй использует литературную лексику английского языка и редко прибегает к употреблению специальных терминов (исключение составляют политические и экономические термины *the budget deficit, income tax*). В связи с этим, можно

сделать вывод о том, что в целом для «женского» политического дискурса характерна правильность речи, использование понятной и корректной лексики, а также эмоциональность и образность. Исследуя речь женщины-политика с точки зрения синтаксиса, отмечается преимущественное употребление длинных и сложных синтаксических конструкций, использование однородных членов предложения, в том числе однородных придаточных предложений. Еще одной характерной чертой «женского» политического дискурса является частое синтаксическое повторение, представленное в речах анафорическими конструкциями, выделяющими наиболее значимые отрывки предложения, а также параллелизм, добавляющим экспрессивность и значимость выраженной мысли.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для «женского» политического дискурса характерна правильность речи, использование корректной лексики, сложных синтаксических конструкций, а также хорошо подобранный набор стилистических средств, что способствует лучшему воздействию на слушателя.

Как показал сопоставительный анализ выступлений, в коммуникативной практике каждого политика можно выделить определённый набор лексических и синтаксических конструкций, грамматических форм, стилистических фигур, клише и лозунгов. Они используют всю систему выразительных средств, но у каждого есть свой предпочтительный набор языковых средств, который помогает влиять на внимание аудитории.

#### **Список литературы**

1. Голуб, И. Б. Стилистика русского языка / И. Б. Голуб. — 11-е изд. — М.: Айрис-пресс, 2010. — 448 с. — (Высшее образование).
2. Матвеева, Т.В., Купина, Н.А. Стилистика современного русского языка : учебник для бакалавров/ Н. А. Купина, Т. В. Матвеева. — М. : Издательство Юрайт, 2013. — 415 с. — Серия : Бакалавр. Углубленный курс.

*Выклюк К.К.*

*Научный руководитель: кпн, доцент Конколь М.М.*

*г. Москва, МГИМО МИД России*

## КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОМУ И КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКАМ (НА ПРИМЕРЕ МГИМО МИД РОССИИ)

Обучение иностранному языку в университете МГИМО — задача, неразрывно связанная с профессионализацией обучения. МГИМО на протяжении более полувека — ведущий вуз России в области международных отношений. Эта репутация основана на тщательном и основательном изучении иностранных языков. МГИМО является одним из абсолютных лидеров в преподавании иностранных языков благодаря чуткому реагированию на изменения в экономической, социально-политической сфере, а также внимательному изучению международного опыта. В 2010 году МГИМО был занесен в Книгу рекордов Гиннеса как высшее учебное заведение с изучением самого большого количества иностранных языков — 53. Языковая подготовка в МГИМО направлена на формирование у обучающихся иноязычных профессиональных компетенций в различных сферах: политической, экономической, правовой, информационной, культурной, научно-исследовательской. Преподавание иностранных языков ведется по уникальным учебно-методическим пособиям, созданным специалистами языковых кафедр специально для соответствующих направлений подготовки и основанным на аутентичных материалах с учетом наиболее актуальных тенденций в преподавании иностранных языков [Кашина 2006: 67].

Значимость английского языка для специалиста-международника трудно переоценить. В МГИМО существует 8 кафедр английского языка, на которых подробно изучаются разные его аспекты. Преподавание языка профессии является приоритетным направлением кафедр, поскольку овладение профессиональными лингвистическими компетенциями исторически является

неотъемлемой частью подготовки специалистов-международников, способных решать поставленные профессиональные задачи и добиваться высоких результатов в сфере делового сотрудничества, достойно представляя выпускника МГИМО МИД России и свою страну на международной арене. Профессорско-преподавательский состав кафедр, анализируя накопленный опыт, работает на успешную реализацию поставленных целей и задач, совершенствуя умения и навыки будущих специалистов; ищет новые решения учебно-методических вопросов; разрабатывает новые методы и виды творческих проектных работ; ведет внеаудиторную деятельность со студентами, желающими приобрести дополнительный опыт и расширить свои узко-направленные профессиональные знания на успешное решение профессиональных задач в рамках своей будущей профессии [Конколь, Кочкина 2022: 34-37].

В процессе обучения английскому языку студенты МГИМО учатся работать с научной литературой, в том числе различными словарями и справочниками, а также способность совершенствовать языковые знания, полученные в вузе. На различных этапах обучения уделяется повышенное внимание формированию навыков и умений в области чтения, говорения, аудирования, перевода, письма.

Кафедра китайского, вьетнамского, лаосского и тайского языков МГИМО была создана в 1954 году на базе кафедры китайского языка Института востоковедения. Благодаря специально разработанным методикам преподавания китайского языка в МГИМО был накоплен уникальный опыт обучения языку профессии, а разработка своевременных новых методик и учебных материалов позволяет успешно осуществлять профессиональную языковую подготовку по специальности. Материалы готовятся не только с учетом профессиональных целей, но и включают широкий круг общих знаний и компетенций [Черёмушникова, Авходеева 2018: 62-66].

Студенты осваивают базовый курс китайского языка, включающий следующие аспекты: фонетика и фонология, грамматика, иероглифика,

аудирование, разговорный язык. Обучающиеся также приобретают навык работы с китайскими текстами общественно-политического характера, включая чтение и перевод оригинальных публикаций из прессы КНР и различных справочных изданий. Обучение китайскому языку на кафедре основано на универсальном коммуникативно-деятельностном подходе и грамотном подборе учебных материалов и приемов обучения, что в совокупности гарантирует формирование вторичной языковой личности в границах и объемах, установленных образовательным стандартом и учебной программой по китайскому языку.

Важным направлением в работе со студентами и подготовки их как специалистов необходимо отметить различные мероприятия, которые способствуют профориентации и специализации студентов. Всероссийский Конкурс перевода в сфере профессиональной коммуникации по китайскому языку (российско-китайский общественно-политический перевод) заслуженно стал ведущим показательным состязанием для студентов, специализирующихся на устном и письменном переводе общественно-политической тематики.

Говоря о практическом опыте МГИМО в обучении английскому и китайскому языкам, стоит акцентировать внимание на новизне подхода, который заключается в определении наиболее эффективных методов и стратегий обучения иностранному языку в части специализированной подготовки студентов на уровне взаимосвязанной деятельности «преподаватель-студент. Овладение профессиональными лингвистическими компетенциями является неотъемлемой частью подготовки специалистов-международников, способных решать поставленные профессиональные задачи и добиваться высоких результатов в сфере делового сотрудничества [Сенашенко 2009: 18-24].

Многолетней практикой всех языковых кафедр без исключения является реализация комплексного подхода к применению проектных методов работы со студентами в рамках аспекта «Язык профессии». Неоспоримой ценностью

формирования и развития лингвистических компетенций в области профессиональной коммуникации на кафедрах романо-германских и восточных языков является возможность проектирования и моделирования условий, приближенных к реально профессиональным [Томсон 2016: 436-443]. Это становится возможным за счет реализации методов и подходов, используемых преподавателями кафедр при обучении языку профессии.

В рамках традиционного подхода специалистами кафедр применяются грамматико-переводной и лексико-переводной методы, направленные на совершенствование навыков в изучении грамматических правил, расширение словарного запаса, переводов текстов, работы со словарем, т. е., на совершенствование всех навыков, необходимых для формирования лексико-грамматической составляющей коммуникативной компетенции. Для достижения указанных целей и формирования у студентов лингвистических компетенций высокого уровня специалистами кафедр применяется ряд подходов, методик и стратегий, отвечающих всем современным требованиям в области преподавания иностранных языков. Таким образом, на смену и в дополнение к традиционному подходу пришел подход компетентностный, направленный на освоение профессиональной деятельности, моделирование условий ее реализации, концентрирование на деятельностной составляющей содержания будущей профессии студента. В отличие от традиционного подхода компетентностный способен научить студента обучаться самостоятельно и непрерывно находиться в информационном потоке, наблюдая за всеми актуальными изменениями, связанными с его будущей профессией [Шпынова, Андреева 2021: 56-63].

Компетентностный подход не обособлен, с ним тесно связаны личностно-ориентированный и деятельностный подходы. Личностно-ориентированный подход помещает на центральное место индивидуальные личностные черты студентов, а не развитие социальных и профессиональных компетенций. Когнитивная деятельность на занятии учитывает личность



студента через удовлетворение его наиболее насущных когнитивных нужд [Khuziakhmetov 2016: 1989-2001].

Деятельностный или коммуникативно-деятельностный подход подразумевает различного рода деятельность, осуществляя которую студент развивает свою личность разнопланово. Деятельность, являясь центральным понятием подхода, активизирует полученные знания и делает их практически значимыми. Отличительной чертой данного подхода является то, что в центре процесса обучения в деятельностной позиции находится непосредственно сам обучающийся. Коллективные формы работы, связанные с совместным поиском и нахождением решения задач, являются основными способами организации деятельности [Соловова 2002: 75-84].

Резюмируя все вышесказанное, на основании исследования, проведенного доцентами кафедр английского языка М.М. Конколь и О.М. Кочкиной, триада данных подходов считается наиболее эффективным сочетанием при обучении, как общему, так и языку профессии, поскольку в ней собраны все компоненты для выстраивания успешной будущей личностно-ориентированной и профессиональной деятельности: всесторонне развитая личность студента, обладающего всеми необходимыми навыками и умениями для практического применения в процессе выполнения поставленных личностно-ориентированных и профессиональных задач [Конколь, Кочкина 2022: 34-37].

#### **Список литературы**

1. Кашина Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учебное пособие для студентов филологических факультетов университетов / Е. Г. Кашина ; отв.ред. А. С. Гринштейн. — Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006. — 75 с.
2. Конколь, М. М. Анализ подходов к иноязычной подготовке специалистов-международников (на примере МГИМО МИД России) / М. М. Конколь, О. М. Кочкина // Педагогика и просвещение. — 2022. — № 4. — С. 34-47. — DOI 10.7256/2454-0676.2022.4.39201.

3. Сенашенко В. С. О компетентностном подходе в высшем образовании // Высшее образование в России. — 2009. — № 4. — С. 18–24.
4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. — М., 2002. — С. 75–84.
5. Томсон Г. В. К вопросу преподавания языка профессии / Г. В. Томсон // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе: материалы межвузовской научно-практической конференции (Москва, 8 апреля 2016 г.) / отв. ред. М. А. Чигашева, А. М. Ионова. — М.: МГИМО–Университет, 2016. — С. 436–443.
6. Черёмушникова И. К., Авходеева Е. А. Китайский язык: испытание глобализацией// Взаимодействие языков и культур. – 2018. – С. 62–66
7. Шпынова А.И., Андреева Н.А. Целесообразность изменения образовательных задач и методики преподавания английского языка при онлайн-обучении // Современная коммуникативистика— 2021. — № 1. — С. 56–63.
8. Khuziakhmetov A. N. Teaching Listening Comprehension: Bottom-Up Approach / A. N. Khuziakhmetov, V. Porchesku // International journal of environmental and science education. — 2016. — Vol. 11. — №. 8. — Pp. 1989-2001. <https://doi.org/10.29333/ijese> (прежний DOI: 10.12973/ijese.2016)

*Галкина П.П.*

*Научный руководитель: кпн, доцент Онищенко Ю.Ю.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## **ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К УСТНОЙ ЧАСТИ ОГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ КОММУНИКАТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

В современную эпоху цифрового развития все активнее появляется тенденция внедрения информационных технологий в процесс обучения и воспитания. Данная инновация в образовании происходит согласно требованиям, которые современное общество предъявляет к его качеству и подготовке подрастающего поколения к самостоятельной жизни. Преподавание иностранного языка более не может ограничиваться обучением языковым конструкциям и правилам их использования [Salamatina, Strebkova 2016:92].

Коммуникационные или коммуникативные технологии – это процессы и методы передачи информации, а также способы их осуществления [<https://science-education.ru/ru/article/view?id=9791>].

К коммуникационным технологиям сейчас принято относить все то, что тесно связано с информационными технологиями – Интернет-ресурсы, компьютеры, телефоны, даже телевизор – все эти «приспособления» являются способами передачи информации.

Современные коммуникационные технологии, используемые в учебном процессе, заметно повышают интерес учащихся и формируют у них положительную мотивацию, так как происходит учет их индивидуальных возможностей и потребностей в рамках образовательного процесса, более того, происходит расширение содержания, методов, форм и уровней организации учебных занятий, и тем самым, появляется больше возможностей для развития творческого потенциала учащихся.

Справедливо отметить, что современная система образования своей главной задачей должна считать гарантию создания максимальных условий, способствующих гармоничному, благоприятному психическому и социальному развитию личности. Кроме того, в рамках обучения должно происходить усвоение важной учебной информации, должны закладываться основы дальнейшего саморазвития и самоопределения будущих граждан.

Иностранный язык - один из общеобразовательных предметов в школе, который включает в себя реализацию практической, общеобразовательной, развивающей и воспитательной задач. Одно из достоинств владения иностранными языками – это, несомненно, формирование всесторонне развитой, социально активной личности, общественно полезного человека; знание открывает «доступ» к культурным и научным ценностям других народов; помогает в обеспечении и установлении с ними деловых и культурных связей.

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что ведущей целью изучения иностранного языка является формирование

коммуникативной компетенции, то есть способности к межкультурному и межличностному общению с людьми с другой языковой культурой.

Следует подчеркнуть, что учителя, в основном, являются людьми с хорошим образованием, гибким воображением, они постоянно повышают свою квалификацию, улучшают уровень своего образования. Поэтому неудивительно, что от современного педагога ожидают наличие способностей применения тех технологий, что наиболее полно соответствуют целям и задачам изучения иностранного языка в современном, быстро изменяющемся мире. Следовательно, готовность и умение преподавателя использовать современные компьютерные технологии в профессиональной деятельности является одним из ведущих аспектов профессиональной компетенции.

Использование компьютерных технологий – это существенная помощь в повышении эффективности процесса обучения иностранному языку. Мультимедийные средства производят операции как с изображениями неподвижными, например, текст или фотография, так и с подвижными, это фильмы, видео, графические изображения, что очень эффективно при обучении в целом.

Педагогам применение компьютерных технологий может дать огромное количество преимуществ. Значимой чертой обучения иностранному языку является формирование коммуникативных компетенций, то есть овладение различными видами речевой деятельности: аудированию, чтению, говорению, письму. Современные компьютерные технологии имеют множество ресурсов – Интернет-платформ для успешного формирования данных компетенций.

Использование ИКТ в обучении иностранному языку не только поддерживает высокую мотивацию, но также служит и для решения следующих дидактических задач: 1) пополнение лексического запаса обучаемых; 2) формирование и совершенствование навыков чтения; 3) активизация и расширение познавательной активности у обучаемых; 4) улучшение знаний по изучаемому предмету; 5) расширение кругозора.

Уроки с использованием коммуникационных технологий – это один из самых важных аспектов современной работы в школе. Почти на любом уроке можно применить компьютерные технологии. Но очень важно найти ту грань, которая позволит сделать урок по-настоящему развивающим и познавательным.

Внедрение современных технологий значительно меняет характер уроков иностранного языка. Повышается самостоятельность учащихся, более активным становится их участие в речевой деятельности, открываются новые возможности для стимулирования индивидуальных способностей каждого школьника.

Использование современных информационных технологий в преподавании иностранного языка, в частности, при подготовке к государственной итоговой аттестации обусловлено не только стремлением к новизне, но также и тем, что они позволяют реализовать личностно-ориентированный подход.

Сейчас любому человеку доступны различные электронные приложения, Интернет-ресурсы и т.д. Главное и несомненное преимущество данной технологии заключается в том, что большинство Интернет-ресурсов и приложений имитируют процедуру проведения устной части во время Основного государственного экзамена. Это может научить готовящихся к экзаменам быть предельно сосредоточенными, обращать внимание на время, данное на выполнение каждого задания, а прослушивание записи своего ответа, если данная функция доступна, позволяет еще и проанализировать собственные ошибки. Важно добавить, что большинство подростков любит проводить время в Интернете, так почему бы им не совместить «приятное с полезным»? Так молодые люди будут наслаждаться процессом, что значительно облегчит им их процесс обучения. Так они смогут легче, а, следовательно, больше и лучше запоминать информацию. Они будут меньше уставать при изучении новой темы, а благодаря огромному списку современных методов подготовки к экзаменам (как упоминалось ранее, с

помощью различных Интернет-ресурсов), будут замотивированы в успешной подготовке. Поэтому коммуникационные технологии будут наиболее эффективными при подготовке к экзамену.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что коммуникационные технологии – это довольно эффективный способ подготовки к устной части ОГЭ по английскому языку, который поможет учащимся успешно подготовиться к экзамену, а педагоги с помощью данной технологии смогут находить все более современные способы обучения, отвечающие новым образовательным реалиям.

#### **Список литературы**

1. Salamatina I., Strebkova Zh. Developing social and cultural awareness in foreign language teaching // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2016. - №3. – С.89-92.
2. Электронный ресурс. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9791>

*Головина П.А.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Максимчик О.А.*

*г. Самара, Самарский государственный социально-педагогический университет*

## **ГЛОССАРИЙ ЯЗЫКОВЫХ РЕАЛИЙ КАК СРЕДСТВО СОИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ И ЕГО ИНФОРМАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ**

В современном мире в условиях непрерывных процессов глобализации и интеграции во всех областях человеческой деятельности неоспорима значимость изучения иностранного языка как средства повседневного, профессионального и академического общения. Одним из важнейших условий успешного межличностного взаимодействия является не только владение достаточным набором иноязычных умений и навыков, но и знание особенностей менталитета, истории, традиций и быта народа, толерантное отношение к его культурным особенностям.


В связи с этим возрастает актуальность изучения иностранного языка (ИЯ) в его взаимосвязи с культурой народа-носителя языка, что осуществляется посредством овладения фоновыми знаниями и *языковыми реалиями*, под которыми мы понимаем не имеющие лексических эквивалентов в других языках понятия, определяющие объекты истории, культуры, социальной, политической и экономической сфер, свойственные представителям иноязычной культуры. Для изучающих английский язык на среднем общем/профессиональном, высшем уровнях образования изучение реалий Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии (СК) как родины английского языка является неотъемлемой частью образовательного процесса. Освещению тематики культуры СК посвящено достаточно большое количество лингвострановедческих пособий, словарей и справочников, содержащих реалии и ценные лингвострановедческие комментарии, однако, как показывает практика, зачастую изучения, построенного на основе заучивания, бывает недостаточного для прочного усвоения информации, в связи с чем возникает необходимость самостоятельного поиска и отбора материала из разнообразных источников и его систематизации в собственном лингвострановедческом глоссарии, который мы предлагаем как одно из эффективных средств соизучения языка и культуры, способствующее анализу и систематизации языковых реалий.

В настоящее время при выраженном интересе исследователей к вопросу соизучения языка и культуры [Козлова, 2020], а также анализу языковых реалий в различных сферах британской жизни [Буряковская, Бочарникова, 2019] сравнительно небольшое количество материала посвящено изучению приёма глоссария в учебной деятельности учащихся [Карташова, 2014; Милютина, Перцевой, 2018], что говорит о недостаточной изученности темы, чем обуславливается *актуальность* настоящего исследования.

*Цель* статьи – представить глоссарий языковых реалий как одно из средств овладения иноязычной культурой и охарактеризовать его информационное сопровождение.

Объединяя найденные в учебной и научной литературе формулировки, мы можем трактовать *гlossарий* как словарь языковых реалий различных областей жизни народа-носителя языка с их переводом и толкованием, отражающим национально-культурную специфику понятия. В данном ключе целесообразно представить модель, по которой может быть составлен глоссарий. Поскольку одним из наиболее популярных и распространенных принципов классификации реалий является тематический принцип, на его основе распределяются реалии в предлагаемом глоссарии. В качестве тем мы выделяем: «Общие сведения о стране», «География», «Государственно-административное устройство», «Система образования», «Наука», «История», «Быт, традиции и предпочтения британцев», «Культура». Всего в глоссарии представлены 574 реалии, отобранные из лингвострановедческих пособий и онлайн-словарей. Главным элементом глоссария является языковая реалия, к которой подбирается перевод и лингвострановедческий комментарий. В отдельных случаях глоссарий может быть дополнен изображениями реалий, их транскрипцией, а при углубленном изучении языка в лингвокультурном аспекте возможно включение дефиниций на изучаемом языке.

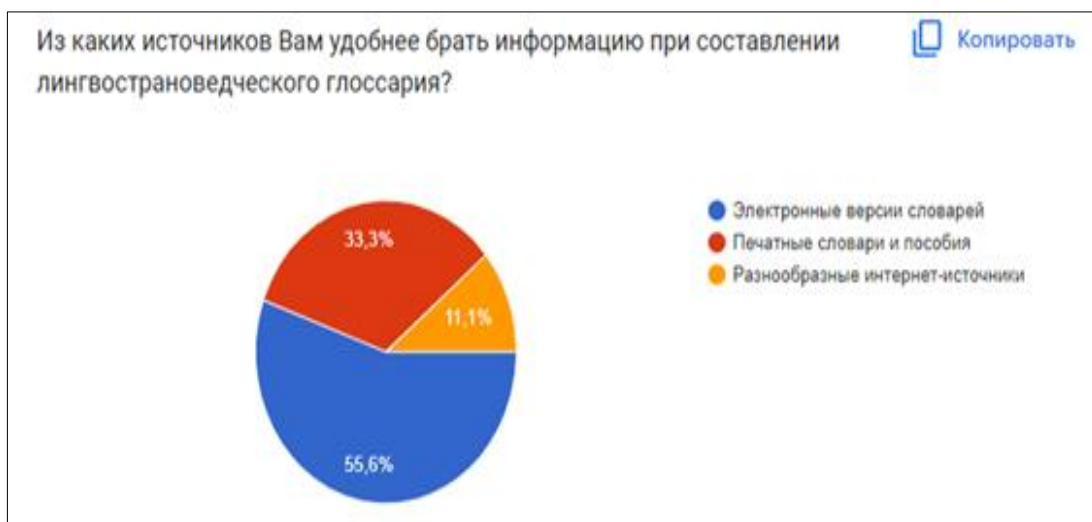
Таблица 1. Модель лингвострановедческого глоссария

Языковая реалия	Перевод	Комментарий
<i>Географическое положение СК</i>		
Loch Ness	Лох-Несс	Расположенное в Шотландии глубокое пресноводное озеро, обладающее популярностью среди туристов в связи с распространенностью легенды о Лох-Несском чудовище.
The White Cliffs of Dover	Белые скалы Дувра	Расположенные в юго-восточной части Великобритании скалы, проходящие вдоль береговой линии пролива Паде-Кале. 
...		
<i>Политическое устройство СК</i>		
Sovereign /'sɒvrɪn/	Суверен	Британский монарх (король/королева), глава государства в СК и на заморских территориях.
The House of	Палата	The upper house of the Parliament of the United Kingdom

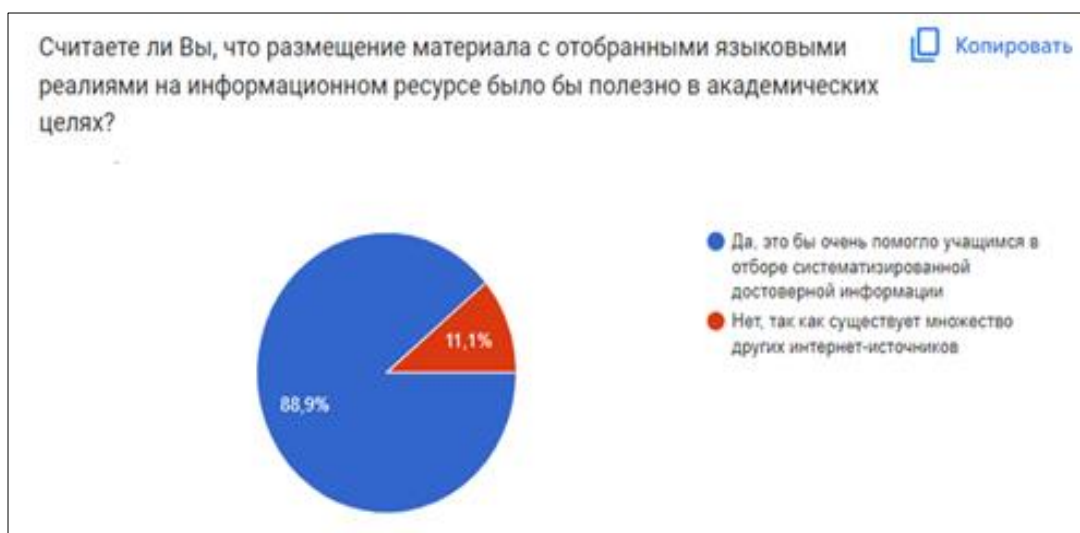


Lords	лордов	that meets in the Palace of Westminster in London.
-------	--------	--

Для выявления отношения студентов, изучающих страноведение английского языка, к использованию приёма глоссария в учебной деятельности, мы воспользовались методом анкетирования. В процессе онлайн анкетирования было опрошено 35 студентов факультета иностранных языков, изучающих «Страноведение английского языка». Приведем некоторые результаты исследования: 1) приблизительно равное количество опрошенных предпочитают комментарии в глоссарии как на родном языке (55%), так и на иностранном (45%); 2) 55% респондентов предпочитают электронные версии словарей (Oxford Learner's Dictionary, Cambridge Dictionary) печатным (*Рис.1*); 3) 67% испытывают затруднения в поиске достоверной информации по страноведческим темам как на родном, так и иностранном языках; 89% отметили, что размещение материала с отобранными языковыми реалиями на информационном ресурсе для их распространения и популяризации было бы полезно в академических целях (*Рис.2*); 4) к наиболее сложным для изучения темам (67%) относятся: «Система образования», «История», «Политическое устройство», что требует особое внимание к их изучению; 5) использование упражнений на активизацию реалий способствует повышению интереса и мотивации к их изучению (55%), позволяет закрепить полученные знания (55%), отмечается преимущество их решения в онлайн-режиме, с применением интерактивных форм (55%).



*Рис. 1. Вопрос 1. «Словари»*



*Рис. 2. Вопрос 2. «Онлайн-ресурс»*

В связи с полученными результатами мы пришли к выводу о необходимости создания информационного сопровождения разработанного нами глоссария лингвокультурных реалий СК [<https://sites.google.com/view/glossary-uk/главная-страница>], составленного на базе сервиса Google-Сайты и состоящего из следующих разделов:

1) Главная страница, на которой размещена собственная развернутая классификация реалий СК по тематическому принципу; 2) Раздел «Реалии», разделенный на тематические подразделы; 3) Раздел «Упражнения», содержащий задания, направленные на активизацию реалий различных сфер жизни британского общества.

Данный электронный ресурс предназначен для использования, в первую очередь, студентами языковых специальностей, в особенности, будущих учителей ИЯ, а также предлагается для учащихся основного и среднего общего образования в качестве дополнительного источника информации в процессе изучения дисциплины «Английский язык», а также для организации возможной внеурочной деятельности – создания школьного страноведческого кружка.

Таким образом, мы приходим к пониманию того, что проблема соизучения языка и культуры в настоящее время является актуальной и значимой. Мы надеемся, что глоссарий языковых реалий может стать достаточно эффективным приемом овладения культурной составляющей жизни народа-носителя изучаемого языка, а его информационное сопровождение расширит образовательные возможности, повысит мотивацию и интерес учащихся. Перспективу дальнейшего исследования мы видим в пополнении информационного ресурса языковыми единицами и дефинициями с использованием большего количества ИКТ-сервисов, а также в описании других актуальных средств соизучения языка и культуры.

#### **Список литературы**

1. Буряковская, В.А., Бочарникова, Н.В. Великобритания: страноведческие и языковые реалии. Great Britain: cultural and linguistic aspects: учебное пособие / В.А. Буряковская, Н.В. Бочарникова. – Волгоград, 2019. – 132 с.
2. Карташова, В.Н. Культурологический подход к иноязычному образованию будущих бакалавров / В.Н. Карташова // Вестник Брянского государственного университета. – Брянск, 2014. – 7 с.
3. Козлова, А.С. Соизучение языка и культуры в овладении иностранным языком / А.С. Козлова // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Ставрополь, 2020. – С. 109 – 114.
4. Лингвострановедческий глоссарий: Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии [Электронный ресурс]. URL: <https://sites.google.com/view/glossary-uk/главная-страница>.
5. Милютина, Е.А., Перцевой, А.Ю. О необходимости составления глоссария для студентов, обучающихся по программе «Переводчик в сфере профессиональной

Голубева М. А.

Научный руководитель: кфилн, доцент Повх И.В.

г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

## ОБРАЗ ГОРОДСКОГО БЕСПРИЗОРНИКА В РАССКАЗЕ

### МАРИАННЫ ЭНРИКЕС «ЧУМАЗЫЙ МАЛЬЧИК»

Современная аргентинская писательница и журналистка Марианна Энрикес (*Mariana Enriquez*) вошла в мировую литературу как автор ряда романов («Наша часть ночи» (*Nuestra parte de noche*), «Это море» (*Éste es el mar*) и др.), а также сборников рассказов, один из которых – «Что мы потеряли в огне» (*Las cosas que perdimos en el fuego / Things We Lost in the Fire*) – в 2017 году переведён на английский язык [Cummins 2022]. Сборник получил положительную оценку со стороны критиков [Szalai 2017], которые отмечали жёсткость, глубину и гипертрофированную реалистичность созданных в нём образов.

Как известно, лакмусовой бумажкой любого общества, раскрывающей его мировоззрение и устои, является отношение к детям. Образ ребёнка в художественном произведении отображает жизненные ценности изображённой в нём эпохи и её представителей. Соответственно, цель нашего исследования – проанализировать художественные средства создания образа ребёнка в рассказе Марианны Энрикес «Чумазый мальчик» (*The Dirty Kid*), который открывает сборник «Что мы потеряли в огне».

Образ ребёнка – бездомного мальчика, сына уличной попрошайки – один из центральных образов рассказа, выступающий своеобразным олицетворением сформировавшей его городской среды. На типичность данного персонажа указывает тот факт, что его первая характеристика не содержит ни имени, ни описания внешности, а включает лишь указание на

возраст, пол и описание его образа жизни. Забегая вперёд, отметим, что рассматриваемый образ так и не получит конкретизации в виде имени или описания внешности на протяжении всего рассказа, оставаясь анонимным «чумазым мальчиком», одним из сотен городских беспризорников, периодически исчезающих и появляющихся вновь то в одном, то в другом районе города. Как и многие его сверстники из того же социального слоя, этот пятилетний мальчик нигде не учится и целыми днями продаёт в метро карточки с молитвами. Он выглядит неопрятно, ведёт себя навязчиво и иногда покуривает с мальчишками в этом же метро. От него плохо пахнет, и он постоянно простужен. Он всегда нахмурен и говорит хриплым голосом.

Тем не менее, уже при второй встрече с рассказчиком с мальчика слетает налёт вынужденной взрослости. Его мать не возвращается на ночь, что вынуждает ребёнка обратиться за помощью к знакомому взрослому. Однако на данном этапе детская беззащитность лишь проскальзывает в отдельных элементах описания его внешности (следы от слёз на грязных щеках, улыбка, открывающая молочный передний зуб, который вот-вот выпадет) и поступках (остановился в нерешительности перед входом в столовую). В остальном он остаётся тем же маленьким взрослым, очень спокойным и серьёзным (*very serious and calm* [Enriquez 2014]) даже в непонятной для него и пугающей ситуации. Основным способом характеристики по-прежнему остаются мельчайшие мазки, добавляемые в общую картину: несмотря на голод, мальчик ест предложенный ему ужин не спеша и с достоинством, тщательно пережёвывая каждый кусок; он уверенно идёт босиком по улице, самостоятельно заказывает мороженое в лавке на углу, а увидев на привычном месте свою маму, как ни в чём ни бывало садится рядом с ней. Он отстранённо и безучастно наблюдает за тем, как его мать проявляет агрессию по отношению к женщине, приютившей и накормившей его, не поддерживая ни одну из сторон.

Особого внимания заслуживает сцена возле импровизированных алтарей, воздвигнутых в честь празднования 8 января, дня почитания местного

святого. Выслушав городскую легенду об этом святом и его мученической смерти, мальчик испытывает страх и одновременно проводит параллель с другими, менее значимыми святыми, чьи алтари находятся за железнодорожной станцией и куда он периодически ходит как с мамой, так и самостоятельно. Ребёнок рассказывает о посещении внушающего благоговейный ужас места со спокойствием и рассудительностью много повидавшего человека, мимоходом, торопясь скорее купить заветное мороженое.

Таким образом, основным художественным средством создания образа городского беспризорника в рассказе Марианны Энрикес «Чумазый мальчик» выступает внутреннее и внешнее сопоставление (коллаж). На внутреннем уровне он воплощается в бинарной оппозиции «ребёнок – взрослый», где компонентом «ребёнок» выступает биологический возраст персонажа и отдельные элементы описания внешности, в то время как компонент «взрослый» проявляется в его поведении, реакциях на различные ситуации и образе жизни в целом. Внешний уровень сопоставления реализуется в антонимичной паре «богатство – бедность» и отражается на примере противопоставления образов бедного ребёнка и материально обеспеченного взрослого (от лица которого ведётся повествование), а также ребёнка и чужеродной ему среды, в которой он очутился в поисках защиты от непонятной ему и пугающей его ситуации.

#### Список литературы

1. Cummins, A. (2022) Mariana Enríquez: 'I don't want to be complicit in any kind of silence'. *The Guardian* [Electronic resource]. – URL: <https://www.theguardian.com/books/2022/oct/01/mariana-enriquez-our-share-of-night-i-dont-want-to-be-complicit-in-any-kind-of-silence>.
2. Enriquez, M. (2014) The Dirty Kid. *Electric.lit*. 2014. Iss. 114 [Electronic resource]. – URL: <https://electricliterature.com/the-dirty-kid-mariana-enriquez/>.
3. Szalai, J. (2017) Argentine Fiction. *The New York Times* [Electronic resource]. – URL: <https://www.nytimes.com/2017/03/03/books/review/argentine-fiction.html>.

*Голубкова В. Р.*

*Научный руководитель: кпн., доцент Котова Е.Г.*

*г. Орехово-Зуево, Государственный гуманитарно-технологический  
университет*

## КОНЦЕПТ «PRIVACY» В МЕНТАЛЬНОЙ СЕТКЕ АНГЛИЧАНИНА

Немецкий политик Карл Август фон Гарденберг писал: «Not only England, but every Englishman is an island» (Не только Англия, но и каждый англичанин — это остров) [3]. Для того чтобы начать анализ концепта «privacy» рассмотрим его определение. Longman Dictionary of English Language and Culture (LDELС) дает следующую формулировку:

«the (desirable) state of being away from other people, so that they cannot see or hear what one is doing, interest themselves in one's affairs, etc. In many western countries, this is usually given particular value and people expect to have their privacy respected by others» ((желательное) состояние находиться вдали от других людей, чтобы они не могли видеть или слышать, что вы делаете, интересоваться вашими делами и т.д. Во многих западных странах этому обычно придается особое значение, и люди ожидают, что другие будут уважать их частную жизнь).

Webster's New English Dictionary определяет это понятие так:

1. the condition of being apart from the company or observation;
2. freedom from unauthorized intrusion (a person's right to privacy) [1].

Формируя этот концепт на русском языке, получаем: уединение, уединенность, право на частную жизнь, приватность.

Проиллюстрируем примерами данное понятие:

Privacy is very important to most teenagers. (LDELС) [2].

Brando is a private man who almost never gives interviews to the press. (LDELС) [2].

The new law is designed to protect people`s privacy. (Cambridge International Dictionary of English – CIDE) [3].

Наибольшая угроза «privacy» исходит от средств массовой информации, особенно от представителей «желтой» прессы. Журналисты понимают, что людям нравится читать о жизни знаменитостей, что позволяет им всячески отслеживать жизнь последних, часто используя совершенно немислимые средства вторжения в их частную жизнь и делая ее достоянием общества. Яркой иллюстрацией этому служит интерес к членам королевской семьи в Великобритании. Знаменитый игрок английского футбольного клуба «Манчестер Юнайтед» Рууд Ван Нистелрой так описывает свою потребность в «privacy»: «Если я где-то на публике, то обязательно просматриваю то помещение, где нахожусь. Для меня совсем не важно быть на глазах у всех, это просто мой рефлекс — просматривать помещение. Ощущение того, что на тебя постоянно смотрят, утомляет, и именно поэтому каникулы в США великолепны. Никто не узнает тебя, никто даже не смотрит на тебя. Я не хочу быть иконой, я замкнутый парень. Я хочу уважения к футболисту Рууду Ван Нистелрою. Я нуждаюсь в уважении, но не в обожании» [4].

Еще одна легенда «Манчестер Юнайтед» Рой Кин, вспоминая годы наивысшей популярности отмечает: “I found it very difficult to cope with the fame that accompanied my status as a footballer. You could describe it as Greta Garbo syndrome. I wanted to be alone” (общеизвестно, что Грета Гарбо была в высшей степени а private person, отсюда и возникшее выражение “a Greta Garbo syndrome”.) [5].

Потребность в privacy — общечеловеческое свойство, присущее большинству людей. Как отмечает неизвестный автор, оно возникло еще в глубокой древности, когда Адам и Ева впервые испытали потребность скрыть свою наготу, и, таким образом, скрыться от Бога, узнавшего об их грехе. Вплоть до XVIII века «privacy» в значении уединенности, изолированности, личного пространства было преимуществом высших слоев общества. Большинство людей жили в крошечных домиках, где вся семья обитала в



одной комнате. По мере того, как западное общество становилось все более материально благополучным, начал формироваться средний класс, члены семьи приобретали возможность иметь свое пространство в доме. Это привело к изменению понятия «privacy».

Сегодня «privacy» — дело каждой отдельной личности, сфера, в которую можно входить лишь с разрешения самого индивида. Ни правительство, ни средства массовой информации, никто извне не имеют права вторгаться в частную жизнь. Сейчас концепт «privacy» напрямую связан с понятием демократии.

Наиболее ярким примером мечты о «privacy» в литературе является знаменитый роман английского писателя Джорджа Оруэлла “1984” [6]. Роман описывает воображаемую страну будущего как место, в котором власти страны непрерывно следят за всеми и контролируют жизнь каждого. Герои романа не могут даже позволить себе любить друг друга, настолько они находятся постоянно в поле зрения “Старшего Брата” (Big Brother), которого никто не видит, но снимки которого с надписью “Big Brother is watching you” развешены повсюду. Это выражение часто употребляется в английском языке для описания начальства или правительства, которое авторитарно, не дает никакой свободы и бдительно следит за своими подчиненными.

«Privacy» имеет также свою правовую сторону. Так в этой сфере лежит проблема эвтаназии (euthanasia, или mercy-killing, или physician-assisted suicide). В то время как большинство людей считают, что неизлечимо больные люди не могут уйти из жизни по собственному желанию, имеется и большое число таких, которые считают, что человек имеет право выбора жить или не жить в подобных обстоятельствах и что вопрос о жизни или смерти — это его сугубо частное дело (a private matter).

Другой правовой аспект проблемы «privacy» — это незащищенность в Интернете. Огромное количество «спама», присылаемого каждому, кто пользуется «всемирной паутиной», угроза многочисленных хакеров, вирусов — все это грубые проявления вторжения в частную жизнь (invasion of privacy).

Концепт «privacy» напрямую связан с понятием «freedom» (свобода). Человек нуждается в связях и общении с другими людьми, но при этом ему необходимы время и пространство для себя самого. «Privacy» — это не изоляция или ссылка. Это скорее избранное самим человеком желание быть одним или с несколькими людьми по своему выбору. Одинокое заключение в тюрьме, например, это не «privacy». А гуляние по лесу или хождение по горам одному или с другом — это то, что отвечает пониманию слова «privacy». Таким образом, из двух синонимов — «loneliness» и «solitude» к понятию «privacy» имеет отношение именно второй, как отражающий добровольную альтернативу, в то время, как понятие «loneliness» содержит коннотации одиночества, сопровождающегося потребностью в общении, его дефиците. Именно поэтому «solitude» воспринимается как “уединенность” (собственный выбор), а «loneliness» — как “одиночество” (следствие сложившихся обстоятельств).

Известна история о двух путешественниках-англичанах, встретившихся в пустыне в Сирии и долго размышлявших о том, стоит ли им заговорить или проехать молча мимо. В результате, когда путешественники поравнялись друг с другом, они молча подняли руки к головным уборам в знак приветствия, а потом помахали друг другу и попытались разъехаться. Когда же наконец, по выражению Дж. Пэкмена, «комплексы англичан были сняты арабскими верблюдами», которые остановились и отказались двигаться дальше, то один из путников наконец-то нарушил молчание и спросил: «I dare say you wish to know how the Plague is going on at Cairo» [7].

Англичане с их щепетильным отношением к частной жизни друг друга («privacy») считают телефон менее подходящим каналом общения, чем почту. Телефонный звонок может неудачно прервать беседу, чаепитие, телевизионную передачу. К тому же он требует безотлагательной реакции, не оставляя возможности продумать и взвесить ответ.

Интересно отметить, что высшим воплощением такой тяги англичан к «privacy» является английский дом. “My home is my castle”, “There is no place

like home”, “Home, sweet home”, — вот немногие из языковых репрезентаций значимости этого понятия для англичан. Дом - центр вселенной для англичанина. К нему стремится душа его после работы, о нем мечтает он во время странствий, им дорожит больше, чем другими ценностями.

По сравнению со многими народами на континенте, и, в частности, с французами, которые проводят большую часть времени на публике, на улице, просиживая за чашкой кофе в маленьком кафе на улице, англичанин предпочитает свой дом и внутренний дворик. Англичанин подсознательно стремится отгородить свою частную жизнь от внешнего мира. И порог его дома служит в этом смысле заветной чертой.

Анализируя концепт «privacy» и трактуя словосочетание «to have privacy», получаем следующее определение: возможность делать определенные вещи незаметно для других людей, как каждый хотел бы, как будто существует стена вокруг каждого из нас. Эта «невидимая стена» окружает каждого англичанина, который как бы мысленно изолирует себя от всех окружающих. Широко распространенное у англичан понятие «body distance» — личное пространство — ощущается везде в Англии — в очереди, где расстояние между людьми 1—2 метра, в общественных местах (магазинах и т. п.), где люди произносят «Sorry!» каждый раз, когда приближаются ближе чем на 1 метр, извиняясь, таким образом, за нарушение личного пространства («body distance»). Интересно отметить, что такое личное пространство понимается не только в физическом смысле этого слова, но и чисто в психологическом («personal distance»).

Характерным для англичан является и само дистанцирование как одно из проявлений дистанцированности вообще. Достаточно известный пример, соответствующий русскому выражению в нашей стране, — также является примером дистанцирования. То есть по-английски в нашей стране будет «in this country», но не «in our country». Выразиться по-английски «in our country» было бы слишком интимно и поэтому некорректно с точки зрения английского социума. Англичанин, как ярко выраженная индивидуальность,

как своего рода «человек-остров», предпочитает дистанцироваться даже от своей страны.

Личная автономия («privacy») является свято оберегаемой в английской культуре, вторжение в нее считается грубейшим нарушением коммуникативных норм. Исходя из этого, соблюдайте следующие коммуникативные табу:

- не давайте советов, если вас не просят;
- не оказывайте коммуникативного давления на собеседника;
- не вмешивайтесь в разговор;
- не делайте замечаний;
- не навязывайте своего мнения;
- не критикуйте;
- не перебивайте.

Таким образом, понятие дистанцированности является ключевым в общей системе мировосприятия англичан. Оно во многом определяется географическим расположением территории, на которой живет англосаксонский этнос («geographical distance») и выражается в поведенческих и психологических установках англичан («body distance» и «personal distance»).

### Список литературы

1. Американский толковый словарь английского языка [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 18.11.2022)
2. Longman Dictionary [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.ldoceonline.com> (дата обращения: 12.09.2022)
3. Cambridge Dictionary Online: Free English Dictionary and Thesaurus. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения: 10.09.2022)
4. Рууд Ван Нистелрой [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://en.wikipedia.org/wiki/Ruud\\_van\\_Nistelrooy#:~:text=Rutgerus%20Johannes%20Martinus%20van%20Nistelrooij,Бывший%20ударник%20Ван%20Нистелрой%20часто](https://en.wikipedia.org/wiki/Ruud_van_Nistelrooy#:~:text=Rutgerus%20Johannes%20Martinus%20van%20Nistelrooij,Бывший%20ударник%20Ван%20Нистелрой%20часто) (дата обращения: 18.09.2022)

5. Грета Гарбо [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Гарбо,\\_Грета](https://ru.wikipedia.org/wiki/Гарбо,_Грета) (дата обращения: 15.09.2022)
6. Оруэлл Д. Скотское хозяйство. 1984. Дочь священника. Дни в Бирме. СПб.: Азбука-классика, 2004.
7. Rahman J. The English: A portrait of a people. Penguin Books, 1999

*Горбачёва А.А.*

*Научный руководитель: кфилн., доцент Ефимова А.Д.*

*г. Орехово-Зуево, Государственный гуманитарно-технологический университет*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В нашем мире задача внедрения современных информационных технологий является очень актуальной. Довольно трудно найти какую-либо сферу нашей жизни, которая осталась бы незатронутой этим глобальным процессом.

Интернет является глобальная сетью, которая соединяет бесчисленное количество компьютеров и электронных устройств в единую информационную систему. В настоящее время интернет-пространство даёт возможность миллиардам пользователей по всему миру выходить на связь со своими друзьями, получать образование и повышать профессиональную квалификацию, а также обучаться новым языка.

Сегодня более 5 миллиардов людей ежедневно пользуются мобильными телефонами, однако большинство пользователей не осознает все возможности данных устройств [Доскажанов, Даненова, Коккоз 2018: 56], поскольку многие привыкли использовать телефон только как средство связи и развлечения. Немногие знают о высоком дидактическом потенциале мобильных устройств, используемых при обучении иностранному языку. Можно, потратив минимальное количество времени в день, существенно расширить словарный запас в течении года, в свободное время (во время поездок, например) в

индивидуальном темпе выполняя задания в приложениях или просматривая английские подкасты при подписке.

Особенно актуально стало использование мобильных приложений в период модернизации образования в России, когда появилась необходимость в поиске новых способов и методов в обучении иностранному языку, в частности при самообразовании.

«Обучение грамматике — один из важнейших аспектов обучения иностранному языку, так как без знания грамматики ни о какой полноценной коммуникации не может быть и речи. Сам по себе словарный состав не является языком — он лишь служит строительным материалом» [Английская грамматика: <https://study-english.info/grammar.php>].

Грамматика является для учащихся одним из наиболее сложных аспектов изучения языка. Она представляет трудность из-за необходимости совершения абстрактных логических операций и монотонной механической отработки и заучивания наизусть правил, что вызывает скуку и нежелание изучать материал. Еще больше усложняют восприятие грамматики различие в грамматическом строе английского и русского языков: английский язык является в большей степени аналитическим языком, а русский — синтетическим, когда грамматические значения выражаются в пределах слова. Особую сложность представляет изучение явлений, существующих только в английском языке, например сложнейшей темой для русскоязычного человека можно считать двенадцать времён глагола, а также требуют внимания артикли, неличные формы глагола.

Привлечение при объяснении и отработке грамматики дополнительных материалов, в частности, ресурсов интернета, позволяет получать больше положительных эмоций, обеспечивает наглядность и иллюстративность, а в некоторых случаях включает игровые и соревновательные моменты. Аутентичность ресурсов, ненавязчивость подачи материала и возможность получения консультации у носителя языка могут быть дополнительными стимулами к изучению грамматики. В целом Интернет-ресурсы способствует

меньшему утомлению более продуктивной работе, когда грамматика усваивается «сама собой». Исследователи отмечают, что «интерактивные обучающие ресурсы и платформы являются важным подспорьем для учителя при работе над грамматикой на любом уровне» [Здоровец, Лопатина, Ефимова 2022: 136].

В настоящее время существует большое количество интернет ресурсов и приложений как для обучения грамматике, так и для комплексного изучения языка в совокупности его аспектов [Здоровец, Лопатина, Ефимова 2022: 132-136], [Козырева, Ефимова 2022: 136-139]. Например, в Play Market или App Store можно найти универсальные приложения.

В данной статье расскажем о мобильном приложении, которое мы активно используем при проведении уроков иностранного языка, посвященных изучению грамматических явлений.

“Quizizz” – это игровая образовательная платформа для взаимодействия с учащимися, которая предлагает большое количество функций, позволяющих сделать занятия в классе интерактивными, увлекательными и практичными [Quizizz: <http://marinakurvits.com/quizizz/>].

Преимущества данного приложения:

1. Это бесплатное приложение.
2. Удобный интерфейс, простота и доступность в обращении.
3. Подходит для учеников всех возрастных групп.
4. Позволяет учителям просматривать тысячи готовых обучающих викторин или же создавать собственные.
5. Учащиеся могут участвовать в групповых тестах и отвечать на вопросы в своём собственном темпе.
6. Игровой формат заданий позволяет учащимся не терять уверенности в себе и своих силах, мотивирует к продолжению изучения грамматики.

Данная платформа позволяет учителям:

1. создавать собственные классы;

2. осуществлять автоматизированную проверку заданий, на основе результатов теста выставить оценки, объективно оценивая знания, навыки и умения учащихся;
3. задавать домашнее задание школьникам для самостоятельно отработки материала дома;
4. настраивать свои тесты, добавляя современные и забавные мемы, отображаемые при ответе на вопрос;
5. посмотреть, на какие вопросы, обучающиеся дали правильные или неправильные ответы, чтобы оценить их успеваемость, поскольку по результатам выполнения теста в приложении дается итоговая таблица, в которой представлены все результаты в виде набранных баллов.

Таким образом, при работе с данной платформой происходит оценка усвоения знаний учеником, работа над ошибками и коррекция подачи материала учителем, получающим обратную связь в виде сводной таблицы успеваемости учащихся по данной теме.

Мы использовали данную платформу для создания викторины-теста на основе цифровой игры, чтобы повысить качество обучения школьников английской грамматике. Например,

- I \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ all day. I have a difficult test tomorrow. И предложенные ответы: **have been studying** или **have studied**.

- I \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ to read this book, but I can't. It is just too boring. И ответы: **have been trying, has tried u have tried**.

Затем мы изменили структуру вопроса. Теперь вместо ответов с грамматическими конструкциями учащимся было предложено на выбор два ответа: **Correct** (правильно) или **Incorrect** (неправильно).

Например, "I've decided that I'm going to study abroad next year". И предложенные ответы: **Correct** и **Incorrect**.

Таким образом, в данной статье на примере платформы "Quizizz" мы описали преимущества использования приложений для телефонов, помогающих сделать изучение представить изучение в доступной,



интересной, в некоторых случаях, игровой форме, которая повысит уровень владения грамматикой и в целом, мотивации к изучению английского языка. Учителям же данные приложения позволят не только сэкономить время на подготовку, предоставляя качественные, проверенные материалы, но и обеспечивают объективную и быструю обратную связь по результатам выполненных заданий. Бесценный опыт может представлять возможность общения с носителями языка и усвоение «живой грамматики» в речи, возможность работы над правилами и заданиями в своем темпе, обширная база материалов для любого возраста и уровня.

### Список литературы

1. Доскажанов Ч.Т., Даненова Г.Т., Коккоз М.М. Роль мобильных приложений в системе образования // Международный журнал экспериментального образования. – 2018. – № 2. – С. 17-22.
2. Здоровец Н.В., Лопатина К.В., Ефимова А.Д. Полезные сайты для изучения грамматики английского языка. Педагогика и лингвистика в контексте развития современного языкового образования: сборник научных тезисов и статей по материалам Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции / под. ред. А.В. Гурковой, А.Д. Ефимовой. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2022. – С. 132-136.
3. Козырева А.А., Ефимова А.Д. Современные цифровые ресурсы для формирования и оценивания иноязычной языковой компетенции. Педагогика и лингвистика в контексте развития современного языкового образования: сборник научных тезисов и статей по материалам Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции / под. ред. А.В. Гурковой, А.Д. Ефимовой. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2022. – С. 136-139.
4. Английская грамматика [Электронный ресурс]. URL: <https://study-english.info/grammar.php> (Дата обращения 17.02.2023).
5. Quizizz для создания викторин и тестов [Электронный ресурс]. URL: <http://marinakurvits.com/quizizz/> (Дата обращения 17.02.2023).

## ВЛИЯНИЕ СМИ И ПРОЦЕССОВ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА ЛЕКСИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА

В Беларуси установлено государственное двуязычие: по закону белорусский и русский языки равны. Однако в коммуникативном пространстве Беларуси русский язык доминирует.

По данным опросов, большинство белорусов в повседневной жизни пользуются русским языком или белорусско-русской смешанной речью (так называемой трасянкой), однако соотношение «русских» и «белорусских» элементов может быть различным. Данные социологического исследования Ольденбургского проекта по изучению белорусско-русской смешанной речи, оказались такими: 11,2 % белорусов говорят на «правильном русском языке», 43,4 % - на русском языке с использованием белорусских слов, 41 % используют смешанную речь, 4 % - белорусский язык с русскими словами и всего 0,4 % - «правильный белорусский» [2, С.277].

Рассматривая происхождение смешанной речи, Г. Хентшель отметил, что «литературный белорусский язык играет скорее роль адстрата между белорусским диалектным субстратом и доминирующим русским суперстратом».

Сегодня литературный белорусский язык существует в двух вариантах – «тарашкевице» и «наркомовке», которые представлены главным образом в печатных изданиях. А основная роль на его сохранение положена в школах, обычно в качестве школьного предмета и значительно реже в качестве языка обучения (последнее имеет место чаще в сельской местности), а также на использовании в некоторых СМИ.

Так как лексика – самый подвижный языковой пласт, который оперативно реагирует на перемены в жизни общества. А средства массовой информации прочно вошли в нашу жизнь. То они являются мощным средством воздействия на человеческий разум. Поэтому СМИ в современном мире в значительной степени определяют нормы языка и общения, поэтому велика их ответственность за то, чтобы эти нормы отвечали лучшим культурным традициям. Будучи динамичным, язык средств массовой информации наиболее быстро реагирует на все изменения в общественном сознании, отражая состояние и влияя на его формирование. Именно в языке СМИ легко увидеть современные тенденции в подходах к изучению языка, которые прослеживаются в лингвистике. Это говорит о том, что язык белорусской прессы в сравнении с белорусским литературным языком и с языком официальных изданий – является достаточно экзотическим. Прежде всего это обусловлено социальной направленностью изданий: большинству употребляемых новообразованных слов соответствуют литературные варианты. Стремление завоевать и воспитать своего читателя, выработать и закрепить образ народной белорусской и белорусскоязычной печати реализуется использованием универсальных механизмов пополнения лексики. Новизна здесь лишь в соотношении некоторых конкретных приемов. Если новая лексика заимствуется, то предпочтение отдается заимствованиям из польского языка или английского, причем такие заимствования часто заменяют уже существующие лексемы, заимствованные ранее через русский язык или из русского языка. Если создается новая лексема, то она заменяет уже существующую, используя другой «строительный материал», но создается при этом средствами морфемного усложнения белорусского языка [3, С.143]. Новая лексика зачастую относится к общему русско-белорусскому фонду или создается посредством соответствующих русских слов. Таким образом, новая лексика белорусской публицистики не является чем-то абсолютно новым.

Процессы глобализации находят свое проявление во всех сферах жизни современного общества. Проблема влияния современной глобализации и международной интеграции на современные языковые ситуации в различных странах является одной из актуальных проблем современной славистики и мировой лингвистики. Глобализационные процессы привели к появлению в белорусском языке слов заимствованных через русский язык, из английского, например: парламент, маніторынг, гастарбайтар, геапалітыка, брыфінг, маркетынг и другие.

Немаловажной и востребованной новой сферой языковой жизни мирового сообщества в XXI веке является также сфера интернеткоммуникации, поскольку полноценное присутствие национальных языков в киберпространстве является необходимым условием для их сохранения. Сегодня интенсивно развивается белорусскоязычное внутринациональное информационное интернет-пространство, а также расширяется белорусскоязычная часть мирового киберпространства. [1]

В XXI веке реальностью языковой жизни Беларуси становятся социальные диалекты (студенческий и молодежный сленг, компьютерный жаргон). Которые до недавнего времени были несвойственны белорусской действительности, но сейчас происходит активное формирование данной подсистемы белорусского национального языка. Элементы таких разновидностей белорусского языка в последнее время начинают проникать в язык СМИ, в сферу интернет-коммуникации, язык художественной литературы.

Большое значение на разнонаправленные процессы глобализации и разновекторность языкового взаимодействия Беларуси является её геополитическое положение, которая фактически находится на стыке западной и восточной цивилизаций. С расширением международных связей, а также включением в реализацию крупных международных проектов, для Республики Беларусь все больше языков мира становятся актуальными. Общее состояние современного белорусского языка в Республике Беларусь

характеризуется, при незначительных колебаниях, как ситуация языковой неподвижности, когда в результате проникновения русского языка во все сферы коммуникации Беларуси белорусский «утрачивает функции, необходимые для его естественного существования и развития». Использование белорусского языка сохраняется только в официальной документации. Более тесно с белорусским языком связана художественная литература, фольклор, театр, но популярность творчества белорусских писателей также снижается.

#### Список литературы

1. Горицкая О. С. Как белорусский язык влияет на русский: сб. науч. ст. – Минск : МГЛУ, 2021. – С. 10-17.
2. Перепись населения 2009 г. : в 8 т. / Нац. стат. ком. Респ. Беларусь. - Минск : Информ.-вычисл. центр Нац. стат. ком. Респ. Беларусь, 2011. - Т. 3 : Национальный состав населения Республики Беларусь / редкол.: В. И. Зиновский [и др.]. - 433 с.
3. Русский язык в Белоруссии / под ред. А. И. Михневича. - Минск : Наука и техника, 1985. - 272 с.

*Гуськова А.А.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Макаренко А.А.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ MINECRAFT В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В условиях современных реалий невозможно свести значимость геймификации в процессе обучения к минимуму. Дело в том, что современные дети, родившиеся и растущие в условиях постоянного технологического прогресса, обладают несколько иным образом мышления. Сам термин «геймификация» появился относительно недавно, однако использование игровых технологий в неигровом процессе — явление сравнительно не новое. К примеру, еще в XIX в. один из наиболее значимых фигур в истории отечественной педагогики, основоположник данной дисциплины как науки

К.Д. Ушинский писал о необходимости включения в монотонный процесс обучения игровые упражнения, такие как викторина и др. [2] Однако, на дворе XXI век, а это значит, что в настоящий момент в руках у общества сосредоточен неизмеримый запас всевозможных форм, методов и способов использования современных технологий в рамках школьного обучения.

Ни для кого не секрет, что школьники проводят большое количество свободного времени в телефонах, планшетах, компьютерах и т.д. С одной стороны, подавляющее большинство взрослых (учителя, родители) находят данный вид пассивной активности губительным для физического состояния и ментального здоровья детей. С другой стороны, в умелых руках гаджеты выступают в качестве универсального инструмента познания окружающей действительности. В данный момент идет речь о геймификации как об интерактивной технологии не только в процессе школьного обучения, но и в рамках становления личности учащихся. [3]

Пройдя по школьным коридорам во время перемены, можно заметить устремленные взгляды учеников в экраны своих смартфонов. Нетрудно догадаться, что “там” у них сосредоточен целый мир. Наряду со многими популярными играми, все же одна занимает значительное место в пространстве виртуальной реальности. Данная же игра является ключевым аспектом нашего исследования. Речь пойдет об игре *Minecraft*.

*Minecraft* (от англ. mine — «шахта; добывать»; craft — «ремесло; создавать») — компьютерная инди-игра в жанре песочницы, созданная шведским программистом Маркусом Перссоном. Увидев свет в 2011 году, игра начала стремительно набирать популярность как среди подростков и молодежи, так и среди более взрослых, зрелых людей. По состоянию на 2022 год среднемесячное количество игроков составляет 175 миллионов пользователей, что делает *Minecraft* третьей по популярности игрой в мире. [1] В настоящий момент существует множество версий *Minecraft*, предусмотренных не только для компьютеров, но и для мобильных устройств

и игровых приставок. Таким образом, Minecraft является легкодоступной для использования платформой вне зависимости от типа устройства пользователя.

Говоря о преимуществах Minecraft, упомянем главные из них непосредственно для процесса обучения. Во-первых, игра позволяет раскрыть творческий потенциал учащихся. Это обусловлено жанром игры. «Песочница» не предполагает конкретной цели, поэтому каждый игрок имеет возможность самостоятельно «построить» свою вселенную, взять от игры именно то, что ему конкретно необходимо. Отсюда вытекает еще одно преимущество Minecraft перед другими играми — возможность учителя выбирать специфику элементов геймификации на свое усмотрение (формат заданий; переход на уровни, либо же его отсутствие; поощрение, награды и т.д.). Во-вторых, Minecraft предоставляет большое количество различных настроек для специфики того или иного игрового мира. К примеру, кнопка отключения появления *мобов* (существ) на Вашей карте позволит полностью исключить элемент жестокости, который повсеместно встречается в значительном количестве современных игр. Более того, можно выбрать режим игры: выживание или творчество. В процессе обучения рекомендуется использовать творческий режим. В-третьих, Minecraft предоставляет возможность создания карты, которая будет доступна определенному кругу пользователей. Это достаточно удобно, поскольку одна карта будет доступна только учителю, создавшему ее, и ученикам из того или иного класса, если им был предоставлен доступ от учителя. В добавление к вышесказанному, игра подразумевает наличие чата, в котором происходит непосредственное общение пользователей.

Переходя непосредственно к специфике использования Minecraft на уроке иностранного языка, уточним, что применять её можно не только в обучении английскому. Игра поддерживает 19 различных языков. Что касается задействования в процессе обучения различных видов речевой деятельности, Minecraft позволяет охватить их не в полном объеме. Так, письмо и говорение будут выступать основными видами деятельности в ходе

урока, в то время как чтение и аудирование реализовать будет намного сложнее, либо же это будет практически невозможно. Говоря об аспектах языка, Minecraft позволяет сделать основной акцент в процессе обучения на изучении лексики и грамматики.

В рамках нашего исследования приведем примеры упражнений, созданные на основе инструментария и механизмов функционирования Minecraft. Как было отмечено раньше, игра не предполагает возрастных ограничений, поэтому её можно с легкостью использовать на уроках английского языка как в начальной, так и в средней и старшей школе.

**Упражнения на введение, отработку и закрепление лексических навыков.** Minecraft предоставляет большое количество лексических единиц, поскольку основная задача игры — добыча материалов и создание различного вида построек. Соответственно, основная часть инвентаря содержит слова, относящиеся к группе имен существительных. Их можно разделить на категории: животные (sheep, pig, wolf, turtle, frog, etc.), растения (oak/birch/spruce/acacia sapling, dandelion, poppy, cornflower, seagrass, liy pad, etc.), природные материалы (dirt, sand, stone, iron/gold/diamond copper ore, etc.), строительные материалы (planks, brick, decorative stone, concrete, concrete powder, etc.), еда (potato, beetroot, wheat, bread, mutton, salmon, etc.) инструменты (axe, sword, shovel, bow, pickaxe, etc.) и т.д. Словарный запас учащихся необходимо переводить из пассивного состояния в активное, поэтому после заучивания отдельных слов учитель предлагает выполнить упражнения на установление соответствий (match up) и заполнение пропусков (fill in the gaps). В дальнейшем можно предлагать упражнения на отработку навыков письма, например, описать ход проигрывания конкретного эпизода или написать историю с использованием ранее изученной лексики по мотивам сюжета Minecraft.

#### **Упражнения на отработку грамматических навыков.**

*Отработка конструкций there is/there are.* Учителю необходимо «заспавнить» (от англ. spawn — «порождать») на карте некоторое количество



овец и окрасить их в различные цвета при помощи красителей. Затем учащимся предлагается составить предложения с конструкцией *there is/ there are* в зависимости от того, что они увидят. Например, *There is a white sheep. There are tree red sheep and five green sheep.* В качестве подлежащего могут выступать названия и других животных.

*Отработка местоимений this, that, those, these.* Учитель создает подобие шахматной доски из белых и черных блоков шерсти, в центре размещается исходный блок нахождения для ученика (можно обозначить его любым другим цветом). На разной удаленности от центра учитель размещает блоки предметов в единичном и множественном количестве на свое усмотрение. Учащимся предлагается составить словосочетания в зависимости от числа и удаленности предметов от их положения. Например, *this tulip, that cobweb, these (blue, grey, pink) candles, those chests.*

Разумеется, учитель имеет полное право разрабатывать при помощи Minecraft свои собственные упражнения в зависимости от специфики изучаемой темы, и впоследствии применять их на уроках иностранного языка. Ранее отмечалось, что Minecraft предполагает, в первую очередь, развитие творческого потенциала учащихся, однако и педагогу необходимо приложить максимум креатива к процессу создания своего собственного “кубического” урока. Однако самое главное в процессе обучения не забывать основной принцип геймификации: не превратить процесс игры в самоцель, а только иногда использовать ее в качестве инструмента обучения. Если придерживаться золотой середины, геймификация позволит не только повысить мотивацию учащихся к изучению того или иного предмета, но и сравнительно упростит и даже переведет процесс освоения новых знаний на новый уровень.

#### **Список литературы**

1. Сайт игровой статистики ActivePlayers [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://activeplayer.io/minecraft/> (дата обращения: 28.02.2023 г.).

2. Ушинский К.Д. Родное слово: Кн. для детей и родителей. Новосибирск : Мангазея : Дет. лит. Сиб. отд-ние, 1999. - 447 с.
3. Salamatina, I., Strebkova, Zh. Developing social and cultural awareness in foreign language teaching / I. Salamatina, Zh. Strebkova // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2016. – №3. – С. 89-92.

*Давыдова Ю.С.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Мигдаль И.Ю.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО- ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

### **Введение.**

Лексико-грамматические навыки - это совокупность навыков и умений в рамках лексической и грамматической областей изучаемого языка и правила их использования в процессе общения. Формирование лексических и грамматических навыков в иностранном языке делится на три этапа: ознакомительный, тренировочный и практический.

Грамматика, независимо от страны или языка, является основой для общения. Правила грамматики могут помочь учащимся выработать привычку мыслить логически и ясно. После изучения грамматики, учащиеся могут стать более точными при использовании языка. Без хорошей грамматики четкое общение невозможно.

Лексика представляет собой набор лексических единиц, которые мы должны понимать и системой употребления которых мы должны владеть, чтобы эффективно общаться. Словарный запас представляет собой один из наиболее важных элементов, необходимых для преподавания и изучения иностранного языка. Сосредоточение внимания на словарном запасе полезно

для развития знаний и навыков во многих аспектах языка и грамотности. Это включает в себя помощь в декодировании (фонематическое понимание и акустика), понимание, а также беглость.

В изучении данных аспектов английского языка встречается множество трудностей, которые приходится преодолевать с помощью различных технологий, а также практических комплексов упражнений.

**Целью статьи** является выявление основных проблем в изучении и формировании лексически и грамматических навыков при изучении английского языка.

### **Изложение основных материалов.**

Лексическая и грамматическая компетенция является основой при обучении иностранному языку.

В каждой стратегии обучения отмечаются метод, которому следует теория, определение целей (общих и конкретных), разработка учебного плана, организация учебного плана, подготовка контрольного списка, выбор материалов и план урока как необходимые шаги, которые должны быть предприняты учителями английского языка.

Обучение грамматике и лексике — сложный и важный процесс в образовательной программе изучения любого языка, особенно английского. Учителям английского языка необходимо преподавать словарный запас и грамматику, чтобы учащиеся могли развить четыре основных вида речевой деятельности.

При формировании лексико-грамматического компонента языковой компетенции необходимо уделять внимание не только формальной стороне лексико-грамматического навыка, которая отвечает за правильное лексико-грамматическое оформление структуры согласно нормам языка, но также и функциональной стороне, которая обуславливает функционирование лексико-грамматического явления в речи адекватно поставленным коммуникативным задачам.

Основополагающим условием формирования и развития лексико-грамматического компонента языковой компетенции является создание комплекса упражнений, направленных на формирование данного компонента языковой компетенции в устной и письменной речи в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности.

Трудности узнавания лексических единиц при чтении и аудировании связаны с омонимичностью (совпадение по форме разных лексических единиц), многозначностью, с фразеологической связанностью слов (два рядом стоящих слова не имеют самостоятельного значения и должны быть поняты как единое целое). Также, как и при введении единиц активного запаса, при работе над пассивным минимумом обязателен этап закрепления звуковой и графической форм, проговаривание новых слов, чтение вслух. Для автоматизации лексических навыков педагогам целесообразно тщательно подбирать комплекс упражнений.

Одной из трудностей в изучении грамматики английского языка является проблема отсутствия аналогий. Часто учащиеся, не изучив грамматические явления в родном языке, уже знакомятся с ними в английском языке.

В условиях школы не существует реальной возможности для усваивания всех грамматических явлений английского языка, причиной этому является его обширность, а также трудности при формировании грамматических навыков. Поэтому необходимо усилить дифференциацию при отборе материала для активного и пассивного грамматического минимума. И представить сложные грамматические явления в более упрощенном виде. При этом желательно использовать наглядности, схемы и опоры. И по мере овладения упрощенным вариантом давать более сложные конструкции.

В активной речи лексика и грамматика неразделимы: грамматика организует словари и в результате образует смысловые единицы — основу всей фонологической деятельности; эти стороны органически связываются при обучении языку. Важно отметить специфику каждого аспекта, выявляя и

используя его особый вклад в общую систему обучения, ориентированную на общение. Словарный запас играет такую же роль в овладении иностранным языком, как и грамматика. Именно лексика по своей номинативной функции передает непосредственный предмет мысли, поэтому она пронизывает все сферы жизни и помогает отражать не только реальную действительность, но и воображение.

**Выводы.** Таким образом, мы можем отметить о множестве трудностей, которые возникают при изучении грамматики и лексики, которые богаты правилами, терминологией, различными исключениями и множеством значением. В школе, по большей части, при обучении грамматике и лексике весь процесс ограничивается простым заучиванием структур и выполнением однотипных упражнений, где ученик сам до конца не понимает реальной пользы того, что он делает. Кроме того, пассивность учащихся на уроках не всегда обусловлена альтернативными формами работы.

#### Список литературы

1. Бухбиндер В.А., Миролубов А.А. Основы перестройки школьного курса иностранных языков // Педагогика. 2012. № 10. С.16-21.
2. Негневицкая Е. И., Никитенко З. Н., Ленская Е. А. Английский язык: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1992. –169с.
3. Томилова, Е. В. Развитие грамматических навыков иноязычной речи обучающихся на основе индивидуальных учебных стратегий: выпускная квалификационная работа / Е. В. Томилова; Рос. гос. проф.-пед. ун-т, Ин-т психолог.-пед. образования, Каф. герм. филологии. - Екатеринбург, 2016. - 69 с.19.
4. Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам: Курс лекций. М., 2002. - 285с.

*Данилина К. А.*

*Научный руководитель: PhD Дубинина М. Н.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## КОНЦЕПТ КРАСНОГО (红) В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ И КУЛЬТУРЕ КИТАЯ

Цвет играет важную роль в жизни человека, поскольку он влияет на

эмоции и настроение. Цвет может вызвать чувство беспокойства или, наоборот, дать ощущение защищенности. У каждого есть любимые цвета, которые могут рассказать о мировосприятии человека, о его самоощущении и намерениях.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что цвет является не только инструментом познания окружающего мира, но и «языком» - средством коммуникации людей. Однако в разных культурах восприятие и понимание цветов различно.

Символическое значение цвета в китайской культуре значительно отличается от европейской. Возможно, это связано с древней теорией мироздания, которая гласит, что все вещи в мире сделаны из металла, дерева, воды, огня, земли, и эти пять элементов соответствуют пяти цветам — красному, зеленому, желтому, черному и белому. Все они несут особое социальное и этическое значение.

Самым любимым цветом в Китае является 红色 (красный цвет). Его можно увидеть на главных символах страны: флаге, национальных костюмах, бумажных фонариках. Некоторые люди говорят, что красный цвет — это «национальный цвет» Китая. Иностранцам сложно понять, почему китайцы так сильно любят красный цвет. На самом деле, термин «красный» имеет особые и очень интересные значения в китайской культуре, отражающие обычаи, ценности и способ мышления.

### ***Красный как символ счастливых моментов***

Во многих культурах красный цвет символизирует Солнце — источник жизни на Земле. Именно оно приносит и поддерживает тепло и энергию на нашей планете. Из-за этого китайцы рассматривают красный как символ жизни, благоприятности и счастья.

“Красный” часто связан с похвалами, празднованиями и уважением в китайской культуре. Например, доска почета обычно написана на “красной” бумаге и называется “红榜 - красная доска почета”. “红披 - красная накидка”, полоса “красного” шелка на чьих-то плечах, всегда предоставляется герою или

образцовому человеку в знак чести. А “红贴 - красная карточка” для приглашения гостей в Китае объявляет о счастливом событии, таком как помолвка или день рождения. Приветствуя почетных гостей или празднуя свои подвиги, китайцы пишут свои имена на “红条幅 — красных баннерах”, чтобы выразить уважение.

“Красный” - символ радости. Большинство китайских традиционных обычаев связаны с “красным”. Например, во время Весеннего фестиваля или в другие значимые дни граждане КНР вешают “красные” фонари и носят “красную” одежду.

Красный цвет китайцы воспринимают и как оберег. Это выражается в том, что, к примеру, на Праздник Весны старшие дарят представителям младшего поколения деньги в красном конверте с пожеланием счастья (红包). В каждой семье наклеивают новогодние парные надписи (对联) на двери, чтобы привлечь в дом удачу, прикрепляют вырезанные красные картинки на окна, запускают петарды. Все это делается не только для того, чтобы создать новогоднюю атмосферу, но и защититься от злого духа Нянь (согласно легенде о происхождении китайского Нового года, давным-давно в Китае было злое чудовище по имени Нянь, имя которого совпадает с китайским иероглифом «年 — год») [Тао 2018: 95].

“Красный” также тесно связан с китайской брачной культурой. Это символ удачи и радости. В китайском брачном обычае человека, который сводит влюбленных вместе, называют “红娘 - сваха” [Huang 2011]. Согласно легенде, у китайского Бога брака, Лунного старца, есть книга, в которой записаны брачные судьбы тех, кто на Земле, и он связывает помолвленные пары “红线 - красным шнуром”, который соединит их на всю жизнь. Китайский иероглиф “红双喜 - красное двойное счастье” вырезан из красной бумаги и наклеен повсюду на свадебной церемонии и в доме молодоженов. Все приглашенные гости дарят красные конверты паре, чтобы выразить свои поздравления и пожелания молодым. Когда у них родится ребенок, гости

получат “红糖 - красный сахар” и “红蛋 - красное яйцо”, а на празднике должны будут подарить малышу красный конверт.

### ***Красный как символ Молодости, Здоровья и Красоты***

Символическое значение “красного” в отношении внешнего вида человека более очевидно воплощено в китайском языке. Например, “红颜 - красное лицо” мальчика или девочки означает, что он или она симпатичные. “面色红润 - румяное лицо” относится к очень здоровому и духовному человеку. Многие выражения с использованием иероглифа 红 употребляются в отношении женщин. Кроме того, слова “桃红 - персиковый” и “猩红 - алый” дают нам яркую и красивую картину весны.

### ***Красный как символ Удачи, Славы и Власти***

“Красный” также несет значение удачи и выгоды. В древности цена товара в первый рабочий день после Дня Весны называлась “红盘 — красный преysкурант”. Если кто-то получает прибыль в начале дня, месяца или года, то он “开门红 - положил успешное начало, дал с самого начала положительные результаты”. Более того, есть такие фразы, как “红利 - красная выгода (бонус)”, “满堂红 - полный зал красного (триумф)” и так далее. В Китае рост биржевого индекса показан “красным”, а снижение “зеленым”, что сильно отличается от других стран.

Существует большое количество выражений с “红”, указывающих на известность. Например, “走红 - стать красным (стать популярным)”, “红人 - красный человек (знаменитость)” и так далее. “红人” часто относится к человеку, который находится в благосклонности своего начальника, любимчик. Если кому-то посчастливилось добиться большого успеха в своей карьере или других аспектах жизни, его считают “走红运 - красная удача (получение удачи)”.

“Красный” - символ власти в Древнем Китае. Раньше дверь высокопоставленного чиновника часто покрывали лаком красного цвета. “红” -



изящный цвет, символизирующий власть и высокое положение. Кроме того, дворяне, высокопоставленные чиновники и богатые люди одевались в “красное”. Во времена династии Тан чиновникам, которые были выше пятого ранга, предписывалось носить красное придворное платье. Поэтому красное платье становится синонимом успеха и власти. “Красная шляпа” - это шляпа чиновника, которую носили высокопоставленные правительственные чиновники династии Цин.

Существуют и другие значения 红 в китайском языке. “红尘 -красная пыль (общество, мир)” – используется в буддизме и даосизме, относится к материальному или светскому миру. В Пекинской опере макияж лица “红颜 - красное лицо” подразумевает такие добродетели, как верность, честность, храбрость и решительность [Huang 2011].

Подводя итог, хочется ещё раз отметить, что “红-красный” довольно распространен и важен в Китае как в традиционной культуре, так и в современном мире. Являясь многозначным, он в прямом значении обозначает цвет, в переносных же выражает различные определенные характеристики предметов и явлений действительности. На наш взгляд, именно понимание цветовых терминов поможет эффективно общаться с народом данной страны.

#### **Список литературы**

1. Тао М. Сравнительный анализ семантики красного цвета в повседневной культуре Китая и России (Часть 1) / М. Тао, А. Ю. Евдаш, Т. Ю. Быстрова // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. – 2018. – № 2(37). – С. 94-99.
2. Huang Qiang A Study on the Metaphor of «Red» in Chinese Culture / Huang Qiang // American International Journal of Contemporary Research. – November 2011 – Vol. 1 – №3. – P. 99–102.

*Джаббарова К.А.*

*Научный руководитель: кпн, доцент Онищенко Ю.Ю.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## ТЕХНОЛОГИЯ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» (FLIPPED CLASS) КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ПРОДУКТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

«Перевернутый класс» — это инновационный сценарий обучения, который так актуален сегодня, когда происходят глобальные изменения в образовании, которые обуславливают значимость изучения иностранных языков для развития личности [Salamatina, Strebkova 2016:92]. Его отличие от традиционного сценария заключается в том, что теоретический материал изучается самостоятельно до начала урока (как правило, посредством информационных и коммуникационных технологий: видеолекции, аудиолекции, интерактивные материалы и т. п.), а освобожденное время на уроке направлено на решение проблем, сотрудничество, взаимодействие с другими учащимися, применение знаний и умений в новой ситуации и на создание учениками нового учебного продукта. Модель «Перевернутый класс» была создана двумя американскими педагогами - Джонатан Бергман (Jonathan Bergman) и Аарон Сэмс (Aaron Sams). Изначально в 2007 году главной задачей создателей являлось обеспечение своими лекциями спортсменов, которые часто пропускали занятия. Тем не менее, впоследствии данная идея получила своё продолжение и развитие в области образования [<https://etutorium.ru/blog/perevernutyj-klass>].

Суть модели: учащиеся дома просматривают тематические видеоролики в Интернете, подготовленные преподавателем, знакомятся с теоретическими материалами, а традиционное домашнее задание выполняют на следующий день на уроке, участвуя в индивидуальной и групповой деятельности, общаясь с одноклассниками и педагогом. Отсюда происходит название, так

как основная учебная деятельность переворачивается - то, что раньше было классной работой, осваивается дома, а то, что раньше было домашним заданием, становится предметом классной работы [Мирошникова 2016]. Популярные формы работы в классе: выполнение упражнений, дискуссии и презентация проектов. По этой причине на уроке акцент смещается с обзора новой темы на её совместное изучение и исследование [Лунева 2016:243].

Основное преимущество перевернутого класса заключается в такой организации учебной работы, при которой поддерживается развитие качеств и умений личности XXI века, таких как сотрудничество, творческий подход, способность решать проблемы, самостоятельность, грамотность в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), поэтому происходит формирование информационной грамотности и грамотности в области ИКТ и медиаобразования. Новизна и значимость перевёрнутого класса заключается в содействии повышению ответственности учащихся за собственное обучение. Как следствие, меняется атмосфера на уроке и отношение ученика к предмету в целом. Он уверен в своих силах, создается постоянная ситуация успеха.

Так почему учителям иностранного языка нужно стремиться к «переворачиванию» обучения для развития продуктивных навыков младших школьников? Начнём с того, что педагоги в педагогической деятельности сталкиваются с проблемами, которые невозможно или трудно решить в рамках традиционного урока, такие как пассивность учащихся младшего школьного возраста, их нежелание самостоятельно работать (отказ от основной задачи ФГОС - «научить учиться»); многие ученики сосредотачиваются исключительно на зазубривании учебного материала: вы зубрил, ответил и забыл (в итоге - отсутствие навыков говорения и письма для реальной жизни); у педагога мало времени на то, чтобы сосредоточиться на отдельных учениках, применять индивидуальный подход, так как необходимо проводить опросы, выставлять оценки, а затем тратить много времени на объяснение нового материала (продуктивные навыки требуют особого внимания и индивидуальной работы каждого учащегося);

ограниченный доступ к смартфонам, планшетам, ноутбукам в качестве учебного материала, которые есть уже почти у каждого ученика.

Учащиеся начальной школы требуют к себе особого внимания, так как происходит резкое увеличение объема знаний, в то время как изучение иностранного языка - это абсолютно новое явление в их жизни. С самых первых уроков учителю необходимо прививать интерес, внимание, создавать мотивационную базу для дальнейшего самостоятельного развития продуктивных навыков. Технология «перевернутый класс» поможет в создании необходимых условий, раскрытии потенциала учащихся, их полной вовлеченности в учебный процесс. Данная технология позволит сделать каждый урок иностранного языка особенным в силу интерактивного, отчасти игрового подхода. Учащиеся сформируют привычку изучать иностранный язык уже на начальном этапе обучения, без страха участвовать во всех видах речевой активности, тем самым развивая свои продуктивные навыки.

Понятие перевернутого обучения опирается на такие идеи, как активное обучение, вовлечение учеников в общую деятельность, комбинированная система обучения. Ценность перевернутых классов заключается в возможности использовать учебное время для групповых занятий, где ученики могут проверить свои знания и взаимодействовать друг с другом в практической деятельности. Во время учебных занятий роль учителя – выступать тренером или консультантом, поощряя учеников на самостоятельную работу. Классная работа посвящается разбору сложной теоретической части и вопросов, возникших у учащихся в процессе выполнения домашней работы (не более 25-30% времени). После занятия в классе дома завершаются практические задачи, выполняются тесты на понимание и закрепление пройденной темы, а также проводится итоговое оценочное тестирование. Не существует единой модели «перевернутого» класса – термин широко используется для описания структуры практически любых занятий, которые строятся на просмотре предварительно записанных лекций или предварительного изучения подготовленных материалов с

последующим их обсуждением непосредственно в аудитории [Бейплер, Уокер, Дриссен 2014:229]. Если сказать кратко, «перевернутый» класс предполагает изменение роли преподавателей, которые сдают свои передовые позиции в пользу более тесного сотрудничества и совместного вклада в учебный процесс [Ким М., Ким С., Хера, Гетман 2014:41]. Сопутствующие изменения затрагивают и роли учащихся, многие из которых привыкли быть пассивными участниками процесса обучения, который подается им в готовом виде. Перевернутая модель возлагает большую ответственность за обучение на плечи учеников, давая им стимул для эксперимента. Деятельность может возглавляться обучающимися, а общение между учениками может стать определяющей движущей силой процесса, направленного на обучение посредством практических навыков. Что делает перевернутое обучение особенно хорошо - это значительное смещение приоритетов от простой подачи материала до работы над его совершенствованием [Ким М., Ким С., Хера, Гетман 2014:40].

#### Список литературы

1. «Перевернутый класс» - окно в обучение 21 века! URL: «Перевернутый класс» - окно в обучение 21 века! (<https://etutorium.ru/blog/perevernutyj-klass>)
2. Мирошникова Н. Н. «Перевернутый класс» - инновационная модель в обучении иностранным языкам в высшей школе [Текст] / Н. Н. Мирошникова // Инновационные технологии в науке и образовании: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 27 март 2016 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016.
3. Лунева, О. В. Особенности развития самостоятельности в младшем школьном возрасте / О. В. Лунева // Проблемы современного педагогического образования. 2016. -№4. - С.242-248.
4. Бейплер П., Уокер Дж. и Дриссен М. Дело не во времени сидения: смешивание, переключение и эффективность в классах активного обучения // Компьютеры и образование.-2014. - V.78, С.227-236.
5. Ким М., Ким С., Хера О. и Гетман Дж. Опыт трех перевернутых классов в городском университете: исследование принципов дизайна // Интернет и высшее образование. - 2014. - Т. 22, с.37-50.

6. Salamatina I., Strebkova Zh. Developing social and cultural awareness in foreign language teaching // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2016. - №3. – С.89-92.

*Долгова В.Д.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Ковалева Т.А.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## МЕТОДЫ ЗАПОМИНАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В связи с повышением актуальности иностранных языков в современном мире учителя часто могут сталкиваться с проблемой обучаемости учеников, которая тесно связана с психолого-возрастными особенностями памяти. Перед учителем появляется важная цель: подобрать такой подход, который сможет учесть все особенности памяти ребенка, способствуя ее развитию и повышая эффективность изучения того или иного языка.

Память занимает особое место в структуре психики человека. Она неразрывно связана с сознанием, мышлением, восприятием окружающей действительности. Она выполняет ряд таких важных и последовательных функций, как запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание. Следовательно, память является особо значимой составляющей учебного процесса.

В младшем школьном возрасте главным видом памяти является образная и эмоциональная память. Память младшего школьника имеет ярко выраженный познавательный характер. Необходимо развивать произвольную память, при этом развивая и другие виды памяти – механическую, смысловую, краткосрочную и долгосрочную.

Учеников важно и необходимо заинтересовать изучаемым материалом, так как дети младшего возраста привыкли к игровой форме деятельности.

Исходя из этого, основным принцип развития памяти на уроках иностранного языка для такого возраста: запоминаемая информация должна быть яркой, образной и эмоционально окрашенной [Выготский Л.С., 2009 – 234 с.].

Учителю также важно преподносить материал в более доступной форме, чтобы добиться не механического запоминания, а понимания сути.

Однако педагогу никогда не стоит забывать, что эффективным изучение иностранного языка будет только в том случае, если опираться не только на общие особенности памяти школьников младшего возраста, но и индивидуальные и перцептивные особенности каждого ребенка. Так, использование методов и приемов развития памяти, удовлетворяющих все особенности конкретного учащегося, может привести к отличительным результатам.

Методы – способы совместной деятельности учителя и обучаемого с целью решения задач [Леонтьев А.А., 1999 – с.80].

Ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте является учебная, а основной задачей начального обучения — научить ребенка учиться, для чего нужна мотивация и учет всех интересов учащегося.

Поскольку одного интереса детям может не хватать, нужно осваивать различные способы и стратегии запоминания информации. Так, можно выделить несколько методов, нацеленных на разное осваивание знаний:

1. Наглядные методы, к которым можно отнести метод иллюстрации и метод демонстрации. Сутью наглядных методов является опора на наглядные пособия и технические средства, где ребенок активно пользуется визуальной и слуховой памятью.

2. Словесные методы, которые включают в себя рассказы, объяснения, беседы и дискуссии, где все как правило происходит на иностранном языке. Данные методы активируют слуховую и словесную память, позволяя передать за небольшое количество времени большой объем информации [Зимняя И.А., 1998 – 160 с.].

3. Еще одним методом развития памяти являются практические методы, с помощью которых формируются практические умения и навыки. Так, во избежание однообразия в повторении можно использовать мнемотехнику [Матюгин И.Ю., Слоненко Т.Ю., 2016 – 322с.].

Мнемотехника – совокупность специальных приёмов и способов, облегчающих запоминание нужной информации и увеличивающих объем памяти путём образования ассоциаций, запоминание иностранных слов за счет созвучных [Миролюбова А.А., 2014 – 322 с.].

К этому методу можно отнести Метод вхождения, который является подвидом мнемотехники и заключается в том, что учащийся сам должен стать участником событий ассоциируемого слова. Например, слово sea – море. Ученик может его ассоциировать со словом «синий» и вспоминать, как он купался в море на каникулах и получал удовольствие, ныряя в синее море.

Таким образом, в статье были рассмотрены особенности памяти школьников младшего возраста и способы влияния на нее с целью развития и улучшения эффективности. Для достижения наилучших результатов учителя могут использовать выше перечисленные методы развития памяти детей: словесные, практические и наглядные методы. Принимая во внимание общие и индивидуальные особенности детей начального звена и комбинируя их с подходящими методами и приемами запоминания информации, педагог сможет не только улучшить эффективность своих уроков, но и повысить интерес к своей дисциплине.

#### **Список литературы**

1. Выготский Л.С. память и ее развитие в детском возрасте // Лекции по психологии. М.: Владос, 2009 – 234 с.
2. Зимняя И.А., Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя // - М.: Просвещение, 1998. – 160 с.
3. Леонтьев А.А. Психологические аспекты личности и деятельности: иностранные языки в школе / А.А. Леонтьев. – М., 1999. - №1. – С. 80-86.
4. Матюгин И.Ю. Как запомнить английские слова. М.: РИПОЛ Классик, 2016 – 479 с.



5. Миролубов А.А., Парахина А.В. Общая методика преподавания иностранных языков – Ростов н/Д: Феникс – 2014 – 322 с.

*Долженкова Е.И.*

*Научный руководитель: дфилн, профессор Шатилова Л. М.*

*г. Орехово-Зуево, Государственный гуманитарно-технологический университет*

## АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Техническая терминология является довольно большим и постоянно развивающимся пластом лексики в любом языке мира. Новые открытия в науке и технике порождают новые термины, которые используются в той или иной области профессиональной деятельности человека. Терминология является обширным полем для изучения не только с точки зрения специалистов технической области, но и с точки зрения учёных-лингвистов.

Естественно, такую большую область языка невозможно объять одним исследованием. В данной статье будут рассмотрены последние исследования терминологии из разных отраслей профессиональной деятельности.

Ещё в 2012 году лингвист Демишкевич Е.В. раскрывает проблему отсутствия комплексного исследования железнодорожной терминологии. Здесь можно отметить то, что автор не берёт техническую терминологию в целом, а делает акцент на одном лексико-семантическом поле – железнодорожная терминология. Также автором отмечается, что теме специальной лексики и терминологии уделяется малое внимание в современной лингвистике. В работе ведётся комплексное исследование особенностей становления и развития английских терминов железнодорожного транспорта. Также рассматривается процесс интернационализации железнодорожной терминологии, которая произошла в результате соприкосновения языков и расширения международных контактов. Автор также приводит статистические данные по количеству и процентному

соотношению языковых единиц, а именно терминов, относящихся к железнодорожной области знания. Далее выделяются тематические группы железнодорожных терминов [1].

Олматова Ш.С. описывает установление закономерностей между русской, таджикской и английской железнодорожными терминосистемами. Целью своей работы автор ставит комплексный сопоставительный структурно-семантический анализ терминологии железнодорожного транспорта в таджикском, русском и английском языках. Также поднимаются вопросы истории возникновения и развития терминологии железнодорожного транспорта [5].

Исследование Колбасенкова А.Е. ставит своей целью анализ и лингвистическое описание нефтегазовых терминов-слов и терминологических словосочетаний, функционирующих в русском языке. Лингвист выявил также их структурно-семантические особенности, базирующиеся на материале словарей и справочников. Автор рассмотрел основные теоретические положения исследования терминов-слов и терминологических словосочетаний в современной лингвистике, также был проведён отбор и анализ терминов с терминоэлементами по теме исследования.

Колбасенков А.Е. предложил классификацию нефтегазовых терминов, которая раскрывает их структурные и семантические особенности. Результатом исследования стал словник терминов-слов и терминологических словосочетаний с терминоэлементами нефтегазовой отрасли [3].

Ефремова Л.С. посвятила своё исследование посвятила терминологическим единицам сферы информационных технологий как лингвистическим знакам и изучила трансформацию в структуре языкового знака, ведущих к детерминологизации этих единиц в английском и русском языках. В исследовании автор рассматривает терминологию информационных технологий и ИТ-термин как особый лингвистический знак. В ходе исследования были освещены такие вопросы как: теоретическое обобщение имеющихся научных исследований по семиотике и теории терминологии,

исследование процесса заимствования английских IT-терминов и их ассимиляции в русском языке на разных лингвистических уровнях, анализ изменения в семантической структуре IT-термина, которые приводят к его частичной или полной детерминологизации в английском и русском языках, а также были описаны особенности функционирования детерминологизированных терминов информационных технологий в английском и русском языках [2].

Махмадбекова Г.З. рассматривает техническую терминологию со стороны семантики и структуры. Автор рассмотрел и проанализировал основные процессы, связанные с упорядочением терминов в отрасли электроэнергетики. Также были рассмотрены проблемы, возникающие с переводом электроэнергетических терминов на русский, английский или таджикский языки. В работе проведён сравнительно-функциональный анализ использования терминов в области электроэнергетики в рассматриваемых языках.

Шпальченко Э.П. рассматривает техническую терминологию в области авиации. В данном исследовании рассматриваются разноструктурные английские и русские термины и специальные лексические единицы в тематическом поле военной авиации. Автором также проводится анализ важнейших направлений в лингвистических исследованиях предметной области, установлены ключевые языковые условия и факторы становления военной авиационной терминологии, исследована терминографическая составляющая военноавиационных понятий и терминов. В работе подчёркивается то, что термины военной авиации выступают лишь элементом технической терминосистемы языка в целом. В русском языке, как подчёркивает автор, содержится большее, по сравнению с английским, количество межотраслевых терминов. В ходе исследования автор выделяет группы научно-технических терминов, являющихся производящей основой для терминологической деривации многокомпонентных терминов военной авиации в русском и английском языках [6].

Таким образом, на примере рассмотренных в статье работ, можно сделать вывод о том, что техническая терминология все ещё остаётся обширным полем для изучения учёных-лингвистов. Наличие свежих исследований по теме терминологии с точки зрения лингвистики подтверждает данный тезис. Более того, с развитием науки, технологий и новых профессиональных отраслей, обогащается и слой терминологической лексики, что говорит нам о том, что данная тема всегда будет актуальна для изучения не только специалистам технической области, но и лингвистам

#### **Список литературы**

1. Демишкевич Е.В. Социолингвистическое исследование английской терминологии железнодорожного транспорта, автореф. дис. кан. Фил. Наук, Омск, 2012
2. Ефремова Л.С. Семиотическая природа термина и особенности реализации асимметрии языкового знака в процессе детерминологизации (на материале IT-терминологии в английском и русском языках), автореф. дис. кан. Фил. Наук, Саратов, 2021
3. Колбасенков А.Е. Структурно-семантические особенности нефтегазовых терминов в современном русском языке, автореф. дис. кан. Фил. Наук, Санкт-Петербург, 2020
4. Махмадбекова Г.З. Особенности семантико-структурной тождественности терминологических единиц в сфере электроэнергетики (на примере английского, русского и таджикского языков), автореф. дис. кан. Фил. Наук, Душанбе, 2022
5. Олматова Ш.С. Лексико-семантический анализ терминологии железнодорожного транспорта в таджикском, русском и английском языках, автореф. дис. кан. Фил. Наук, Душанбе, 2020
6. Шпальченко Э.П. Структурно-содержательные характеристики предметной области «военная авиация»: когнитивно-деривационный аспект(на материале английского и русского языков), автореф. дис. кан. Фил. Наук, Майкоп, 2022

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ В ТЕКСТАХ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА

Концепция языкового сознания сегодня активно изучается и находит различные формы практического применения. Одной из таких форм является представление языкового сознания в рекламных текстах. При их создании зачастую используются лингвистические стратегии, направленные на повышение спроса на товары или услуги.

Языковое сознание относится к пониманию человеком языка и его роли в коммуникации, а также к осознанию социального и культурного контекстов, в котором осуществляется интеракция. Явление языкового сознания отражает способы, которыми субъекты выражают себя через использование языка. Оно включает в себя способность размышлять о языке, рефлексировать, распознавать языковые структуры, интерпретировать речь и предсказывать направление мысли говорящего или пишущего [Тарасов, 2004].

Человек использует язык для достижения конкретных целей. В контексте рекламного дискурса языковое сознание проявляется через речевое воздействие на реципиентов – иными словами, производится речевая манипуляция. Рекламный текст – это речевое сообщение, в котором язык является инструментом управления выбором потребителей. Так, рекламный дискурс отличается от других видов дискурса приемами речевого воздействия на адресата. Ими считаются:

- Убеждающий язык, включающий в себя гиперболы, риторические вопросы, повелительное наклонение и способный изменить отношение покупателя к товару или услуге;

- Простая форма изложения, осуществляющая доступность и понятность сообщения для широкой аудитории;
- Повторение для привлечения внимания и более легкого запоминания бренда;
- Лексические повторы, выполняющие экспрессивные задачи;
- Брендинг, который подчеркивает название или логотип, чтобы повысить узнаваемость продукта и лояльность к бренду;
- Призыв к действию, например, посетить веб-сайт, позвонить по телефону или совершить покупку;
- Аллюзии – культурные отсылки, направленные на затрагивание общего опыта и объединяющих ценностей;
- Символы и знаки препинания для усиления эмоций;
- Юмор для создания положительных ассоциаций со своим продуктом;
- Ирония, опровергающая ожидания адресата.

Реклама – это форма коммуникации, цель которой – убедить реципиента в актуальности своего продукта, повлиять на отношение целевой аудитории к определенному товару или услуге и побудить покупателя к искомому действию. Поэтому рекламные тексты призваны создать в сознании потребителя определенный образ или представление о товаре или услуге.

Маркетинг зачастую эксплуатирует феномены языкового сознания – так удается вызвать эмоциональный ответ у реципиента и закрепить в его памяти ассоциацию с брендом. Этот подход можно считать прототипом нейромаркетинга, современной науки о поведении людей в сфере потребления, которая изучает способы эффективного воздействия на покупателей.

Рассмотрим несколько феноменов языкового сознания, часто встречающихся в рекламных объявлениях, вывесках, названиях торговых марок и заведений:

1. Прецедентный текст;
2. Прецедентная ситуация;
3. Прецедентное высказывание;
4. Прецедентное название/имя;
5. Прецедентный знак. [Красных, 2002: 284]

Прецедентные тексты образуют прототексты национальной культуры. Их источниками являются известные произведения художественной литературы, фольклор, тексты песен, анекдоты и т.п. Так, в рекламе M&M's 2004 года можно увидеть отсылку к произведению Лаймена Фрэнка «Удивительный волшебник из страны Оз».

Под прецедентными ситуациями понимаются некие эталонные, идеальные ситуации, связанные с определенными ассоциациями и входящие в когнитивную базу лингвокультурного сообщества. Они включают наши представления о действии и его участниках. Например, прецедентной ситуацией будет фраза: «Ну ты прямо как ворона и кусочек сыра». [Брилева, Вольская, Гудков 2004: 37]

В прецедентном высказывании употребляется точная цитата, известная целевой аудитории. За ним стоит либо прецедентный текст, либо прецедентная ситуация. За основу берутся идиомы, речевые штампы, крылатые слова, пословицы или поговорки. "На вкус и цвет – один ответ" – слоган напитка «ФрукТайм», содержащий обращение к пословице "На вкус и цвет товарищей нет".

Прецедентное название/имя – это всегда имя собственное, которое несет культурную информацию. За ним тоже стоит прецедентный текст. Примером данного феномена языкового сознания в рекламном дискурсе можно считать название зоомагазина «Бетховен», явно отсылающее к немецкому композитору Людвигу ван Бетховену. Возможна и трансформация прецедентного имени в рекламных текстах, заключающая в себе приемы ради игры слов. Демонстрацией служит название британской фирмы "Surelock Homes", изготавливающей ключи. Здесь наблюдается аллюзия к

литературному персонажу Артура Конана Дойла Шерлоку Холмсу, который находил ключи (в переносном смысле) к разгадке преступлений.

Прецедентный знак находится в активном культурном обороте и востребован в массовой коммуникации. Например, англоязычный знак амперсанд (&) используется в рекламе тогда, когда необходимо сократить текст. Амперсанд заменяет трехзначное слово "and", тем самым успешно выполняя задачу экономии места. Данным приемом воспользовались создатели московского кафе "Wok & Burger". [Высоцкая, 2011]

Характеристиками прецедентных феноменов являются:

- Инвариантность;
- Клишированность;
- Воспроизводимость;
- Эталонность;
- Аксиологическая маркированность (целостная составляющая).

Важно отметить, что если человек не будет осведомлен об источнике прецедентного феномена, то для него не будет смысла ни в тексте, ни в высказывании, ни в имени, ни в ситуации. Так что успех использования лингвистических приемов в рекламных текстах зависит не только от адресанта, но и от адресата. В связи с этим аллюзии в рекламе могут быть удачными или неудачными, реализовавшими свою функцию или нет.

Феномены языкового сознания часто встречаются в рекламном дискурсе по причине расширенного языка, допустимого в текстах рекламы, а также возможности проявления креативности и нестандартных подходов. В частности, активно эксплуатируются прецедентные феномены, так как они влияют на запоминаемость бренда и формируют положительное отношение к продукту в связи с узнаваемостью культурных и социальных подтекстов.



## Список литературы

1. Высоцкая И.В. Прецедентные феномены в современной рекламе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2011. Вып. 6 (2): Филология. С. 112-116.
2. Гудков Д. Б. Волк // Брилева И. С., Вольская Н. П., Гудков Д. Б., Захаренко И. В., Красных В. В. Русское культурное пространство: лингвокультурологический словарь. М.: Гнозис, 2004. С. 37.
3. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. М.: Гнозис, 2002. 284 с.
4. Тарасов Е.Ф. Языковое сознание // Вопросы психоллингвистики, 2004. Вып. 2: Языкознание и литературоведение. С. 34-45.

*Дорожко М. Г.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Криштон И. С.*

*г. Барановичи, Барановичский государственный университет*

## КОНЦЕПТ “FEAR” В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АМЕРИКАНСКИХ АВТОРОВ

**Введение.** Человек на протяжении всей своей жизни складывает определенную систему о мире, в котором он живет. Данная система постоянно развивается и дополняется знаниями, впоследствии складывающиеся в общие понятия, которые, как правило, принято называть «концептами».

В концептах, как правило, включена не только лингвистическая и страноведческая информация, но и культурологическая. В концептах заключен опыт и знания человека об его эмоциональном мире. Кроме того, сфера эмоций представляет собой языковую картину англоязычного человека.

В англоязыковом сознании эмоции отражают многовековой опыт народа благодаря универсальным и культурно специфическим представлениям об эмоциональных переживаниях. Концепт эмоции «страх», как представляется, занимает особое место в составе исходных эмотивно-оценочных смыслов, формируя основу психического склада личности.

Цель нашего исследования – обобщение репрезентации концепта “fear” в произведении Джека Лондона «Зов предков» и Тони Моррисон «Возлюбленная», а также выявлении структуры исследуемого концепта.

**Основная часть.** В основном в современной лингвистике структуру концепта представляют в виде круга, состоящего из ядра, приядерной зоны и периферии. Принадлежность к той или иной зоне определяется восприятием признака носителем языка. Описание концепта производится как перечисление признаков по мере уменьшения яркости от ядра к периферии.

Страх как эмоция наиболее ярко проявляется и закрепляется в сознании людей и живых существ при наличии стрессовой ситуации. Страх – это концепт, поскольку в его составе можно обнаружить три слоя. Процесс концептуализации достаточно сложный, ведь при исследовании концепта «страх» в англоязыковой картине мира возникает семантический или лингвокогнитивный анализ. Это и дает нам возможность рассматривать языковые проекции, эмоциональную оценку ситуации и всех ее компонентов.

Лексикографические источники дают различные толкования данной лексемы. В словаре “Longman Dictionary of Contemporary English” понятие «страх» трактуется следующим образом: 1) the feeling you get when you are afraid or worried that something bad is going to happen; 2) the possibility or danger that something bad might [4].

Словарь “Collins English Dictionary” содержит следующее определение: 1) a feeling of distress, apprehension, or alarm caused by impending danger, pain, etc.; 2) a cause of this feeling; 3) awe, reverence; 4) concern, anxiety; 5) possibility, chance [2].

В словаре “Oxford English Dictionary” предложены следующие дефиниции данной лексемы: 1) an unpleasant emotion caused by the threat of danger, pain, or harm; 2) a feeling of anxiety concerning the outcome of something or the safety of someone; 3) the likelihood of something unwelcome happening [7].

Словарь «Cambridge English Dictionary» определяет лексему ‘fear’ следующим образом: “unpleasant emotion or thought that you have when you are

frightened or worried by something dangerous, painful, or bad that is happening or might happen” [1].

Словарь “MacMillan English Dictionary” предлагает следующие дефиниции для исследуемой нами лексемы: 1) the feeling that you have when you are frightened; 2) something bad or unpleasant that you are afraid might happen; 3) the possibility that something bad will happen [5].

Принимая во внимание проведенный нами анализ словарных дефиниций, аналогичных лексем и фразеологических единиц, мы смоделировали структуру лексико-семантического поля (ЛСП), вербализующего концепт “fear”, характерную для современного английского языка, следующим образом: ядро ЛСП включает ключевую лексему fear, а также однокоренные слова fearful ‘страшный’, fearless ‘бесстрашный’, fearfulness ‘бесстрашие’. Околоядерная зона представлена такими синонимичными лексемами, как terror, fright, horror, alarm, panic, anxiety, scare, worry, nervousness, dread, risk, danger.

Зону ближней периферии составляют следующие лексемы, имеющие в своей семантике значение «страх»: bugbear, possibility, owe, agitation, trepidation, consternation, dismay, distress, unease, uneasiness, apprehension, apprehensiveness, timidity, disquietude, discomposure, unrest, doubt, suspicion, phobia, aversion, antipathy, nightmare, neurosis, mania, awe, wonder, wonderment, amazement, reverence, veneration, respect, likelihood, suffer, shock, die.

Дальняя периферия включает такие фразеологические единицы, как in fear and trembling, no fear, put fear in smb’s heart, fear the worst, live in fear of, without fear of contradiction, sow fear, sick with fear, put the fear of God into someone, strike fear / terror / a chill into someone / someone’s heart, fools rush in (where angels fear to tread), scare someone witless, scare the pants off someone, scare the hell out of someone, scare someone out of one’s wits, scare someone to death, scare daylights out of somebody, scared stiff, send shivers down my spine / send chills down one’s spine, give someone goosebumps, make the hairs on the back of one’s neck stand up, hair stood on end, frighten the life out of somebody,

shake with fear / to shake like a leaf, jump out of one's skin, break into cold sweat, make one's blood run cold, look like a deer caught in headlights, as white as a ghost; afraid of one's own shadow, heart misses a beat, quake in one's boots.

ЛСП концепта “fear” послужило основой для анализа двух произведений американских авторов. Количество выявленных нами средств в «Зове предков»: ядро составляет 25 лексических единиц; околоядерная зона – 21; ближняя периферия представлена 40 лексемами; дальняя периферия – 1. В романе Тони Моррисон нами было выявлено 194 случая вербализации данного концепта, где 5 лексем относятся к ядру, околоядерную зону представляют 65 лексем, ближнюю периферию – 130 лексем и дальнюю периферию – 2.

Как правило, страх в художественной литературе может выражаться разными лексическими средствами. Поэтому для подробного описания возникновения и развития эмоции страха используется фреймовая структура.

В концепте “fear” можно выделить несколько фреймов: 1. чувства, возникающие в той или иной ситуации страха; 2. описание данного чувства; 3. непосредственно эмоции.

Данная фреймовая структуру четко выделяется в романе «Возлюбленная». Фрейм «чувства» состоит из следующих лексем: doubt, suspicion, apprehension, suffer, shock, alarm, anxiety risk, danger. Во фрейме «чувства» выявлены все случаи репрезентации концепта “fear”, которые описывают чувства и внутренне состояние героев работы автора: *What she called the nastiness of life was the shock she received upon learning that nobody stopped playing checkers just because the pieces included her children [6, с.45]. Mr. Garner could not doubt was the fault of the raccoon [6, с. 53]. Still, nobody raised an alarm [6, с. 513]. No height was beyond her yearning neck, stretched like a finger toward his, risking everything outside the bowl just to touch his face [6, с. 204].*

Фрейм «эмоции» содержит в себе все упоминания страха как абстрактной эмоции. Возникновение данного фрейма может быть объяснено тем, что автор акцентирует на событиях и чувствах героев, нежели чем на

самой эмоции. Данный фрейм содержит в себе следующие лексемы: fear, fright, panic, dread, wonder: *Her brothers had known, but it scared them; Grandma Baby knew, but it saddened her [6, с. 74]. She looked at Denver, and seeing panic about to become something more, stood up quickly, breaking the tableau apart [6, с. 188].*

Характеристика чувств и эмоций играет немаловажную роль в вербализации концепта “fear”. В данную категорию мы отнесли все случаи репрезентации концепта “fear” в качестве признака или свойства какого-либо явления, предмета или объекта.

Идея страха предполагает выделение двух основных аспектов ее осмысления: социально-психологический и индивидуально-психологический. Это членение можно увидеть в повести Джека Лондона. Социально-психологический аспект выражен лексемами shock, fear, dangerous: *On the other hand, possibly because he divined in Buck a dangerous rival, Spitz never lost an opportunity of showing his teeth [3, с. 24].* Индивидуально-психологический аспект представлен преимущественно существительными и глаголами. Его центром являются существительные fear, risk, глаголы и глагольные словосочетания to die, to suffer: *Every hour was filled with shock and surprise [3, с. 15].*

**Заключение.** Концепт “fear” в работах американских авторов презентуется с помощью лексических единиц, которые входят в ядерный и околядерный уровни структуры исследуемого концепта и представляют собой ближнюю и дальнюю периферию лексемы fear. Известно, что все случаи вербализации концепта fear в художественных произведениях разделяются на три фрейма: чувства, описание, эмоция. Кроме того в повести Джека Лондона было выделено два аспекта: социально-психологический и индивидуально-психологический. Также в работах концепт “fear” несет за собой четкое негативное значение.

## Список литературы

1. Cambridge English Dictionary. Режим доступа: [http://dictionary.cambridge.org/dictionary/englishrussian/fear\\_1](http://dictionary.cambridge.org/dictionary/englishrussian/fear_1).
2. Collins English Dictionary. Режим доступа: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/fear>.
3. London, J. The call of the wild. Washington: Elegant Ebooks, 2009. 85 с.
4. Longman Dictionary of Contemporary English. Режим доступа: <http://www.ldoceonline.com/dictionary/fear>.
5. MacMillan English Dictionary. Режим доступа: [http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/fear\\_1](http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/fear_1).
6. Morrison, T. Beloved. New York: Alfred A. Knopf, 1987. 525 с.
7. Oxford English Dictionary. Режим доступа: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/fear>.

*Драчева Д. И.*

*Научный руководитель: кпн, доцент Финикова Ю.Б.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ:

### ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Процесс заимствования новых слов и выражений происходил, происходит и будет происходить во все времена и во всех языках, так как это естественный результат взаимодействия различных языков и культур. Эти отношения могут иметь характер вооруженных конфликтов, а также мирной кооперации: торговой или культурной. Во всех случаях существует определенное взаимодействие между языками этих народов. Слова проникают в другой язык и используются местным населением. Таким образом, происходит обогащение словарного запаса языка. По своей сути заимствование неизбежно.

К основным экстралингвистическим причинам заимствования относятся:

1. Культурное влияние одного народа на другой. Так, например, в XVI веке большое влияние на Францию оказала Италия. Война с Италией принесла

много заимствований, связанных с военными действиями, техникой: *barricade* (итальянское – *barricada*), *canon* (итальянское – *canone*). Многочисленны заимствования связанные с эпохой Возрождения: *fresque* (итальянское – *fresco*), *mosaique* (итальянское – *mosaico*) и др.

2. Наличие устных и письменных контактов между странами.
3. Повышение интереса к изучению языка.
4. Авторитетность языка-источника. Так, английский язык в XX веке – язык официальных документов международных организаций.
5. Языковая культура социальной сферы, принимающей новое слово.
6. Исторически обусловленное увлечение определенных социальных слоев культурой чужой страны.

Английский и французский языки уже давно «проявляют интерес» друг к другу. Как сообщают многие источники, между Англией и Францией всегда существовали торговые и культурные отношения, поэтому взаимодействие двух языков закономерно. Первые заимствования начали появляться в XI веке: средневековые войны, крестовые походы, однако, в этот период заимствования не были многочисленными.

В 1066 норманны завоевали Англию после вторжения во Францию. Из страны франков в Англию норманны уже прибыли как носители французского языка, французской культуры (хотя и со своими особенностями). Захватчики принесли с собой французский язык – его северный, нормандский диалект. Норманнское завоевание ускорило процесс феодализации Англии. Англосаксонская великая феодальная аристократия была лишена своих земельных владений, которые перешли в руки французской феодальной знати. Фактически, все руководящие должности были распределены между норманнами. Французский язык был услышан при королевском дворе в Лондоне, английском парламенте. Таким образом, английский язык был лишен статуса официального языка и оставался в основном используемым среди простого народа.

Однако в конце XVII века во Франции наблюдается упадок абсолютной монархии. С развитием капитализма увеличивается влияние буржуазии. Усиливается влияние английского языка и это наглядно отражается на французской культуре. В этот период англицизмы интенсивно проникают во французский язык. Например: *suprematie* (f) «главенство, превосходство», *loyaliste* (m) «приверженец».

Эпоха Просвещения – XVIII век – это эпоха новых открытий, изобретений и современных политических строев. После буржуазной революции Англия стала парламентской республикой и обогнала Францию в таких областях, как промышленность и техническое развитие, став мощной судостроительной державой. В связи с этим целый ряд английских заимствований проникает во французский язык, среди которых: *dock* (m) «портовый бассейн, док, склад»; *drague* (f) «землечерпательный снаряд, экскаватор, трал»; *paquebot* (m) «пассажирское судно, теплоход»; *tonnage* (m) «тоннаж, водоизмещение, грузоподъемность»; *yacht* (m) «яхта».

XIX век описывается бурным развитием общества: научно-технический прогресс, революции, различные философские и литературные течения, тесные экономические и культурные контакты, разные политические режимы, что не может не отразиться на словарном составе языка. Для этого временного периода характерно огромное количество английских заимствований во французском языке, среди которых: техническая терминология – *rail, tender, tramway, tunnel, wagon*; спортивные реалии – *football, lawn-tennis, match, golf, water-polo*; политические термины – *boycott, interview, meeting*; бытовая лексика – *smoking, snob, barman, cocktail, blue-jean, gangster* и др.

На современном этапе развития общества вопросы взаимовлияния языков и культур особенно актуальны [Тарасова 2008: 23]. Тенденция к употреблению слов, пришедших из английского языка, вместо исконных была названа В.В. Виноградовым «американобесием» [Там же].

Каковы же причины этого усилившегося потока англицизмов во французскую речь?



Французский лингвист А. Гильбер утверждает: «Заимствование – лингвистический феномен изучения, которого должно идти в тесной связи с историей развития языка. Ни один народ не мог создавать свою культуру изолированно, не имея никаких контактов с другими народами» [Guillebert 1825].

Испокон веков слова переходят из одного языка в другой, приобретая новый смысл и изменяя звучание. И русский язык не исключение. В процессе истории крупное количество лексики было заимствовано из французского языка в русский, а французский язык взял некоторые слова из русского языка.

Так, в русском языке есть много галлицизмов, а значит слов, пришедших из французского языка. Основной поток заимствований пришелся на XVIII и XIX века. В то время говорить на французском было модно, и французские слова заполнили русскоязычную речь.

Вот несколько интересных примеров заимствований из французского языка:

- помада – «une pommade», что в переводе с французского «мазь»; а помада – это «le rouge à lèvres»;

- балет – ballet; французское определение «ballet» восходит к итальянскому «balletto», произошедшего от от «ballo» – «танцевать»;

- «шофёр» исходит от французского «chauffeur», что дословно переводится как «кочегар» (но в современном значении это слово тоже используется);

- фуршет – «la fourchette» значит «вилка»;

- слово «меню» пришло от французского «menu» – «маленький»;

- антресоль – «un entresol» – это квартира между rez-de-chaussée (первым этажом, на котором во Франции никто не живет) и вторым этажом;

- слово «макулатура» было заимствовано через немецкий; «maculature» переводится как «макулатура, типографский брак», что в свою очередь образовано от глагола «maculer» – «марать, пачкать»;

- монтаж произошел от французского «montage», что буквально означает «поднимание, подъём (вверх);

- одеколон – «eau de Cologne», буквально переводится «вода из Кёльна»;

- «Буше» – «une bouchée» – кусок, который можно откусить за один раз; образовано от «la bouche» – «рот» и др.

Немаловажно и то, какие слова пришли из русского языка во французский. Конечно, стоит отметить, что большая часть этих языковых единиц – реалии, то есть они обозначают предметы и явления, не имеющие лексических аналогов в других языках. Их неофициально можно разделить на несколько групп:

1) географические реалии, например: merzlota (мерзлота), steppe (степь), tchernosem (чернозём);

2) реалии меры и денег, например: rouble (рубли), kopeck (копейка), verste (верста), tchervonets (червонец);

3) реалии, обозначающие предметы быта, например: kacha (каша), samovar (самовар), zakouski (закуски), touloupe (тулуп), kvas (квас);

4) реалии, показывающие предметы искусства и культуры: icone (икона), iconostase (иконостас);

5) реалии, выражающие особенности политического и административного устройства, например: oblast (область), gosplan (госплан), kolkhose (колхоз), komsomol (комсомол), menchevik (меньшевик), perestroïka (перестройка).

Мы описали лишь некоторые случаи взаимного заимствования разных языков. Так происходит и с другими языками по отношению к французскому. Например, с немецким, арабским, итальянским, испанским и т.д. Хотелось бы добавить, что процесс заимствования из одного языка в другой постоянен, и количество таких примеров с течением времени будет только увеличиваться.

### Список литературы

1. Тарасова М.В. Об отношении заимствования и интерференции / М.В. Тарасова, Ж. Багана, А.Н. Безрукая // Вестник Российского университета дружбы народов (Серия Лингвистика). – 2008. – №1. – С. 22-27.
2. Guillebert A. Le dialecte neuchâtelois. Neuchâtel, 1825. – 100 p.

*Елисеева К. А.*

*Научный руководитель: дпн, профессор Саламатина И. И.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ АНГЛИЙСКИХ ПЕСЕН ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Проблема обучению аудированию все больше привлекает внимание педагогов. Анализ методической литературы показывает, что из четырёх видов речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо) именно аудированию уделяется наименьшее количество времени на уроках несмотря на то, что данный вид речевой деятельности является одним из самых сложных и важных. Для того, чтобы осуществлять коммуникацию необходимо не только умение выражать свои мысли на иностранном языке, но и способность воспринимать речь на слух, чтобы понимать смысл. Поэтому, многие учителя вынуждены обращаться к дополнительным ресурсам, которые были бы не только полезны в освоении английского языка, но и интересны обучающимся [Свиридова 2021: 192].

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что в старшем звене у многих подростков наблюдается тенденция к снижению мотивации к обучению. Следовательно, необходимо использование таких технологий, которые были бы интересны данному возрасту.

Цель исследования: изучить возможности применения современных иностранных песен при обучении старшеклассников английскому языку.

В своем исследовании мы предположили, что использование аутентичных английских песен в старшем звене способствует развитию

навыков аудирования, улучшению фонетики, грамматики, пополнению словарного запаса, а также ознакомлению учеников с элементами культуры страны изучаемого языка.

Для подтверждения выдвинутой нами гипотезы был проведен урок в 10 классе на базе МОУ Непецинская СОШ г.о Коломна.

Проанализировав УМК Spotlight10 (Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е., Эванс В.) по которому учатся школьники, можно сделать вывод, что для формирования навыков восприятия английской речи на слух у обучающихся старшего звена необходимо обращаться к дополнительным материалам в целях эффективного усвоения знаний.

Для эффективного включения аутентичных английских песен в учебную программу необходимо придерживаться следующих принципов: начинать нужно с тщательного отбора песни, которая должна быть аутентичной, а также соответствовать возрасту и интересам обучающихся (в идеальном варианте - выбрана самими учениками. Для этого можно провести небольшой опрос среди учащихся о предпочтениях в музыке). Также необходимо соответствие песни языковому уровню учащихся, методическая ценность песни и некоторая корреляция с учебными программами. Далее учителю следует разработать систему упражнений по данной песне [Савельева 2010: 126].

Работа с песенным материалом происходит в три этапа: подготовительный, позволяющий учащимся настроиться на предстоящую тему, основной, в ходе которого обучающиеся работают с заданиями во время прослушивания и заключительный, на котором происходит подведение итога выполнения заданий.

Учитель составляет задания в зависимости от поставленной им цели. Вместе с навыками аудирования можно эффективно совмещать и развитие других аспектов в изучении иностранного языка. Если перед преподавателем стоит цель формирования социокультурной компетенции, то и система упражнений будет направлена на то, чтобы сосредоточить внимание учащихся

на тех элементах культуроведческой информации, которые содержатся в тексте. Если учитель хочет сделать акцент на улучшении грамматических навыков, то внимание будет уделяться грамматическим конструкциям, которые используются в песне [Кожина 2020: 413].

Наше исследование состояло в проведении урока английского языка с использованием аутентичной песни – “Sugar” в исполнении современной американской поп-группы “Maroon 5”.

Для того, чтобы помочь обучающимся настроиться на песню, которую им предстоит услышать, правильно определить тему урока и высказать свое мнение о предстоящем прослушивании, школьникам было предложено обсуждение следующих вопросов: “Do you like sweet food? Do you prefer your coffee with or without sugar? You can find white sugar and brown sugar. Brown sugar is usually healthier than white sugar. But is this kind of sugar that Maroon 5 is talking about? Let’s listen to the song and find out”.

На втором этапе работы с аудированием обучающиеся прослушали фрагмент песни для проверки своих предположений о значении слова “sugar” (сахар) в названии песни.

Во время прослушивания учащиеся выполняли задания на заполнение пропусков в куплетах (“fill in the gaps”) и постановку предложений в правильном порядке в припевах. Необходимо отметить, что, если учащиеся не уловили какую-то фразу, мы возвращались к фрагментам песни и давали возможность заполнить пропуски самостоятельно. Затем реализовывался этап “Listening for details” (детальное прослушивание): учащиеся слушали песню, отмечая верные и неверные предложения.

После прослушивания осуществлялась работа по закреплению лексики, используемой в песне, и отработке грамматических конструкций (герундиальная форма, настоящее продолженное время). Данная система упражнений эффективна для улучшения языковых навыков обучающихся.

На заключительном этапе работы с аудированием учащиеся составляли диалоги с использованием вокабуляра из песни в настоящем времени (Present

Tenses). Данный этап очень важен для того, чтобы дать ученикам шанс закрепить выученный материал через аудирование в речи.

Можно отметить, что учащиеся 10-го класса, которые обычно редко проявляют инициативу на уроке, были очень активны, т.к. материал был представлен в интерактивной форме, облегчающей восприятие новой информации, в отличие от проведения уроков в традиционном формате.

На основе анализа проведенного урока можно сделать вывод, что современные аутентичные песни помогают организовать работу с обучающимися на высоком уровне, в интересной форме, улучшают качество усвоения фонетики, лексического и грамматического материала, а также повышают мотивацию школьников к изучению английского языка.

В качестве домашнего задания или дополнительных ресурсов рекомендуется использование современных веб-платформ, с помощью которых также можно отработать навыки аудирования обучающихся на основе популярных английских песен.

Так, например, на платформе “[lyricstraining.com](http://lyricstraining.com)” предоставляется возможность выбора песни и необходимого языкового уровня. Принцип работы следующий: необходимо прослушать песню, заполняя пропуски. Если выбран начальный уровень, то количество пропущенных слов будет небольшим, на уровне «*intermediate*» в два раза больше и т. д. [LingoClip, электронный ресурс].

Еще одна интересная платформа – “[islcollective.com](http://islcollective.com)”, на которой также можно выбрать понравившуюся песню. Кроме того, данный интернет-ресурс содержит видео к этой песне и различные задания: заполнение пропусков, постановка слов в предложениях в правильном порядке и т.п. Помимо заданий с различными способами отработки навыков аудирования, также имеется возможность отработки лексических и грамматических навыков [iSLcollective, электронный ресурс].

В заключение стоит отметить, что песенный материал не только способствует эффективной отработке языковых навыков обучающихся, но и

помогает организовать работу с обучающимися в более интересной форме, способствует развитию навыков аудирования, коммуникации, речевой, социокультурной компетенций, улучшает качество усвоения лексики, фонетики и грамматики, а также повышает мотивацию школьников к изучению английского языка.

#### Список литературы

1. iSLcollective [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://en.islcollective.com/> (дата обращения: 20.02.2023).
2. Lingoclip [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://lingoclip.com/?ref=https%3A%2F%2Flyricstraining.com%2F> (дата обращения: 25.02.2023).
3. Кожина А. Д. Критерии отбора песенного материала для урока иностранного языка / А. Д. Кожина // Молодой ученый [Электронный ресурс]. - 2020. - № 52. - С. 413-415. - Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/342/76899/> (дата обращения: 27.02.2023).
4. Савельева Н.Н. Работа с песней как один из методов мотивации для изучения английского языка / Н. Н. Савельева // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России [Электронный ресурс]. - 2010. - №2. - С. 124-128. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-s-pesney-kak-odin-iz-metodov-motivatsii-dlya-izucheniya-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 27.02.2023).
5. Свиридова Е. С. Развитие аудирования как одной из компетенций функциональной грамотности на уроках английского языка / Е. С. Свиридова // Молодой ученый [Электронный ресурс]. - 2021. - № 40. - С. 192-194. - Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/382/84341/> (дата обращения: 27.02.2023).

*Есько В.С.*

*Научный руководитель: магистрант Максимович М. С.*

*г. Брест, Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Преподавание немецкого языка-это сложный процесс, осуществляемый в отсутствии немецкоязычной среды, которую необходимо организовывать на своих занятиях педагогу. Помимо этого, современная система преподавания

иностранный язык направлена на всестороннее развитие обучающегося, формирование у него уважительного, толерантного и гуманного отношения к представителям других стран, их культуре и традициям. Из этого следует, что на занятиях немецкого языка обучающимся стоит преподносить не только знания, но и ориентировать их на ценности межкультурного общения.

Поэтому в обеспечении условий для приобщения обучающихся к иноязычной культуре, а также подготовки их к активному и эффективному участию в диалоге культур в последнее время в методике преподавания стало очень популярно использование аутентичных материалов на занятиях иностранного языка, так как непосредственно они дают возможность обучающимся предельно приблизиться к реальной культурологической среде страны, язык которой они изучают [1, С. 19–22].

В переводе с английского «аутентичный» означает «естественный», а в переводе с греческого - подлинный, исходящий из первоисточника. В немецком языке «аутентичный» используется зачастую в качестве синонима к «реальный», «подлинный», «документальный». В этом случае термин «не аутентичный» обозначает «искусственный, не настоящий, сконструированный».

К аутентичным текстам причисляют заметки, статьи из периодической печати, тексты рекламы, рецепты, программы передач радио и телевидения авиа- и железнодорожные билеты, расписание движения транспорта, личные и деловые письма, интервью, дневниковые записи, сказки, научные и страноведческие публикации и т.д.[5] Таким образом, материалы, которые в действительности используются в житейских ситуациях тех стран, где говорят на том или ином иностранном языке, а не намеренно созданные с целью обучения этому языку, называются аутентическими. [4]

Однако, использование аутентичных текстов в ходе обучения вызывает сложности, связанные с недостаточной языковой доступностью для большинства обучающихся. Текст, взятый из аутентичного источника и учебный текст, с одинаковой наполняемостью лексическими единицами,



отличаются структурой формулировки. Аутентичные тесты могут вызывать определенные трудности даже при чтении вслух, так как лексическое содержание текстов, созданных зарубежными авторами — носителями языка, наиболее многообразно. [3] Данные тексты включают слова и фразы, характерные для разговорной речи, термины, большое число прилагательных оценочной функции, эмоционального направления. Подобным образом, обучающиеся знакомятся с аутентичной лексикой, различной согласно тематике и являющийся разными стилями речи. Устойчивые сочетания слов, риторические вопросы, клише, междометия, идиомы, реплики реагирования придают тексту оригинальный национальный колорит.

Несмотря на то, что чтение аутентичных текстов порождает определенные трудности, они имеют ряд преимуществ. Аутентичные тексты предоставляют возможность подготовить обучающихся к реальным языковым ситуациям в обществе, так как они взяты из «настоящей жизни». Аутентичные тексты богаты отечественным характером, что создает возможность для изучающих иностранный язык лучше прочувствовать культуру страны. Аутентичные тексты обладают высоким лингвометодическим потенциалом, так как они характеризуются широким многообразием тематического материала и жанровых решений. Аутентичные тексты обладают авторским замыслом, индивидуальны, а также неповторимы по своей природе, что увеличивает их влияющий потенциал. Аутентичные тексты демонстрируют языковую форму в речевой оболочке, свойственную носителям языка.

Учитывая данные факторы, можно констатировать, что аутентические тексты обогащают словарный запас, развивают языковую догадку, совершенствуют произносительные навыки. Применение подобных текстов создает процесс преподавания и обучения более креативным и увлекательным, но, вместе с тем, требует специально разработанной методики, отличной от классической, основанной на использовании учебных материалов.

Таким образом, применение аутентичных текстов для изучения немецкого языка имеет как свои плюсы, так и свои минусы. Невзирая на это

данные тексты являются хорошим материалом не только для формирования лингвистических навыков и речевых умений, но и для познания культурологических особенностей страны изучаемого языка. Использование аутентичных текстов содействует увеличению мотивации, к изучению иностранного языка, погружая обучающихся в реальную среду, формирую тем самым коммуникативную обстановку, предполагающую языковую деятельность аналогичную носителям изучаемого языка. [2]

#### Список литературы

1. Сулимова, Л. А. Использование аутентичных материалов на разных этапах обучения иностранному (немецкому) языку / Л. А. Сулимова. — Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). — Москва: Буки-Веди, 2014. — С. 19–22. — Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/144/6533/> (дата обращения: 04.03.2023).
2. videouroki.net [Электронный ресурс]: Преимущества и недостатки аутентичных текстов при обучении чтению на английском языке/ Хаимова О. В., Баронова Е. В. Режим доступа: <https://videouroki.net/razrabotki/prieimushchiestva-i-niedostatki-autientichnykh-tiekstov-pri-obuchienii-htieniiu.html>, свободный. (дата обращения 04.03.2023)
3. infourok.ru [Электронный ресурс]: формирование навыков и умений при работе с аутентичными текстами в процессе обучения учащихся на уроках немецкого языка/ Мацияускене Л.Н Режим доступа: <https://formirovanie-navykov-i-umenij-pri-rabote-s-autentichnymi-tekstami-v-processe-obucheniya-uchashihsya-na-urokah-nemeckogo-yazyka-5505936.html>, свободный. (дата обращения 04.03.2023).
4. iyazyki.prosv.ru [Электронный ресурс]: чтение аутентичных текстов/ Савенкова Ольга. Режим доступа: <https://iyazyki.prosv.ru/2013/12/reading-authenti/>, свободный. (дата обращения 04.03.2023).
5. studentopedia.ru [Электронный ресурс]: использование аутентичных текстов как средства обучения поисково-просмотровому чтению на уроках иностранного языка. Режим доступа: <https://studentopedia.ru/pedagogika/ispolzovanie-autentichnih-tekstov-kak-sredstva-obucheniya-poiskovo-prosmotrovomu-hteniyu-na-urokah.html>, свободный. (дата обращения: 04.03.2023).

## **ВИДЫ РЕФЛЕКСИИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В современной педагогической деятельности рефлексия является обязательным элементом структуры урока английского языка, который обязан быть построен в соответствии с требованиями ФГОС. Рефлексия представляется многогранным инструментом, с помощью которого можно выполнить различные педагогические цели и задачи: рефлексия позволяет учащимся оценивать, как собственные результаты и деятельность, так и работу одноклассников и учителя. Также учащийся может понять, что далось ему легко, а что вызвало трудности и почему, что необходимо сделать, чтобы ликвидировать эти трудности. Если учащийся способен оценить свою деятельность и осознать причины своей работы – процесс изучения иностранного языка становится легче и в разы интереснее [Заир-Бек 2011].

Чаще всего рефлексия проводится на заключительном этапе урока, однако, педагоги и психологи считают, что ее проведение может быть осуществлено на любом этапе. Цель рефлексии – это не просто зафиксировать результат и подвести урок к осмысленному окончанию, а выстроить целую смысловую и логическую цепочку урока, связать все элементы в одну деятельность.

При разных условиях и целях, учитель может использовать один из видов рефлексии, отражающих главные аспекты сути любого человека:

- физический (успел/не успел сделать задание, сколько времени понадобилось на задание);
- сенсорный (как учащийся чувствует себя эмоционально);
- интеллектуальный (какой материал понял/не понял, какое задание было легким, а какое сложным);

духовный (стал ли учащийся лучше/добрее/общительнее в течении урока или при выполнении задания).

При этом физическая, сенсорная и интеллектуальная рефлексия могут быть проведены и в индивидуальной, и в групповой форме, но духовную рефлексию советуют делать только письменно и индивидуально, не оглашая результаты.

Также, существует классификация видов рефлексии по содержанию, форме деятельности и цели.

По содержанию:

а) Символическая – рефлексия проводится при использовании символов: картинок, жестов, рисунков и т.д.

б) Устная – словесный вид рефлексии, допускается как использование заготовленных фраз и словосочетаний, так и построение собственного небольшого монолога. Учащиеся описывают свои эмоции и настроение, высказывают свое мнение.

в) Письменная – рефлексия, для которой больше всего подходит небольшой опросник-анкета, однако является самой сложной и времязатратной. Подходит для рефлексии знаний и оценки уровня усвоения образовательного материала.

По форме деятельности:

- а) коллективная – всем классом;
- б) групповая – в отдельных группах;
- в) фронтальная – выборочный опрос учеников;
- г) индивидуальная – самостоятельно.

По цели:

- а) рефлексия настроения и эмоций;
- б) рефлексия деятельности;
- в) рефлексия содержания учебного материала [Снеговая С. В. 2016].

Для разных возрастных групп подойдут разные по сложности и форме виды рефлексии.

Для начальной школы подойдут активные и веселые виды рефлексии на уроках английского языка, однако она должна оставаться информативной для учителя. Учащиеся младшего возраста только начинают знакомство с английским языком, изучая звуки, буквы, базовую лексику и короткие фразы. Постепенно количество лексических единиц и грамматических правил будет расти, но проводить рефлексию стоит все равно с большим количеством разноцветных картинок, музыки и видео, а также физической активностью (например: похлопать в ладоши, если урок был интересным, постучать пальчиками по столу, если хочется проходить больше материала и потопать ножками, если на уроке было трудно).

Для средней школы рефлексия должна быть уже другой. Главная цель рефлексии – помочь учащимся видеть и оценивать собственный прогресс в обучении. Проводить оценку прогресса и результатов следует не со стороны «хорошо» или «плохо», а со стороны что получилось сделать на уроке и почему. Учителю стоит отслеживать успеваемость класса и в зависимости от общего уровня английского языка конкретного класса изменять виды рефлексии. Для учащихся средней школы наиболее подходит рефлексия по типу «закончите фразу», например: Теперь я знаю..., теперь я умею... Чем старше класс и чем выше уровень английского – фразы должны усложняться. Если для 5 класса можно взять рефлексию в том числе и на русском языке или самые базовые английские выражения, то начиная с 7 класса следует полностью перейти на английский язык. 8 класс уже должен уметь выстраивать небольшие предложения на английском, излагая свои мысли. 9 классу подойдет задание на построение собственного небольшого монолога на английском языке по заданной тематике, например, «What have we done today?». В средней школе отлично подходят задания, рассчитанные на парную работу и осознанную, индивидуальную работу в качестве небольшого монолога.

В старшей школе учащиеся уже достаточно сформированы для полноценного анализа своих успехов и неудач. Учащиеся уже не будут так

сильно расстраиваться из-за своих ошибок, как в начальной школе. Уровень английского языка в старшей школе позволяет учащимся строить сложносочиненные предложения с логическими объяснениями. По этой причине и задания на рефлексию должны соответствовать. Одним из подходящих видов рефлексии может быть методика «ПОПС»:

- П – позиция. Учащиеся выражают свои мысли, подходящие заготовки фраз: I'm sure... I think... I like...
- О – объяснение. Учащиеся объясняют свою точку зрения, подходящие заготовки фраз: ...because..., ...as it is...
- П – пример. Учащиеся дают пример, который подтвердит их мнение.
- С – следствие. Учащиеся формируют результат, который соответствует их позиции. Подходящие заготовки фраз: For that reason... That is why... [York Fern 2023]

Несмотря на то, что рефлексия может быть использована на любом этапе урока, осмысление результата и пройденного пути – это важный итог урока английского языка. Существует множество видов и способов проведения рефлексии, учитель может выбрать несколько из них и использовать на постоянной основе. Учащиеся привыкнут к проведению рефлексии и начнут осознавать, что они сделали за урок и какие результаты достигнуты. Данный вид деятельности не только закрепит полученные знания, но и значительно увеличит заинтересованность школьников в изучении английского языка.

#### **Список литературы**

1. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. – М.: Просвещение, 2011. -224 с.
2. Рагулина, В. Г. Рефлексия как один из важных этапов современного урока английского языка / В. Г. Рагулина // Евразийское Научное Объединение. – 2016. – Т. 2, № 4(16). – С. 128-130.

3. Снеговая С. В. Приемы рефлексии на уроках в начальной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/priemi-refleksii-na-urokakh-v-nachalnoy-shkole-1132277.html>
4. York Fern Рефлексия на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tefl-tesol-certificate.com/blog/refleksiya-na-urokakh-anglijskogo-yazyka-v-shkole#chto-takoe-refleksiya>

*Зимин П.М.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Мигдаль И.Ю.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## РОЛЬ ТЕХНОЛОГИИ EDUSCRUM В РАЗВИТИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ ПРЕДМЕТОВ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК» И «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

EduScrum (educationScrum) – адаптация методики Scrum, широко используемой в бизнесе и направленной на разработку и развитие сложных продуктов, для достижения образовательных целей. Технология была разработана и впервые применена учителем Вилли Вейнандсом в 2011 г. [Борисенко 2020: 560] В основе центральной идеи eduScrum лежат: 1) осознанное усвоение нового материала учащимися посредством тесного взаимодействия с другими участниками образовательного процесса; 2) изучение обучаемыми своих возможностей [Лукашенко 2019: 224].

Применение технологии eduScrum включает в себя последовательную реализацию следующих этапов:

1) *планирование*. В рамках данного шага преподаватель (заказчик) дает задание по проекту (заказ). Также этап предполагает разработку критериев достижения цели и оценивания работ;

2) *формирование команд*. На данном этапе учащиеся объединяются в команды из 4-5 человек, обладающих взаимодополняющими навыками. Группы составляют список правил для всего периода работы над проектом [Гришанова 2022: 8];

3) *работа над проектом*. Данный этап включает в себя составление бэклога – описания предстоящей работы в виде упорядоченного списка конкретных задач, а также серию спринтов – временных отрезков, в течении которых команды выполняют поставленные задачи. В конце спринта команды презентуют заказчику части проектов. Наглядность хода работы обеспечивается при помощи такого методического инструмента, как Scrum-доска, реализуемого в виде реальной доски, структурированной определенным образом, либо в электронном виде, например, при помощи сервиса Miro и др. [Лукашенко 2019: 224-225];

4) *обзор проекта*. Этап предусматривает представление готовых продуктов, т.е. полностью выполненных проектов, а также их оценивание;

5) *ретроспектива*. В ходе данного этапа учащиеся: а) оценивают методологию и подходы к работе, определяют области, которым требуются улучшения; б) дают оценку себе и товарищам по команде с позиции умений и реализованного прогресса [Гришанова 2022: 9].

Использование технологии eduScrum в образовательном процессе направлено на формирование у учащихся основных компетенций XXI века: 1) командной работы; 2) коммуникации; 3) креативности; 4) критического мышления [Гришанова 2022: 10-11].

Поэтапность создания коллективных проектов по технологии eduScrum позволяет учащимся рассмотреть работу с позиции реального исследования, в ходе которого изучаются разные стороны объекта и раскрывается многообразие его свойств. Для обучаемых младшего звена, обладающих конкретно-образным мышлением, наиболее доступными к исследованию выступают объекты окружающего их материального мира – животные, растения, погодные явления и т.д. – изучение которых осуществляется в рамках предмета «Окружающий мир» [Прудникова 2021: 244]. Апеллирование к личному опыту школьников, доступность и наглядность материала также относятся к основным принципам обучения иностранному языку в начальных классах [Калинина 2019: 95]. Этой причиной объясняется наличие общих тем



в программах предметов «Окружающий мир» и «Английский язык» начальной школы, что открывает перед учащимися возможность одновременного освоения данных учебных дисциплин при помощи технологии eduScrum.

Примером пересекающихся материалов являются тема «Какие бывают животные», изучаемая учащимися второго класса в рамках предмета «Окружающий мир» [Плешаков 2012: 60-63], и тема «My animals», осваиваемая второклассниками на уроках английского языка [Быкова 2013: 62-65]. Ребятам предлагается ознакомиться с названиями представителей фауны, их особенностями и т.д. Следуя правилам eduScrum, класс, разделившийся на команды, может реализовать проекты по изучаемым темам в течении четырех спринтов:

1) в рамках первого спринта команда выбирает животное и составляет иллюстрированное резюме, в котором указывает его среду обитания, животных-друзей и т.д. (например: «It is a horse. It lives on a farm. Cocks and cows are its friends.»). При презентации приветствуются рассказ от первого лица, диалог (например: «I'm a horse. I live on a farm!» – «And we are cocks. We are your friends!»);

2) второй спринт – создание иллюстрированного текста о возможностях животного и его друзей (например: «A horse can run. It can't sing like a cock.»). Во время презентации приветствуется имитация описываемых действий животных, артистический подход;

3) в ходе третьего спринта команда составляет и представляет на презентации иллюстрированный текст, в котором сопоставляет свои возможности с возможностями животного (например: «We can run like a horse. A horse can't dance like us.»);

4) на последнем этапе команда прикрепляет все иллюстрированные тексты к листу ватмана, формируя плакат, к художественному оформлению которого приветствуется творческий подход. Далее готовый продукт представляется для обзора и впоследствии обсуждается на ретроспективном собрании.

Роль технологии eduScrum в развитии связей между предметами «Окружающий мир» и «Английский язык» раскрывается в следующих аспектах:

1) работая над проектом, учащиеся приходят к формированию логической цепочки: окружающий мир предстает источником знаний об объектах действительности, в то время как английский язык – о языке, т.е. незаменимом средстве постижения этой действительности;

2) возможность ощутить себя настоящим исследователем и ответственность за результат общего дела повышает мотивацию младшего школьника, стимулирует к усиленному приобретению знаний по межпредметным темам и развитию метапредметных навыков;

3) учащийся, заинтересованный одной из рассматриваемых учебных дисциплин, в процессе работы может открыть в себе интерес и ко второй;

4) технология открывает простор для применения средств наглядности, необходимых при изучении английского языка и окружающего мира в начальной школе.

Таким образом, eduScrum играет важную роль в укреплении связей между предметами «Английский язык» и «Окружающий мир». Объединяя проектную деятельность, средства наглядности и мотивационное воздействие, технология способна оказать содействие развитию современной отечественной начальной школы.

#### **Список литературы**

1. Борисенко, С. В. Методика eduScrum и развитие учебной мотивации в начальной школе / С. В. Борисенко, Т. В. Семеновских // Молодой ученый. — 2020. — № 20 (310). — С. 559-561.
2. Быкова, Н. И. Английский язык. 2 класс : учеб. для общеобразоват. с прил. на электрон. носителе / Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс. – 3-е изд. – М. : Express Publishing : Просвещение, 2013. – 144 с. : ил. – (Английский в фокусе).
3. Гришанова, О. С. Практики успешной социализации: внедрение технологии eduScrum в современной школе : учебно-методическое пособие / сост.: О. С. Гришанова, А. С. Новикова. – Саратов : ГАУ ДПО «СОИРО», 2022 – 52 с.

4. Калинина, М. С. Содержание обучения иностранным языкам в контексте реализации ФГОС / М. С. Калинина, Н. Н. Остринская, М. А. Эстерман // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – №6 (169). – С. 94-102.
5. Лукашенко, М. А. Управление созданием образовательных продуктов с помощью метода Scrum / М. А. Лукашенко, Т. В. Телегина // Экономические науки. – 2019. – Т. 8. – № 2 (27). – С. 223-227.
6. Плешаков, А. А. Окружающий мир. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе. В 2 ч. Ч. 1 / А. А. Плешаков. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2012. – 143 с. : ил. – (Школа России).
7. Прудникова, Т. И. Применение средств наглядности на уроках в начальной школе / Т. И. Прудникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №76-3. – С. 244-246.

*Зиновьева В.С.*

*Научный руководитель: Сарыгина В.П.*

*г. Орехово-Зуево, Орехово-Зуевский техникум им. В.И. Бондаренко*

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ БРИТАНСКОЙ СЕМЬИ

Семья является очень значимой составной каждого народа, показателем культуры нации, её традиций и уклада жизни. Так какая же она, английская семья?

### *Среднестатистическая британская семья*

Типичная британская семья всегда состояла из матери, отца и двух детей. Но в последние годы в семейной жизни произошло много перемен. Например, с тех пор как закон упростил процедуру развода, количество разводов увеличилось. Поэтому 24% британских детей живут только с одним родителем, обычно с мамой. Законодатели Британского правительства по каким-то причинам довели пособие матерям-одиночкам до абсурда. Доходы семьи, где неработающая мать воспитывает ребёнка больше по совокупности, чем доходы семьи, где работают оба родителя. По этим причинам молодёжь часто не оформляют отношения, чтобы не потерять льготы.[3]

### *Отношения между супругами*

Крепостные стены для защиты от непрошенных вторжений не только опоясывают домашний очаг, но и разделяют его обитателей. Если японская семья замкнута для посторонних, то английская семья замкнута ещё и внутри - каждый из ее членов куда больше сохраняет неприкосновенность своей частной жизни. Словом, душа англичанина - это его крепость в не меньшей степени, чем его дом.

Англичане традиционно избегают излишней фамильярности и проявлений душевной близости. Муж и жена здесь меньше вмешиваются в дела друг друга, чем это обычно свойственно супружеским парам в других странах. Внутрисемейную атмосферу отличает сдержанность. Но если открытые проявления симпатий подавляются, то так же подавляются и знаки раздражения, обиды, гнева. В английских семьях почти не бывает шумных сцен, а стало быть, и демонстративных примирений.

#### *Воспитание детей*

Англичане считают, что проявление родительской любви и нежности приносит вред детскому характеру, что лишний раз поцеловать ребенка значит испортить его. В их традициях относиться к детям сдержанно, даже прохладно. Такой подход к воспитанию заставляет родителей обуздывать свои чувства, а детей - волей-неволей свыкаться с этим.

Едва научившись ходить, английский ребенок уже слышит излюбленную в этой стране фразу: *"Возьми себя в руки!"*. Его с малолетства отучают лхнуть к родителям за утешением в минуты боли или обиды. Детям внушают, что слезы - это нечто недостойное, почти позорное. [2]

Однако, подобное отношение к детям отнюдь не означает, что они растут в атмосфере вседозволенности. Напротив, дисциплинирующее воздействие родителей оказывается на них уже с очень раннего возраста. Но оно чётко нацелено против определённых задатков и склонностей, которые считается необходимым беспощадно подавлять. К примеру, если ребенок вздумает мучить кошку или собаку, если он обидит младшего или нанесет ущерб чужому имуществу, его ждёт суровое, даже жестокое наказание. Однако

внутри ясно обозначенных границ запретного дети свободны от мелочной опеки и стороннего вмешательства, что приучает их не только к самостоятельности, но и к ответственности за свои поступки.

Большинство британских детей живут с родителями до тех пор, пока не закончат школу в возрасте 17-18 лет. Затем многие отправляются в колледж, оставляя своих родителей либо печальными и одинокими в опустевшем гнезде, либо наслаждающимися освобождением от родительских обязанностей. Но многие совершеннолетние дети остаются с родителями во время обучения в колледже или возвращаются домой после окончания. [5]

#### *Grandparents (бабушки и дедушки)*

В Англии идея о том, чтобы несколько поколений жили под одной крышей, представляется совершенно не совместимой с канонами частной жизни. Английские бабушки и дедушки могут очень любить своих внуков, они с удовольствием будут угощать их по субботам и воскресеньям, они охотно возьмут их к себе на пару недель во время отпуска родителей. Но они никогда не согласятся быть для них постоянными бесплатными няньками, слишком ценя свою независимость. Старики гордятся своей свободой, наслаждаются ею и не хотят быть обузой своим детям. Телефон, машина и самолёт помогают им поддерживать контакт, даже если они живут в разных частях страны.

Большая часть англичан считает своих стариков "неудобными", поэтому они часто заброшены родными и, если позволяют доходы, доживают свой век в сумрачных домах призрения. Впрочем, родственники довольно часто навещают их, проверяя, насколько они здоровы и счастливы, а также хорошо ли работает охрана в этом заведении.

К многовековым традициям относится строительство особых домов для пожилых людей. Маленькие, с дубовыми окнами и милыми садами вокруг, дома чаще всего стоят особняком от всех остальных. Каждый знает, что это - особая территория, на которой хозяйничают сами пенсионеры. Дома здесь стоят в два раза дешевле. [1]

#### *Семейные традиции*

К некоторым аспектам жизни англичане относятся с особым почтением. Обустройство собственного дома и сада — их самое распространенное увлечение. Всё своё свободное время они уделяют улучшению и дальнейшему украшению жилища и сада. У каждого домика есть свой неперенный палисадник, и английские хозяева отдают много души и сил, совершенствуя его.

В английских семьях не принято вместе ужинать — каждый ест, когда ему удобно. Мало кто из английских женщин готовит, в основном покупают уже готовую еду. Такие блюда довольно вкусные и стоят всего 1 фунт, поэтому англичане считают, что покупать готовую еду дешевле, чем готовить самому. Однако в британских семьях есть традиция — готовить воскресные обеды, на которые собирается вся семья, включая бабушек и дедушек.

Традиционной является также и любовь к животным. Англичане очень любят их и держат почти в каждом доме. Похоже, часто они любят животных больше, чем собственных детей, прощая зверью такие проделки, за которые дети были бы хорошенько наказаны.

Одна из самых известных традиций англичан — это чаепитие «five o'clock». Чай в этой стране — традиционно популярный и изысканный напиток, а культура чаепития весьма самобытна и неповторима. Вне зависимости от политической обстановки в стране и погоды на улице, огромное количество людей в Англии в пять часов вечера собираются за кружечкой чая. [4]

Проработав материал, собранный в результате ознакомления со страноведческой литературой, использования интернет-ресурсов, я получила представление об английской семье, отличающейся от российской в силу особенностей национального менталитета англичан.

Я считаю, что приобретённые мной знания помогут мне легче адаптироваться в ситуациях, где мне придётся контактировать с англичанами, сделает общение с ними успешным и продуктивным. Полученные знания помогают выработке критического осмысления реалий своей культуры и культуры изучаемого языка.

## Список источников

1. <https://reallanguage.club/>
2. <https://pedagogika.snauka.ru/>
3. <https://englex.ru/>
4. <https://www.studyabroad.com/>
5. <https://fb.ru/>

*Исаева А. И.*

*Научный руководитель: кпн, доцент Финикова Ю. Б.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Словообразование – это раздел языкознания, изучающий все аспекты образования, функционирования, строения и классификации производных и сложных слов. Словообразование, обеспечивая процесс номинации и его результаты, играет важную роль в познавательной деятельности человека и выступает как одно из основных средств пополнения словарного состава языка, а также установления связей между отдельными частями речи.

Аффиксальное словообразование, являясь основным способом развития, пополнения и обогащения лексики французского языка на протяжении всей его истории, не раз привлекало внимание исследователей, в том числе, и в историческом словообразовании.

Продуктивность аффиксального способа в словообразовании связана в свою очередь с продуктивностью отдельных аффиксов – префиксов и суффиксов. Аффикс – морфема, которая присоединяется к корню или лексеме слова [Чинчлей 1992:76].

Процесс создания новых слов при помощи добавления к ним приставок называется префиксацией. Как замечает А. Доза, путём префиксации во французском языке было создано намного больше слов, чем благодаря,

например, словосложению, поэтому приставочное словообразование можно отнести к словопроизводству. Внутри аффиксации предпочтение отдаётся приставке: если суффикс зачастую неотделим от слова, то префикс в свою очередь более самостоятелен как морфема. Приставка может исчезнуть из французского языка, если потеряет свою опору, а также если теряет свою фонетическую индивидуальность и начинает звучать схоже с другими морфемами [Доза 1956:163].

Суффиксация – процесс образования новых слов, который заключается в добавлении суффикса после корня уже существующего слова. Суффикс образует единое целое с основной лексемой, граница между этими двумя элементами часто неопределенна, а иногда и полностью стирается, поэтому степень связи между суффиксом и образующей основой очень высока.

Суффиксы используются для изменения грамматической функции существующего слова. Иногда это изменение незначительно, при этом слово сохраняет свое основное значение и часть речи, но соответствует грамматическим правилам, требуемым структурой предложения. Такие суффиксы называются флективными.

Существительные и прилагательные – части речи, наиболее подверженные суффиксации. В то время как глагольные формы с использованием суффиксов относительно немногочисленны. Наречия имеют только один суффикс, который служит для образования наречия из прилагательного, и продуктивность этого суффикса ограничена [Dubois 1962:83].

Во французском языке до сих пор появляются новые слова, образованные с помощью аффиксальной деривации, поэтому данный тип словообразования можно назвать наиболее продуктивным. На основе анализа французской прессы (Le Figaro, Le Monde, Libération и др.) можно выделить ряд новых слов, относящихся к различным тематическим полям.



Во-первых, в современном мире появилось множество новых профессий, которые не обошли стороной и французский язык, например: *un comptable* (бухгалтер), *un décorateur* (декоратор), *un livreur* (доставщик).

Во-вторых, в политической сфере также появились новые слова: *antimilitarisme* (антимилитаризм, политика против войны), *démilitarisation* (демилитаризация), *superpuissance* (сверхдержава).

Одной из насущных проблем современного мира является экологическая проблема. Многие люди стремятся защищать окружающую среду и, в связи с этим появилось множество слов, которые связаны с экологией. Все они имеют префикс -éco: *éco-activiste* (человек, который активно участвует в защите окружающей среды), *éco-frik* (ярый борец за охрану природы), *écotourisme* (экотуризм), *éco-anxiété* (беспокойство, вызванное экологическими проблемами), *éco-carburant* (экологически чистое топливо), *écohabitudes* (привычки, которые не вредят окружающей среде), *éco-protection* (защита окружающей среды), *éco-nourriture* (экологически чистая еда), *écotransport* (транспорт, который не вредит окружающей среде).

Кроме того, новая лексика появилась в сфере транспорта, например: *aérotrain* (наземные средства транспорта на воздушной подушке идвигающиеся по рельсе), *minibus* (миниавтобус).

Ниже представлены графики наиболее продуктивных префиксов (рис. 1) и суффиксов (рис. 2) среди проанализированных нами лексических единиц (всего было проанализировано 50 единиц):



Рис. 1. Продуктивные префиксы



*Рис. 2. Продуктивные суффиксы*

Таким образом, аффиксальный способ является одним из важнейших источников обогащения французского языка и расширения его лексического запаса, не ослабивший своей продуктивности до сих пор.

#### Список литературы

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка – М.: Изд-во иностр. лит., 1955. – 460 с.
2. Доза А. История французского языка – М: Изд-во иностр. лит., 1956. - 471 с.
3. Чинчлей Г.С. Очерки по деривации в современном французском языке. – Кишинёв: Штиинца, 1992. – 120 с.
4. Халифман, Э.А., Макеева Т.С., Раевская О.В. Словообразование в современном французском языке. – М.: Высшая школа, 1983. – 128 с.
5. Dubois J. Etude sur la dérivation suffixale en français moderne et contemporain. Essai d'interprétation des mouvements observés dans le domaine de la morphologie des mots construits. – P.: Larousse, 1962. – 118p.

*Каверин В.Н.*

*Научный руководитель: Сазонова С.В.*

*г. Коломна, ГБПОУ МО «Колледж «Коломна»*

## ЭЛЕКТРОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС «ЦИФРОВОЙ КОЛЛЕДЖ ПОДМОСКОВЬЯ» В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Проект «Цифровой колледж Подмосковья» стартовал в Московской области в сентябре 2018 года. Информационно-технологическая платформа «Цифровой колледж Подмосковья» – это комплексное информационно-

технологическое решение, предназначенное для автоматизации и организации учебного процесса в ПОО СПО на базе современных IT-технологий, как аудиторно, так и дистанционно в рамках «смешанного обучения».

Платформа осуществляет интеграцию информационных систем, которые позволяют удаленно работать с цифровыми образовательными материалами, хранить и анализировать учебные результаты, организовать сетевое взаимодействие различных образовательных организаций для обмена педагогическими практиками и материалами.

«МЦК – Техникум имени С.П. Королева» является официальным администратором информационно-технологической платформы «Цифровой колледж Подмосковья».

Сервисы и решения Цифрового колледжа позволяют пересмотреть традиционные взгляды на дидактику, а также решать образовательные и управленческие задачи с учетом возможностей цифровой эпохи.

Платформа позволяет удаленно работать с цифровыми образовательными материалами, хранить и анализировать учебные результаты, организовать сетевое взаимодействие различных образовательных организаций для обмена педагогическими практиками и материалами.

В настоящее время в региональную сеть Московской области входят 49 колледжей, включая 1 Межрегиональный центр компетенций и 6 региональных центров компетенций.

Совокупность мероприятий по цифровизации образовательного процесса позволила Московской области создать региональную сеть электронного обучения, в рамках которой возможно: проведение сетевых учебных занятий; стандартизация рабочих и учебных планов, унификация цифрового расписания; внедрение единой библиотеки цифровых учебных материалов «Академия-Медиа» и разработанных авторских учебных материалов; осуществление мониторинга и управления образовательной деятельности региона на различных уровнях.

Платформа имеет модульную структуру и включает в себя девять составных частей – информационных систем (ИС) в соответствии с различными направлениями образовательной деятельности.

Регламент работы включает:

1. Для директора и административного персонала:

- мониторинг;
- учебный план;
- расписание;

2. Для преподавателя:

- система электронного обучения;
- электронный журнал;
- разработка учебных материалов;
- организация сетевого взаимодействия.

3. Для студентов это «виртуальный кампус» позволяющий:

- удаленно работать с цифровыми образовательными материалами;
- хранить и анализировать учебные результаты;
- дистанционно изучать теоретические материалы в формате видеолекций;
- выполнять лабораторно-практические работы в формате виртуальных практикумов;
- проходить производственную практику на предприятии будущего работодателя.
- организовать сетевое взаимодействие различных образовательных организаций для обмена педагогическими практиками и материалами.

Одним из трендов современного образования является интеграция традиционных и дистанционных форм обучения. На сегодняшний день в помощь преподавателям разработан достаточных вариатив электронно-образовательных ресурсов (ЭОР). Я остановила свой выбор на курсе Английского языка, который представлен на платформе «Цифровой колледж Подмосковья».

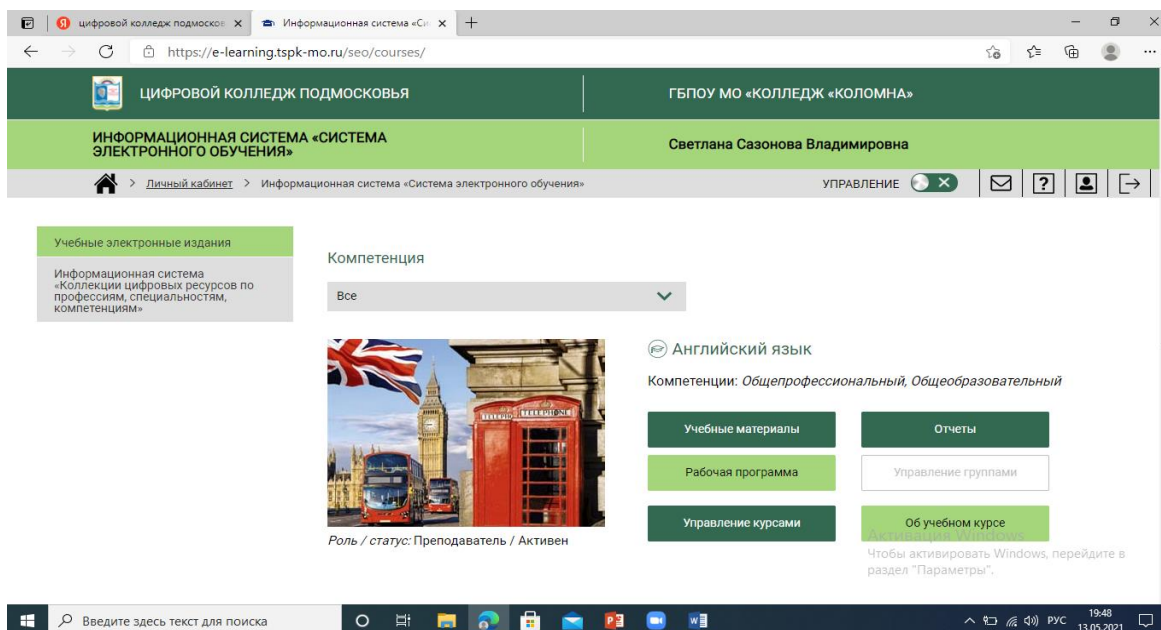


Рис. 1

ЭОР по дисциплине Английский язык, представленный на платформе Цифровой колледж Подмосковья отвечает общедидактическим принципам изложения материала, одним из которых является - модульность и вариативность изложения. Материал разбит на учебные модули (в основе модулей - темы). Модульность позволяет выстраивать преподавание и обучение индивидуально, вариативно, а также в зависимости от решаемых задач обучения.

Структура ЭОР включает в себя электронные учебные модули (ЭУМ) трёх типов: информационные, практические и контрольные.

1. ЭУМ И-типа:

- предоставление учебной информации;
- организация самостоятельной работы.

2. ЭУМ П-типа:

- закрепление знаний и применение их в практической деятельности.

3. ЭУМ К-типа:

- повторение и закрепление пройденного материала;
- текущий, тематический и итоговый контроль.

Студенты и преподаватели активно используют все 3 типа модулей на всех этапах процесса обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле.

Анализируя опыт использования электронно-образовательных ресурсов (ЭОР) на уроках английского языка можно отметить, что систематическая работа с ЭОР позволяет: - обеспечить положительную мотивацию обучения; - обеспечить высокую степень дифференциации обучения (почти индивидуализацию); - повысить объем выполняемой на уроке работы в 1,5 – 2 раза; - усовершенствовать контроль знаний; - рационально организовать учебный процесс.

#### **Список литературы**

1. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения/П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дудинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев: под. Науч. Ред. В.И. Блинова -2020.-98 с.
2. Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды: приказ Министерства просвещения РФ от 02.12.2019 №649.

*Казаков В.М.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Петеленкова М.Г.*

*г. Москва, Московский педагогический государственный университет*

## **ЗАГОЛОВКИ РОССИЙСКИХ И НЕМЕЦКИХ СМИ ПОСЛЕ ПОСЛАНИЯ**

### **ПУТИНА В.В. ФЕДЕРАЛЬНОМУ СОБРАНИЮ**

В данной статье я хотел бы осветить один из аспектов своей магистерской работы, а именно сравнить и проанализировать лексические и стилистические особенности заголовков, появившихся в российских и немецких СМИ после послания Федеральному Собранию. На их основе затрагивается тема манипуляции и принципа «подмена понятия», о чём в своей работе уже писала Горина Е.В. Также, ссылаясь на работу Каневской Я.Е, речь пойдет о значениях вопросительных заголовков.

Задачи работы: дать определение понятиям «заголовок», «clickbait», «подмена понятия», проанализировать и сравнить заголовки популярных российских и немецких СМИ, рассмотреть принципы манипулирования в заголовках, привести примеры и определить методы, цели и типы конкретных заголовков.

Критерии выбора изданий: популярность, охват, частота публикаций.

Заголовок в СМИ[1] — сжатый анонс события, представленного в основном тексте, выполняющий большую функциональную нагрузку. Как правило, он обладает высокой степенью информативности, может содержать: цитату, оценку, срочную новость, объявление и т.д.

21 февраля 2023 В.В. Путин выступил с очередным посланием Федеральному Собранию. В информационном поле, прежде всего российском, подавляющее количество новостей которого наполнено военно-политическим дискурсом, предстоящее событие вызывало и интерес, и волнение. О возможных основных темах послания журналисты, общественные деятели, политики высказывались ещё задолго до его начала: объявление второй волны мобилизации, переход военных действий в принципиально новую фазу, частичное закрытие границ, дальнейшие интеграционные мероприятия России и Беларуси. Однако в ходе послания ничего из вышеперечисленного не подтвердилось. Вместо этого речь зашла о: решении поставленных задач в ходе СВО, приостановке договора о СНВ-3, пересмотре норм УК РФ по экономическим составам и о многом другом[2]. Так как же на это, казалось бы, внутривнутриполитическое событие отреагировала пресса?

После завершения послания государственные СМИ принялись соревноваться в громкости своих заголовков. «Известия»: «Экс-советник Трампа заявил о сохранении Путиным разрушаемых на Западе ценностей»[3], «РИА Новости»: «Американский ветеран поставил Байдена на место после ультиматума Путину»[4]. В этих заголовках мнение исходит от конкретных субъектов, авторитет которых намеренно подчеркивается занимаемой в прошлом должности или текущим статусом. Имена же раскрываются лишь в

основном тексте. Налицо принцип кликбейта (click «щелчок» + bait «приманка»): побуждение к нажатию, то есть к прочтению материала. Чем громче и интригующе заголовок, тем больше вероятность привлечь внимание читателя.

«RG» (Российская Газета) вышла с аккумулирующими заголовками, в которых собраны мнения как иностранные: «От восхищения до сдержанной реакции: Как мировые СМИ отреагировали на Послание президента Федеральному Собранию»[5], так и российские: «ВЦИОМ: Россияне назвали Послание Путина искренним, а его темы — важными»[6]. Подобные заголовки придают локальному событию международную значимость. При помощи них российские государственные СМИ апеллируют как к несогласным внутри, будто поддерживающих текущий курс страны много и не только в России, но и за её пределами, так и к сторонникам, уверяя тех в правильности занимаемой позиции.

Однако самые яркие заголовки вышли у Спутника: «В Британии увидели в послании Путина "леденящие душу" сигналы Западу»[7], «Американский военный: хотел бы обнять Путина после его речи»[8], «Американский военный признался, что ему стыдно за Байдена»[9]. Из приведённых выше примеров видно, что в качестве «авторитетного источника», на который ссылается заголовок, могут выступать как конкретные субъекты, пусть и не всегда известные, так и обобщённая группа лиц.

Для подчёркивания массовости в заголовках часто используется метонимия: в Германии, из Вашингтона, в Поднебесной; притяжательные прилагательные с акцентом на национальной принадлежности: французские депутаты, американские представители, китайские партнёры; организации и службы: британская разведка, российские социологи, турецкие СМИ; прямые цитаты конкретных субъектов, насыщенные различными средствами выразительности: «Мы и в сортире их замочим», «Берите столько суверенитета, сколько сможете проглотить», «Да кому он нужен?»; манипуляция: хлопки вместо взрывов, жесткая посадка вместо



крушение/падение самолёта, подтопление населенного пункта вместо потопа/затопления. О манипуляции с помощью подмены понятия в своей работе писала Е.В. Горина: «Подмена понятия — это умение выдать одно понятие за другое, заменить понятие (уменьшить объем понятия), чтобы изменить контекст, вызвать определенную реакцию, изменить отношение к чему-либо»[10].

Немецкие СМИ, внимание в которых изначально уделялось преимущественно европейской повестке, также гадали о главных темах грядущего послания. Об интеграции России и Беларуси писали ZDF: «Plant Moskau die Übernahme von Belarus?»[11], и Tagesschau: «Will sich der Kreml Belarus einverleiben?»[12]. В глаза бросаются слова «Москва» и «Кремль». Складывается впечатление, будто желание исходит только от одной стороны (не страны) а конкретные топонимы указывают на главного инициатора потенциальной интеграции. В приведённых вопросительных заголовках присутствуют риторические вопросы, цель которых не получить ответ, а привлечь внимание[13].

Однако само послание предстало в немецких заголовках весьма посредственным событием, из которого в заголовки попала только одна основная новость — выход России из договора о СНВ-3. Внимание больше уделялось общему посылу, а именно нормализации текущей военно-политической ситуации в России и/или попытке перевести эту самую ситуацию в периферийное, фоновое состояние. «Zeit»: «Kein Wort zur Lage an der Front»[14], «De.Euronews»: «Keine Zeichen dafür, dass Putin sich auf Frieden vorbereitet»[15], «Die Welt»: «Putin erklärt Ukraine-Krieg zur Nebensache»[16]. Поэтому основной акцент был сделан на противопоставлении Путина и Запада/Байдена. К слову, почти в каждом заголовке присутствует упоминание Путина, а не России. «Deutsche Welle»: «Biden contra Putin: Zwei Reden, zwei Welten»[17], «Tagesschau»: «Rede an die Nation: Putin macht Westen für Krieg verantwortlich»[18], «ZDF»: «Putins Signal: "Ihr spielt mit dem Feuer"»[19].

Темы величия и/или особого пути России, о которых много упоминалось в послании, также были вынесены в заголовки. «Tagesschau»: «Glaube an die imperiale Größe Russlands»[20], «Die Welt»: «Putin führt einen Glaubenskrieg gegen den Westen»[21]. Редакции помещают в заголовки свои версии причин, из-за которых, по их мнению, происходят те или иные события. Читателю же предлагается на основе излагаемого материала убедиться в правильности вынесенного в заголовков суждения.

Подводя итоги, стоит отметить, что грамотно составленный заголовок может предстать как сжатый пересказ основного события, так и передать отношение к этому событию. Глобально цель каждого заголовка одна — привлечение внимания, однако как именно происходит это самое привлечение зависит от конкретных приёмов, которые и были приведены в данной статье.

### **Список литературы**

1. Богданова О.Ю., 2007, С: 116
2. "Интерфакс", 21.02.2023
3. "Известия", 23.02.2023
4. "РИА Новости", 22.02.2023
5. "RG", 22.02.2023
6. "RG", 23.02.2023
7. "Радио Sputnik", 21.02.2023
8. "Радио Sputnik", 21.02.2023
9. "Радио Sputnik", 22.02.2023
10. Горина Е.В., 2016, С: 27
11. "ZDF", 21.02.2023
12. "Tagesschau", 21.02.2023
13. Каневская Я.Е., 2016
14. "Zeit Online", 21.02.2023
15. "De.Euronews", 21.02.2023
16. "Die Welt", 21.02.2023
17. "Deutsche Welle", 21.02.2023
18. "Tagesschau", 21.02.2023
19. "ZDF", 21.02.2023

20. "Tageschau", 21.02.2023
21. "Die Welt", 22.02.2023
22. Киндеркнехт А.С., 2016
23. Кузина О.В., 2022

*Калашникова С. И*

*Научный руководитель: кфилн, доц. Фоменко Т.А.*

*Г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Приобретение практических навыков иностранного языка в настоящее время является главным приоритетом при изучении иностранного языка в школе или университете. Главной задачей является развитие у студентов коммуникативных и языковых навыков в соответствии с языковой ситуацией.

Кроме того, задачей преподавателя является активизация познавательной деятельности студента в процессе изучения иностранного языка. Современные методы обучения: совместное обучение, новые информационные технологии и интернет-ресурсы, различные интернет-платформы и игровые задания с учетом языковых навыков, знаний, индивидуализация и дифференциация обучения ведут к индивидуализированному подходу к обучению. Способствовать реализации. студенческие тренды.

Разнообразие возможностей обучения и доступных материалов повысило спрос на профессиональную подготовку преподавателей иностранных языков. Учителям иностранных языков необходимо знакомиться с различными методическими системами в новых ситуациях.

## **I. Групповые формы организации учебного процесса на занятиях по немецкому языку.**

*Групповое обучение* – форма организации учебно-познавательной деятельности на уроке, предполагающая функционирование различных малых групп, работающих как над общими, так и над специфическими задачами.

Эстонский ученый Х. И. Лийметс приводит следующие принципы групповой работы: [Лийметс 1975: 99]:

- 1) Учащиеся разделяются на подгруппы;
- 2) Полученные после задания могут быть как индивидуальными для каждой подгруппы, так и дифференцированными;
- 3) Участники подгрупп наделяются определенными задачами;
- 4) Коммуникация участников – основной инструмент работы;
- 5) Полученные идеи подвергаются всеобщему обсуждению.

Групповое обучение является формой организации учебно-познавательной деятельности на уроке и предполагает функционирование различных малых групп, работающих как над общими, так и над специфическими задачами.

Эстонский ученый Х. И. Лийметс описывает принцип групповой работы следующим образом:

Преимущество групповой работы заключается в том, что каждый учащийся учится выражать и отстаивать собственное мнение, слушать других, сравнивать и сопоставлять свое мнение с мнением других. Развиваются навыки самоконтроля и формируется критическое мышление, позволяющее контролировать действия других. Групповые обсуждения и обсуждения активизируют исследовательскую деятельность студентов.

Немецкий преподаватель и методист Франк Пипер поделился своим опытом групповой работы и правилами организации групповой работы. Летом 2011 года в Дюссельдорфе он посетил семинар по групповой работе, организованный ИМС. Он предложил распределить студентов на роли руководителя, табельщика, наблюдателя и секретаря.

Организация групповой работы меняет роль учителя. Если на традиционном уроке он в совершенстве передает свои знания, то здесь он должен быть организатором и руководителем урока, и соучастником групповой деятельности.

Групповое обучение – это метод обучения, который все чаще используется в современном высшем образовании.

## **II. Элементы геймификации на занятиях по немецкому языку как иностранному.**

Разработка новых методик демонстрирует актуальность использования разных игровых заданий на разных этапах изучения иностранного языка. Это может повысить и поддерживать интерес и мотивацию учащихся, а также стимулировать учебную и коммуникативную деятельность. Есть много типов игр, таких как настольные (грамматические), карточные и коммуникативные. В настоящее время доступен ряд методических материалов, в том числе образцы игр для занятий немецким языком:

- „Grammatikspiele Deutsch (DaF)” Hrsg. von Mario Rinvoluceri und Paul Davis.— Ernst Klett Verlag GmbH, Stuttgart 2017 [Rinvoluceri, Davis 2017];
- „Brettspiele DaF” Hrsg. von Anita Pfau und Ann Schmid.— Ernst Klett Verlag GmbH, Stuttgart 2012 [Pfau, Schmid 2018].

## **III. Использование информационных технологий в преподавании немецкого языка.**

Способность искать информацию с помощью информационных технологий становится все более важной в современном образовании. Студентов необходимо научить умению самостоятельно извлекать дополнительный материал, критически осмысливать получаемую информацию, делать выводы. Особенно учитывая возможности глобальной сети Интернет, работа с информацией на иностранных языках становится очень важной.

Один из таких программных инструментов предназначен для создания обучающих курсов, упражнений и тестов на основе определенных форматов

представления учебных материалов, включающих текстовый, графический, аудио- и видеоматериал для детей. различные образовательные платформы.

Примером такой образовательной среды является платформа Moodle. С помощью этой программы вы можете публиковать различные задачи в формате Word, публиковать прикрепленные к различным задачам видео- и аудиофайлы, создавать форумы и чаты для обсуждения различных документов.

Преподаватели иностранных языков должны иметь программное обеспечение, позволяющее создавать такие электронные учебные материалы.

Таким образом, очень важно повышать квалификацию учителей, развивать адаптивные навыки, мотивировать учащихся к обучению, знакомиться с инновационными методами обучения и приобретать навыки использования современных информационных и компьютерных технологий. Хочу отметить, что в области преподавания иностранных языков.

#### **Список литературы**

1. Лийметс Х.И. Групповая работа на уроке: учеб. Для вузов / Х.И. Лийметс, - М.: Наука, 1975. -215 с.
2. Pfau A. A. Brettspiele DaF [1.Auflage]: Lehrbuch für Universitäten/ A. Pfau, A. Schmid. – Stuttgart: Ernst KlettVerlag GmbH, 2018. -317 s.
3. Rinvolucrri M. und Davis P. Grammatikspiele Deutsch (DaF): Lehrbuch für Universitäten/ M. Rinvolucrri, P. Davis. – Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, 2009 -215 s.

*Калдани Д.И.*

*Научный руководитель: дфилн., профессор Шатилова Л.М.*

*г. Орехово-Зуево, Государственный гуманитарно-технологический университет*

## **РОЛЬ ЛИНГВОСТАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

В основе современной образовательной системы лежит реализация социального, экономического и культурного развития каждого отдельного

индивида и общества в целом [Шатилова 2018: 87-88]. И именно школа готовит подрастающее поколение к активной деятельности во всех сферах жизни. В рамках преподавания иностранного языка особое место отводится формированию коммуникативной компетенции обучающихся.

Термин «коммуникативная компетенция» применяется в методике обучения иностранным языкам в качестве показателя уровня овладения изучаемым языком. То есть это знание иностранного языка и возможность его использования во всех сферах коммуникации при возникновении различных речевых ситуаций, а также умение выстраивать собственную речь в процессе межкультурного общения, при учёте общепринятых норм этикета и культуры речи [Щукин 2007: 56].

Данный термин был впервые введён в науку американским лингвистом Аврамом Ноамом Хомским, который подразумевал под его определением способность осуществления языковой деятельности. По мнению учёного компетентный говорящий должен уметь воспроизводить неограниченное количество предложений по представленным в языке моделям, а компетентный слушающий, соответственно, понимать и обрабатывать получаемую информацию, при этом формируя собственное отношение к высказываниям собеседника [Низаева 2016: 933-935].

В дальнейшем концепция А.Н. Хомского была детально проработана и введена в методику преподавания иностранных языков в качестве определения уровней владения изучаемого языка среди обучающихся, а также установление их уровня способности к выполнению определённой деятельности, основанной на приобретённых в ходе обучения умениях, знаниях и навыках [Низаева 2016: 933-935].

В наше время понятие «коммуникативная компетенция» используется в качестве параметра овладения изучаемым языком. В процессе прохождения школьной программы по иностранному языку учитель ставит перед собой цель, заключающаяся в обучении детей особенностям речевой деятельности

изучаемого языка, таким образом формируя у них коммуникативную компетенцию в качестве средства межкультурного взаимодействия.

Коммуникативная компетенция сама по себе является многоаспектной структурой, состоящей из множества взаимосвязанных компонентов, среди которых хочется особенно выделить лингвострановедческую компетенцию.

Основой лингвострановедческой концепции является лингвострановедение, выступающие в качестве одного из направлений языкознания. Лингвострановедение является направлением обучения иностранным языкам, включение которого в школьную программу характеризуется приобщением обучающихся к материальной и духовной культуре народа-носителя языка и более близким знакомством с менталитетом этого народа.

Не следует путать лингвострановедение со страноведением, которое освещает не относящуюся к языковой информации, связанную в первую очередь с социальным, культуроведческим и географическим фоном иностранного языка. В отличие от него лингвострановедение изучает данные элементы только в совокупности с языковыми элементами.

Изучение лингвострановедческого материала на уроках иностранного языка имеет множество положительных критериев, среди которых можно выделить: расширение кругозора обучающихся на основе культурных и страноведческих материалов; знакомство с традициями жизни носителей языка; воспитание уважительного отношения к жителям другой, не всегда понятной для нас страны, имеющей собственную историю и культуру, а также формирование патриотизма и уважения к собственной стране, её языку и культуре; развитие умения построения конструктивных коммуникативных актов, осмысление связи языка, культуры и особенностей этикета иноязычного собеседника; возможность проведения увлекательных и творческих занятий с познавательной и проблемной направленностью [Носова 2008: 453-456].



Изучая незнакомый язык, обучающиеся часто сталкиваются с рядом факторов, которые относятся не только к области грамматики, стилистики, лексики и синтаксиса, но и к исторической, социальной и бытовой сферам.

Поэтому одной из первостепенных задач лингвострановедения является изучение языковых единиц, наиболее полно отражающих национальные и культурные особенности народа – носителя языка: реалий (обозначений предметов и явлений, характерных для определенной культуры и отсутствующих в любых других); коннотативной лексики (слов, совпадающих по основному значению, но отличающихся по культурно-историческим ассоциациям); фоновой лексики (явлений или предметов, имеющих аналоги в других культурах, но различающихся национальными особенностями предназначения, формы и/или функционирования предметов).

Разумеется, для обеспечения сознательного и гармоничного межкультурного общения нужно преподнести обучающимся необходимые знания, помочь им сформировать определённые умения и качества и выработать необходимые навыки, которые позволят им беспрепятственно участвовать в процессе коммуникации с представителями иной, чужеродной культуры.

Недостаток знаний или пробелы в них могут привести к затруднению всего процесса изучения иностранного языка, культурным барьерам в общении с его носителями и даже к языковым конфликтам на почве недопонимания и неприятия. По мнению Е.М. Верещагина, незнание тонкостей языка может вызвать «неправильное восприятие мотивов и целей традиционного поведения носителей инородной культуры» [Верещагин 1983: 126].

Поэтому среди первостепенных целей как педагогической, так и воспитательной деятельности на уроках иностранного языка выделяется формирование лингвострановедческой компетенции, включающей не только лингвострановедческие знания, навыки и умения, но и личностные качества

учащихся, такие как, например, способность восприятия явлений иноязычной культуры, возможность усваивания поступающей информации и т.д.

Таким образом, лингвострановедческая компетенция является системой лингвострановедческих знаний, умений, навыков и мотивов, позволяющих обучающимся выстраивать речевую деятельность и осуществлять межъязыковые коммуникативные акты на основе лингвострановедческого кругозора [Носова 2008: 453-456].

Лингвострановедческая компетенция предполагает не только теоретическое освоение иностранного языка и его лингвистических компонентов, но и принятие языка как феномена культуры, национального звена народа-носителя, осознание причастности языковых единиц к культурно-исторической среде, национальной специфики языковой картины мира.

В структуре лингвострановедческой компетенции можно выделить три основных компонента: познавательный компонент, или знания, основанные на лингвострановедческом материале; праксеологический компонент, или наличие умений использования лингвострановедческих знаний на практике; мотивационный компонент, или предпочтения самих обучающихся при изучении иностранного языка и его культуры на основе лингвострановедческого материала.

Таким образом, работа с лингвострановедческим материалом способствует пополнению и увеличению активности словарного запаса обучающихся, расширению рамок коммуникативных ситуаций, обогащению различных средств и способов общения, стимулированию речевой деятельности, углублению знаний, умений и навыков учеников общеобразовательных школ.

#### **Список литературы**

1. Верещагин, Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Русский язык, 1983. – 269 с.

2. Низаева, Л. Ф. Коммуникативная компетенция : сущность и компонентный состав / Л.Ф. Низаева. // Молодой ученый. – 2016. – № 28 (132). – С. 933–935.
3. Носова, Е. С. Место лингвокультурологической компетенции в системе обучения родному языку / Е.С. Носова. // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 80. – С. 453–456.
4. Шатилова, Л. М. Формирование социокультурной компетенции на уроках иностранного языка / Л. М. Шатилова, Н. М. Леонова // Гуманитарное образование в экономическом вузе : Материалы VI Международной научно-практической интернет-конференции. – М. : Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 2018. – С. 87–88.
5. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : Учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.

*Калягина Е.С.*

*Научный руководитель: Столярчук Н. Н.*

*г. Брест, Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина*

## ОТРАЖЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ АВТОРСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПОВЕСТИ ДЖ. БОУЭНА «УЛИЧНЫЙ КОТ ПО ИМЕНИ БОБ»

Джеймс Боуэн – британский писатель и музыкант, известный тем, что написал множество книг о своей жизни на улицах. Еще до того, как он начал писать книги, Джеймс был бездомным, который боролся за деньги, пока его всемирно известные книги не стали хитом. В 2010 году он начал писать автобиографии о своей непростой жизни и о том, как он добился успеха; как его связала жизнь с уличным рыжим котом, которого он назвал Бобом.

Настоящее исследование посвящено изучению авторской картины мира в повести Дж. Боуэна «Уличный кот по кличке Боб» – произведения, с которого началась карьера писателя. Однако, несмотря на большой успех серии книг о коте Бобе, авторский идиостиль Дж. Боуэна, а также языковая специфика его «заглавной» книги в филологии изучена недостаточно, что обуславливает актуальность темы.

Понятие картины мира относится к числу фундаментальных понятий, выражающих специфику человека и его бытия. Как целостный глобальный образ мира картина мира является результатом духовной активности человека и возникает у него в ходе контактов с миром. Исследование картины мира актуально и для лингвистики как науки, поскольку с картиной мира связаны два процесса, в которых непосредственно участвует язык [Постовалова 1988: 12], и для литературоведения, в рамках которого выявляется специфика идиостиля различных писателей и мыслителей.

Таким образом, мы наблюдаем, что авторская картина мира – это понятие, которое находится «на пограничье» языкознания и литературоведения.

Джеймс Боуэн не имеет высшего образования, не обладает знаниями в сфере писательского искусства, лингвистики, литературоведения или журналистики, однако его художественный стиль полюбился читателям из разных стран. Дж. Боуэн пишет от сердца, рассказывает о своих реальных наблюдениях, делится мыслями. Его книги похожи на воспроизведение внутреннего монолога и потока сознания, которым позволили быть услышанными всеми.

Дж. Боуэн пишет историю о себе, однако у читателя зачастую складывается впечатление, что история повествует и о нем самом. На наш взгляд, это связано с тем, что произведения Дж. Боуэна изобилуют личными местоимениями первого лица единственного и множественного числа – он пишет о себе, но, одновременно с этим, рассказывает историю сразу многих людей. Так, например, книга «Уличный кот по кличке Боб» начинается словами:

“There’s a famous quote I read somewhere. It says we are all given second chances every day of our lives. They are there for the taking, it’s just that we don’t usually take them” [Bowen 2014: 3]. Мы обращаем внимание, что автор текста выступает одновременно главным героем повести. Такая форма нарратива

носит «исповедальный» характер; читатель полно ощущает присутствие автора в тексте, из-за чего в наибольшей степени сострадает ему.

В свою очередь, автор и главный герой произведения используют в речи местоимение *we*, которое является собирательным художественным образом: главный герой (автор), а также люди, история которых похожа на историю главного героя (или все люди в общем).

Кроме того, автор текста зачастую обращается к теме бедности, которая выступает одним из лейтмотивов произведения. Эта тема близка многим людям, которые от начала своей жизни наблюдают большой «водораздел» между богатыми и бедными. Автор текста обращает внимание людей на то, какими могут быть причины того, что человек стал бедным; и он позволяет своему герою быть эмоционально «обнаженным» – без вуали сообщает о том, как живет бедный человек, из чего состоит его быт, как выглядит среда его обитания, какую пищу он может себе позволить и что делает ради того, чтобы получить хотя бы немного еды на день.

“We were going to eat a cheap takeaway curry and watch a movie on the small black and white television set I’d managed to find in a charity shop round the corner. As usual, the lift in the apartment block wasn’t working so we headed for the first flight of stairs, resigned to making the long trudge up to the fifth floor” [Bowen 2014: 5].

Немаловажно отметить и тот факт, что в его книгах присутствует большое количество реплик главного героя, которые направлены на воображаемые реплики адресата – главный герой из книги в книгу беседует со своим новым питомцем, который, очевидно, не обладает человеческой речью, однако это не мешает ему постоянно общаться с новым другом, предвидя, что мог бы сказать его кот:

“‘Give it to me Bob,’ I said, refusing to back down. ‘Give it to me.’ He really wasn’t too keen and this time gave me a look as if to say: ‘Why should I?’ I fished around in my coat and found a nibble, offering him a trade. ‘Take this instead, Bob, it will be much better for you’” [Bowen 2014: 17].

Иными словами, в тексте повести представлены и автор самого произведения, и главный герой, который коммуницирует с внешним миром, и главный герой, который выражает свой внутренний монолог, общаясь с котом. Такой персонаж становится многомерным, он доступен читателю в разных формах, и это сближает читателя с Джеймсом. Следовательно, автор (вездесущий, поскольку ему доступно все художественное пространство произведения и все мысли главного героя) сообщает читателю о том, как Джеймс проводит время, какие эмоции испытывает, с какими людьми сталкивается, как он общается с новым четвероногим другом; главный герой Джеймс, который зачастую «сливается» с автором, – фигура, которая становится понятно читателю через его общение с другими людьми, через его наблюдения за внешним миром, через его мысли и эмоции; а также «проявляется» еще один Джеймс, который зачастую беседует с Бобом, предвидя реакцию своего питомца.

Все представленные события в книгах Дж. Боуэна кажутся читателю реальными, настоящими; он фактически может на себе ощутить испуг, тревогу, раздражение и гнев, которые испытывает главный герой. Это связано с тем, как точно и «без прикрас» подбирает слова автор произведения.

Например, “When I got home he was pleased to see me, especially as I’d stopped off at the supermarket on the way home and had a bag full of goodies intended to get us through the next two days. Anyone who is trying to get rid of an addictive habit knows what it is like. Whether it’s trying to give up cigarettes or alcohol, the first forty-eight hours are the hardest. You are so used to getting your ‘fix’ that you can’t think of anything else. The trick is to think of something else, obviously. And that’s what I hoped to do. And I was just really grateful that I had Bob to help me achieve it” [Bowen 2014: 204]. Здесь главный герой повествует о своем обычном дне с котом, который рад его видеть, к тому же Джеймс прихватил с собой вкусную еду, которой можно полакомиться. Затем герой рассуждает о том, как тяжело перестать употреблять наркотики и на что похоже это состояние. Он приводит бытовые сравнения, однако рассказывает

об этом с прагматической точки зрения и предлагает решения, которые помогли ему справиться с трудной ситуацией. Он словно дает читателю совет, на своем примере демонстрирует, что кому-то может помочь. Его совет заключается в достаточно понятном решении, однако не все люди могут к этому прийти.

Кроме того, мы наблюдаем, что в речи главного героя, как правило, представлена общеупотребительная лексика – он описывает мир так, как видит его сам – человек с большим жизненным опытом, но не наделенный богатым инструментарием в области знаний. Каждому читателю понятны сравнения Джеймса, понятен его быт, понятны его чувства. Создается впечатление живого общения с персонажем книги.

Основная сюжетная линия протекает в хронологическом порядке, но присутствует и несколько воспоминаний, которые в совокупности образуют рамочную историю Джеймса. В основном они представлены как воспоминания Джеймса, обычно связанные с происходящими событиями. Иными словами, повествование в повести линейное с экскурсами.

Стиль повести находится «на пограничье» между художественным и разговорным стилями – текст произведения напоминает дневниковые записи молодого человека, который рассказывает о своей жизни (в тексте, как правило, используется общеупотребительная лексика). Язык повести и ее содержание контрастны, что заключается в легкости языка произведения и сложной судьбы главных героев. В тексте также представлены языковые средства выразительности и стилистические приемы, которые воздействуют на читателя: лексические повторы (также актуализируют приемы анафоры и синтаксического параллелизма); метафоры, гиперболы. Это и есть средства выражения индивидуальной авторской картины мира писателя.

#### **Список литературы**

1. Постовалова, В. И. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира / В. И. Постовалова. – М.: Наука, 1988. – 314 с.

2. Bowen, J. A Street Cat Named Bob: And How He Saved My Life / J. Bowen. – L.: St. Martin's Griffin, 2014. – 320 p.

*Кандрашина Я.В.*

*Научный руководитель: кпн, доцент Онищенко Ю.Ю.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ВЫПУСКНИКОВ В РАЗДЕЛЕ «ГОВОРЕНИЕ» ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В рамках современной парадигмы образования перед педагогом иностранного языка стоит непростая задача – сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию, которая позволит обучающимся осуществлять процесс коммуникации на изучаемом языке [Salamatina, Strebkova 2016:92]. Говорение является одним из ключевых видов речевой деятельности, без которых реализация коммуникации не представляется возможной.

В соответствии с требованиями ФК ГОС современные школьники должны осуществлять процесс коммуникации на высоком уровне, соотношение фактического уровня сформированности коммуникативной компетенции и требований стандартов образования позволяет выявить Единый государственный экзамен. Следовательно, введение устной части «Говорение» в ЕГЭ позволяет оценить уровень коммуникативной компетенции [Иванова, Мендограло 2016:1].

Раздел «Говорение» претерпел некоторые изменения в формате заданий и представляет собой последовательность из 4 блоков:

1. Чтение фрагмента текста научно-популярного характера;
2. Условный диалог-расспрос;
3. Условный диалог-интервью;
4. Монологическое высказывание по теме проекта.



Опираясь на статистику ФИПИ 2022 года, можно сделать вывод, что, несмотря на изменение заданий, сохраняется тенденция прошлых лет, у выпускников возникают определенные трудности при выполнении заданий, которые, как следствие, ведут к ошибкам.

В задании № 1 устной части наблюдаются положительные тенденции, улучшилось качество выполнения данного типа заданий, однако отдельные слова вызывают сложности, например, *psychology, couch, progress, clothes* и т.д. [Вербицкая, Махмурян 2022:4].

Задание № 2 устной части также успешно выполняется выпускниками, однако допускаются ряд неверных вопросов. Рассмотрим некоторые из них. Так, обучающиеся на ключевое слово «*location*» задают следующие вопросы: «*Where is the location? How location is situated?*», что является ошибкой и ведет к потере баллов. Еще один из частых недочетов – использование неопределенного местоимения «*it*», которое делает вопрос непонятным. Рассмотрим то же ключевое слово «*location*», вопрос «*Where is it located?*» стал одной из самых частых ошибок в задании № 2 [Вербицкая, Махмурян 2022:4].

В задании № 3 устной части ошибки можно разделить на коммуникативные (не поняли вопрос – дали неправильный ответ) и языковые (фонетические, грамматические и т.д.) В данном случае педагогу необходимо больше времени в образовательном процессе уделять спонтанной речи.

Задание № 4 устной части является заданием повышенной сложности и вызывает массу трудностей у выпускников, многие из обучающихся не понимают формат задания и не могут связать свое монологическое высказывание с темой проекта, их речь представляет простое описание 2 картинок без решения коммуникативной задачи. Кроме того, фраза «*I have found some pictures for my project. I want to describe them to you*» является ошибкой, так как проект является не индивидуальным, а парным и выполняется с другом [Вербицкая, Махмурян 2022:6].

Таким образом, необходимо отметить, что задания ЕГЭ подразумевают четкое следование определенному формату, соответственно педагогам необходимо правильно организовать работу с заданиями данного формата с выпускниками, а также проводить профилактику типичных ошибок, устраняя, тем самым, учебные дефициты [Шеваршинова, Концеева 2021:49]. Тем не менее подготовка к экзамену должна базироваться на тех же принципах и технологиях, которые лежат в основе современной методики преподавания иностранных языков.

#### Список литературы

1. Вербицкая М.В., Махмурян К.С. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2022 года. Москва. 2022. URL: <https://fipi.ru/metodicheskaya-kopilka> (дата обращения: 27.02.2023)
2. Иванова А.Д., Мендограло В.Ю. ЕГЭ по английскому языку: объекты контроля и типичные ошибки, допускаемые выпускниками в разделах «Письмо» и «Говорение» // Journal of Siberian Medical Sciences. 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ege-po-angliyskomu-yazyku-obekty-kontrolya-i-tipichnye-oshibki-dopuskaemye-vypusknikami-v-razdelah-pismo-i-govorenie> (дата обращения: 27.02.2023)
3. Шеваршинова Е.И., Концеева С.Д. Совершенствование приемов работы на уроках английского языка в современной школе с целью подготовки учащихся к выполнению устной части ЕГЭ // Наука и школа. 2021. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-priemov-raboty-na-urokah-angliyskogo-yazyka-v-sovremennoy-shkole-s-tselyu-podgotovki-uchaschihsya-k-vypolneniyu> (дата обращения: 27.02.2023).
4. Salamatina I., Strebkova Zh. Developing social and cultural awareness in foreign language teaching // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2016. - №3. – С.89-92.

## МОДЕЛЬ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ «РОТАЦИЯ СТАНЦИЙ»: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

Современная жизнь тесно связана с информационными технологиями. При таком объеме компьютеризации и информационно-коммуникационные технологии все больше проникают в педагогическую деятельность и позволяют интенсифицировать формы, методы и приемы традиционных подходов к образованию.

Сегодня в системе образования активно используются инновационные технологии, новые методики обучения. Одна из самых актуальных на сегодняшний день концепций современного образования – это модель смешанного обучения. Существует лишь небольшое количество исследований, описывающих работу по модели смешанного обучения «ротаций станций», поэтому данная тема отличается от других своей новизной.

В активном пользовании учителей данная модель используется с 2012 года. До сих пор «ротация станций» пользуется успехом на занятиях по различным учебным предметам, среди которых урок английского языка. Ротационная модель универсальна, тем что ее можно использовать на любом уровне изучения иностранного языка, в любой возрастной категории, с обучающимися с разными языковыми навыками.

К тому же применение данной модели, может решить такие педагогические задачи, как повышение мотивации к обучению, улучшение результатов обучения, помощь отстающим обучающимся и повышение уровня знаний успешных обучающихся. В процессе исследования и изучения данной модели была изучена научно-методическая литература на тему обучения по

модели «ротация станций» на уроке иностранного языка, был проведен анализ условий реализации данной модели, после анализа был проведен педагогический эксперимент по внедрению данной модели в ходе урока английского языка.

По результатам применения модели смешанного обучения «ротация станций» на уроке английского языка, можно сделать вывод об основных преимуществах и недостатках применения данной модели.

Традиционное обучение      Метод «ротации»

### **Достоинства**

Несомненным достоинством традиционного обучения является возможность за короткое время передать большой объем информации. При таком обучении учащиеся усваивают знания в готовом виде без раскрытия путей доказательства их истинности. Кроме того, оно предполагает усвоение и воспроизведение знаний и их применение в аналогичных ситуациях.

Для обучающихся:

- качественный электронный образовательный ресурс;
- повышение мотивации к обучению;
- повышение увлеченности работы на уроке;
- работают в своем темпе;
- материалы урока доступны всем, в любое время;
- понимание важности командной работы;
- обучение вне аудитории в удобное время;
- ответственности за свое обучение;
- критически оценивать источники информации;

Для педагогов:

- смена ролей (педагог-тьютор, координатор);
- индивидуальный подход в обучении;
- легкий способ диагностики качества знаний;
- возможность вовлечения родителей в учебный процесс

### **Недостатки**

Среди существенных недостатков этого типа обучения можно назвать его ориентированность в большей степени на память, а не на мышление. Это обучение также мало способствует развитию творческих способностей, самостоятельности, активности.

Кроме того, отсутствует возможность приспособить темп обучения к различным индивидуально- психологическим особенностям учащихся (противоречие между фронтальным обучением и индивидуальным характером усвоения знаний).

Для обучающихся:

- больше времени проводить перед компьютером;
- не равные возможности доступа в Интернет;
- трудно привыкнуть к такому построению урока;
- сложности в поиске и критической оценке источников информации;
- домашнее задание - обязательная часть урока;

Для педагога:

- большая первичная нагрузка по разработке уроков по данной технологии;
- владение ИКТ технологиями на уровне продвинутого пользователя;
- умение быстро адаптироваться к новым требованиям.

Таким образом, можно сделать вывод, что при реализации модели смешанного обучения «ротация» на занятиях, у обучающихся развиваются понимание важности работы в команде и умение нести ответственность за свое обучение. Для педагогов же открываются новые возможности к организации учебного процесса.

#### Список литературы

1. Богоряд,Н.В., Лысунец, Т.Б. Изменение роли преподавателя в концепции смешанного обучения. М., С. 76-81.
2. Бонк, С. Дж., Грэм, К. Р. Справочник по смешанному обучению: глобальные перспективы, местные проекты. Сан–Франциско, Калифорния, 2006.– 624 с.

3. Sams. A.«The Flipped Class: Shedding Light on the Confusion, Critique, and Hype, 2015. [Electronic version] <http://www.icyte.com/saved/www.thedailyriff.com/542185>
4. Bersin. J. The blended learning book: best practices, proven methodologies and lessons. NY.,2013.
5. [http://blendedlearning.pro/blended\\_learning\\_models/station-rotation/](http://blendedlearning.pro/blended_learning_models/station-rotation/)

*Касперчук К.И.*

*Научный руководитель: Максимович М.С.*

*г. Брест, Брестский Государственный Университет имени А.С. Пушкина*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭОР НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

С появлением во второй половине 19 века направления информационных технологий многие сферы деятельности вышли на новый уровень развития. Данные ресурсы упрощают процесс организации информационного процесса для снижения затрат времени, труда, энергии и материальных ресурсов.

Информационные технологии являются составной частью сферы услуг, образования, промышленного производства, в сфере медицины и других.

Развитие системы образования подразумевает применение новых и эффективных методов обучения, которые заинтересуют обучающихся и помогут раскрыть их способности на более высоком уровне и закрепить полученные на занятиях знания.

Для каждого педагога, будь то школьный учитель или вузовский преподаватель, главная цель – обеспечение качества образования, чему в большой степени может способствовать использование информационных и коммуникационных технологий. В то же время для руководителя помимо качества очень важной задачей является организация максимально широкого доступа к имеющемуся оборудованию и другим учебным ресурсам.

Хорошим примером могут стать занятия немецкого языка.

Изучение языков помогает человеку обогатить внутренний мир и пополнить лексикон. По сравнению с классическим методом изучения

немецкого языка путём заучивания отдельных слов и предложений, грамматики и фонетики – информационные технологии создают широкий спектр возможностей изучения языка. С помощью технологий учиться можно как в помещении, так и во время прогулки. Необязательно носить с собой словарь – всё есть в вашем смартфоне.

Также и на занятиях: учащиеся могут видеть цветные презентации на телевизоре в школе и затем вновь воспользоваться ими во время выполнения домашнего задания. Разумеется, молодёжи нравится учиться при помощи современного оборудования, самостоятельно изучать те или иные темы, проверять себя и получать обратную связь.

ЭОР как широта распространения, мультимедийность, интерактивность и доступность дают возможность сэкономить время, найти необходимую информацию в нужном разделе, ознакомиться с ней, выполнить лексические и грамматические упражнения и пройти тестовый контроль.

Человеческий мозг запоминает информацию в несколько раз лучше, когда задействовано несколько типов памяти одновременно: визуальная, аудиальная и кинестетическая.

Визуально обучающийся запоминает информацию во время просмотра видео или фото по теме занятия, либо работая с файлами. Аудиально запоминает, когда слушает диалоги или песни на изучаемом языке. Кинестетическая память задействована, когда обучающийся взаимодействует с предметом изучения, например, ведёт конспект занятий, пишет статьи, либо решает тесты.

Информационные технологии помогают одновременно задействовать эти три вида памяти и тем самым обеспечить лучшее усваивание информации.

Также для изучения немецкого языка при помощи информационных технологий создаются приложения, помогающие с запоминанием слов. Большинство таких приложений используют карточки со словами для проверки знаний, либо приводя примеры ассоциаций с конкретными словами.

Интерактивное приложение Duolingo, например, бесплатно предлагает большое количество игр и викторин, которые помогут освоить как письменную речь, так и разговорную. Также Duolingo славится тем, что не даст вам просто так взять и бросить изучение языка.

Но ничего не бывает идеально. У ЭОР также есть и ряд недостатков: высокий спрос, а соответственно, и цена на ресурсы; чрезмерное использование гаджетов приводит к ухудшению зрения; со временем человек может стать зависимым от «умных помощников» и сократить живое общение.

ЭОР создают благоприятную среду для проведения занятий немецкого языка, позволяя учителю либо преподавателю преподнести информацию в современном и красочном виде и для эффективного усваивания материала учащимися, т.к. изучение немецкого языка является актуальным образовательным направлением и для этого разработано и будет разрабатываться большое количество программ и методов обучения.

#### **Список литературы**

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ. учеб. заведений / И.Г. Захарова. – М.: Академия, 2005. – 5-32с.
2. Чканикова Александра “Что такое ЭОР? Восемь самых часто задаваемых вопросов об электронных образовательных ресурсах” (Электронный ресурс) Источник: <https://rosuchebnik.ru/material/chto-takoe-eor/> Что такое ЭОР? (rosuchebnik.ru)
3. Александра Боченкова, команда Deutsch Online «Как учить немецкий язык бесплатно» (Электронный ресурс) Источник: <https://www.de-online.ru/nemetskiy-besplatno>.



## ФУНКЦИИ ОППОЗИЦИИ КОНЦЕПТОВ LIEBE И EINSAMKEIT В РОМАНЕ Э.М. РЕМАРКА «ТРИУМФАЛЬНАЯ АРКА»

Концепт – одно из ключевых понятий в когнитивной лингвистике. Его исследованием занимались такие учёные, как С.А. Аскольдов, Ю.Е. Прохоров, Н.Н. Болдырев, Г.Г. Слышкин, Д.С. Лихачев, И.А. Стернин. Каждый из них сформулировал своё определение понятия. Мы будем понимать под концептом ментальную единицу, имеющую языковое выражение и отмеченную этнокультурной спецификой. Концепт обретает языковую репрезентацию в тексте художественного произведения. Существует множество способов вербализации концепта, например, прямые, косвенные и образные номинации, а также субъективные авторские дефиниции [Яловая 2016: 58]. Концепты как ментальные единицы образуют в сознании систему, внутри которой прослеживаются логические отношения, в том числе отношения противопоставления, например, ДОБРО и ЗЛО. Художественное произведение как пример авторского дискурса отражает авторское видение соотношения концептов. В имеющихся исследованиях творчества Э.М. Ремарка неоднократно отмечалась важность темы любви. В нашем исследовании мы обращаемся к текстовым репрезентациям оппозиции «любовь – одиночество».

Концептуальный анализ романа Э.М. Ремарка «Триумфальная арка» позволяет заключить, что LIEBE и EINSAMKEIT являются ключевыми концептами в этом произведении. Они относятся к категории эмоциональных. Под эмоциональным концептом мы вслед за Ю.В. Дмитриевой понимаем «ментальную абстрактную единицу, отражающую многовековой опыт народа в виде общеуниверсальных и культурно-специфических представлений об

эмоциональных переживаниях» [Дмитриева 2016: 108]. Важно отметить, что *Liebe* и *Einsamkeit* являются не эмоциями, а чувствами, связанными с эмоциональными переживаниями.

Как замечает И.В. Безверхая, концепт *LIEBE* в произведениях Э.М. Ремарка может выражаться как через понятия с положительной эмоциональной окраской: «единение», «счастье», «чудо», — так и через негативно окрашенные понятия «потеря», «страдание», «боль» [Безверхая 2018: 127]. Концепт *EINSAMKEIT* часто репрезентируется через понятия «уединение, разобщенность, изолированность» [Лосинская 2020: 74].

Анализ концептосферы романа «Триумфальная арка» позволяет заключить, что в произведении концепты *LIEBE* и *EINSAMKEIT* представлены в оппозиции. Оппозиция – приём противопоставления в стилистике художественного текста, который может проявляться как на уровне слов, словосочетаний и предложений, так и играть ключевую роль в структурировании концептуальной системы всего художественного произведения.

Понятия «*Liebe*» и «*Einsamkeit*» не являются языковыми антонимами и вне контекста романа не находятся в явной оппозиции. Любовь подразумевает наличие двух субъектов – любимого и любящего, одиночество же – состояние, когда человек один. Анализируя природу человеческих отношений, главный герой романа Равик сравнивает любовь с сосудом, который можно наполнить чем угодно, в том числе и страхом одиночества – «*Angst vor dem Alleinsein*» [Remarque: 223]. Соответственно, в данном случае *LIEBE* и *EINSAMKEIT* являются контекстными антонимами. Рассмотрим функции этой оппозиции.

Во-первых, представление концептов в оппозиции усиливает драматизм произведения. Герои живут в мире, где люди из-за ужасных общественно-политических событий оказываются абсолютно одинокими. Именно осознание, что другой человек испытывает то же чувство, что и ты, странным образом сближает персонажей:

(1) «... und plötzlich, in der späten Einsamkeit des Platzes, obschon er nichts von ihr wußte, erschien sie ihm einen Augenblick gerade deshalb seltsam zugehörig zu ihm. Sie war ihm fremd, so wie er sich selbst überall fremd fühlte, und das schien ihm auf eine sonderbare Weise näher, als durch viele Worte und die abschleifende Gewohnheit der Zeit» [Remarque: 14-15].

В приведенном отрывке автор говорит об одиночестве, используя прямую номинацию – «Einsamkeit», а также косвенную номинацию «sich fremd fühlen» – «чувствовать себя чужим», что в здесь может выступать синонимом сочетания «чувствовать себя одиноким». Уступительное придаточное предложение подчёркивает необычность ситуации: незнакомая женщина на одинокой площади вдруг странным образом представляется ему близкой, яркое эмоциональное переживание одиночества порождает ощущение сопричастности другому. В дальнейших главах Э.М. Ремарк описывает и саму любовь героев эпитетом «одинокая», в чём можно заметить оксюморон, так как любовь подразумевает преодоление одиночества, соединение двух душ. Таким образом, одиночество двух людей предстаёт как основание для любви.

Во-вторых, оппозиция концептов подчеркивает силу чувства: в момент, когда центральный персонаж романа оказывается в бегах, в полном одиночестве, любовь спасает его от отчаяния, становится единственной опорой. Оппозиция «любовь – одиночество» показывает, что даже в самых суровых условиях любовь продолжает жить и становится той частью существа, которую нельзя забрать у человека. Мы вновь можем заметить репрезентацию оппозиции при помощи оксюморона: разлука не ослабляет привязанности Равика, а, наоборот, даёт сильнее её почувствовать.

(2) «Es ist gewachsen, ich weiß es. Diese drei Monate haben es nicht zerbrochen; sie haben es stärker gemacht. <...> Es ist fast das einzige gewesen, das mit mir geblieben ist in all dem Schleichen über Gassen, in all dem Warten in versteckten Zimmern, in der tropfenden Einsamkeit fremder, sternloser Nächte. Die

Abwesenheit hat es stärker genährt, als sie selbst es jemals gekonnt hätte» [Remarque: 376-377].

Здесь писатель вновь показывает тесную взаимосвязь двух концептов с помощью средств художественной выразительности. Антитеза «разрушать» – «усилить» наглядно демонстрирует, как одинокий человек начинает сильнее ощущать привязанность к любимой. Образное определение «fremde» подчеркивает враждебность мира по отношению к герою, который может найти пристанище и покой только рядом с дорогим сердцу человеком. Однако наиболее ярко противопоставление двух концептов проявляется в следующем отрывке:

(3) «Früher hatte man vieles – Sicherheit, Hintergrund, Glauben, Ziele –, alles freundliche Geländer, an denen man sich halten konnte, wenn die Liebe einen schüttelte. Heute hat man nichts – höchstens ein bißchen Verzweiflung, ein bißchen Mut und sonst Fremde innen und außen. Wenn die Liebe dahinfliegt – das ist wie eine Fackel in trockenes Stroh» [Remarque: 529-530].

Равик в разговоре с Жоан противопоставляет влияние любви на людей в прошлом и настоящем. Антитеза проявляется на уровне лексем – языковых антонимов «früher» – «heute» и контекстных антонимов «Glauben» – «Verzweiflung», «Hintergrund» – «Fremde». Персонификация помогает Э.М. Ремарку показать властность любви, а метафора «das ist wie eine Fackel in trockenes Stroh» – подчеркнуть разрушительную силу чувства, его способность всецело захватить человека и буквально испепелить его душу. Таким образом, через противопоставление автор делает акцент на влиянии, которое любовь оказывает на полностью одинокого человека.

Однако какими бы сильными ни были чувства двух людей, в конце концов неизменно побеждает одиночество – в данном случае оппозиция двух концептов подчеркивает обреченность любых отношений. Оба персонажа романа понимают, что у их связи нет будущего. Более того, автор никогда не забывает о том, что полного единения влюбленных не существует:

(4) «Es ist da etwas, das allein bleiben will » [Remarque: 228].

К тому же люди всегда одиноки во сне и в смерти. Финал романа как нельзя лучше иллюстрирует эту мысль и понимание любви Э.М. Ремарком в целом. Даже если влюбленные верны своим чувствам до конца, этот последний рубеж каждый переходит в одиночку.

Таким образом, противопоставление концептов LIEBE и EINSAMKEIT в романе Э.М. Ремарка «Триумфальная арка» распространяется на всю ткань художественного текста. Оппозиция в наибольшей мере проявляется на уровне сюжета произведения, подчеркивая различные оттенки отношений героев и их мировосприятие.

#### Список литературы

1. Безверхая, И. В. Основные компоненты концепта "любовь" в романе "arc de Triomphe" Э.М. Ремарка / И. В. Безверхая // Восточнославянская филология. Языкознание. – 2018. – № 6(32). – С. 124-128.
2. Дмитриева, Ю. В. Эмоциональный концепт "Радость" и его отражение лексико-фразеологическими средствами языка (на материале английского, немецкого и русского языков) / Ю. В. Дмитриева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6-1(60). – С. 108-110.
3. Лосинская, Е. В. Вербализация концепта "одиночество" в творчестве Э.М. Ремарка / Е. В. Лосинская, Е. Ф. Пузанова // Поволжский вестник науки. – 2020. – № 2(16). – С. 72-74.
4. Яловая, Ю.В. Основные способы языковой репрезентации концепта / Ю.В. Яловая // Молодая наука. – 2016. – №07. – С. 57-59.
5. Remarque, E. M. / E. M. Remarque [Электронный ресурс] // startdeutsch.ru. – URL: [http://startdeutsch.ru/files/Remarque\\_Erich\\_Maria\\_-\\_Arc\\_de\\_Triomphe.pdf](http://startdeutsch.ru/files/Remarque_Erich_Maria_-_Arc_de_Triomphe.pdf). – 729 с.

## ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В связи с расширением профессиональных контактов между представителями различных стран и культур белорусское общество ощущает все возрастающую потребность в специалистах, в совершенстве владеющих иностранными языками в сфере социального и профессионального общения. Однако владение иноязычной коммуникативной компетенцией, позволяющей специалисту успешно осуществлять межкультурное профессиональное взаимодействие, предполагает, на наш взгляд, владение не только иноязычными концептуальными знаниями в выбранной профессиональной сфере, но и поведенческими нормами представителей страны изучаемого языка, спецификой их коммуникативного поведения.

Следовательно, будущий специалист должен свободно ориентироваться в поведенческой культуре собеседника, представителя иной культуры, то есть владеть правилами невербального поведения. Однако следует отметить, что в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе вопросам невербальной коммуникации отводится весьма незначительное место, что приводит к отсутствию у студентов умения понимать неречевой код партнера по коммуникации, что, в свою очередь, препятствует адекватному пониманию собеседника [Левонюк 2019].

Рассмотрим особенности невербального поведения во Франции. Известно, что язык жестов и тела признан самым распространённым языком в мире. Невербальные средства общения – жесты, мимика, позы, зрительный контакт, интонации – универсальны, независимо от того, где мы находимся и с кем мы общаемся. Культура везде разная, поэтому в каждой стране есть свои особенности невербального общения.

Основные особенности наблюдаются среди жестов. Понятие «жест» (от латинского *gestus* – движение тела) означает определённое движение тела человека или какой-то его части, имеющее соответствующее значение и являющееся символом [Рашенко 2018: 33]. Жесты могут включать в себя использование тела и рук, чтобы подчеркнуть и выделить важное. Как правило, это жесты приветствия и прощания, согласия и отрицания, одобрения и порицания и т.д. Осуществление зрительного контакта, тактильные формы выражения отношений, пространственное расположение во время общения тоже имеют отличительные особенности. Рассмотрим подробнее особенности невербального общения у французов.

Во Франции невербальное общение играет особую роль. Во время беседы руки французов постоянно в движении, они помогают выражать мысли. Стремясь ярче выразить свои чувства и переживания, французы используют также глаза, губы и плечи. Они целуют кончики пальцев, если что-то очень понравилось; похлопывают по щекам тыльной стороной ладони, когда им скучно; складывают губы «гузкой» и делают выдох, когда раздражены; пожимают плечами, когда возмущены. У французов, речевое поведение которых имеет высокую степень яркости и выразительности, есть жесты для всего на свете. При контакте с ними люди из других стран в первую очередь отмечают живость их речи, раскованность движений.

Так, например, при встрече французы обмениваются рукопожатиями, особенно если речь идёт о приветствии между деловыми партнёрами. Если рука грязная или занята чем-то, француз может предложить палец или локоть для пожатия. Ещё один вариант приветствия или прощания – это поцелуи. Знакомые отпускают в воздух от двух до пяти якобы поцелуев, касаясь друг друга поочерёдно щеками. Вообще, во Франции настолько разнится количество поцелуев в зависимости от региона, что существует даже специальная интерактивная карта.

Если французы полностью с чем-то согласны, они протягивают ладонь вверх к собеседнику.

Для белорусов жест «всё отлично» – это кисть, сжатая в кулак и поднятый вверх большой палец. Но во Франции такой жест не символизирует наивысшую оценку, для французов – это просто «один». Жест «отлично» у французов выглядит по-другому: они выпрямляют и соединяют указательный и большой пальцы, а остальные пальцы поджимают [Рашенко 2018: 35].

Для выполнения жеста «ноль» нужно подушечки большого и указательного пальца соединить в кольцо. Впервые этот жест стали использовать в начале XIX века в Америке. Значение его во всех англоязычных странах, а также в некоторых странах Азии и Европы – «Окей!», «Всё в порядке!». Однако для французов этот жест означает «Ноль» или «Ничего» [Корельская 2022].

Французы выражают своё восхищение очень красиво и изящно. Они соединяют кончики трёх пальцев, подносят их к губам, а затем, высоко подняв подбородок, посылают в воздух нежный поцелуй.

Чтобы показать своё недоверие с помощью жеста, французы подносят указательный палец прямо к глазу, чуть оттягивая нижнее веко.

Если французы резко ударяют ладонью по тыльной стороне второй руки, то это значит, что пора уходить.

Неверная трактовка жестов и мимики, основных компонентов невербальной коммуникации, затрудняет общение представителей различных стран и культур. Для правильного и точного толкования необходимы основные знания особенностей и традиций.

Таким образом, знание особенностей невербального общения поможет будущему специалисту эффективнее выстроить общение с собеседником, представителем другой культуры, и чувствовать себя во время этого общения намного увереннее.

#### **Список литературы**

1. Корельская М. Особенности невербального общения в разных странах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [orator.biz](http://orator.biz) > Библиотека > Публикации из раздела «Ораторское искусство». – Дата доступа: 21.02.2023.



2. Левонюк Л.Е. Роль невербального компонента в формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [\[PDF\] роль невербального компонента elib.bsu.by > bitstream.](#) – Дата доступа: 21.02.2023.
3. Рященко М.А. Особенности невербального общения французов // Университетские чтения. - Пятигорск, 2018. – С. 33-37.

*Качнов Ф.М.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Чернякова Ю.С.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ FLIPPED CLASSROOM НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

В постпандейминых условиях, когда фокус с аудиторных занятий смещается в сторону онлайн-формата, образовательной технологией, соответствующей традиционному и электронному обучению, является смешанное обучение, которое подразумевает сочетание классно-урочной системы и современного цифрового образования.

На первоначальном уровне смешанное обучение не требует каких-либо моделей: педагоги используют ИКТ на свое усмотрение, значительное изменение в учебно-воспитательном процессе не предусматривается. Более систематическое использование приводит к появлению определенных моделей. При их выборе следует опираться на ключевые факторы — возраст обучающихся, возможности образовательной среды, уровень ИКТ-компетентности и готовности педагогов к работе в экспериментальном режиме.

Исследователи Christensen Institute выделили параметры смешанного обучения, обеспечивающие повышение качества образования: персонализация, переход к следующему уровню после освоения предыдущего, умение согласовывать учебную активность с поставленными задачами, личная

ответственность обучающихся за учебные результаты, наличие обратной связи и повышение мотивации [Staker 2013].

К числу моделей смешанного обучения, соответствующим перечисленным выше критериям, относится перевернутый класс — образовательная практика, которая состоит из интерактивного группового обучения в классе под руководством учителя и прямого обучения с помощью ИКТ вне класса. Учебный процесс переворачивается: новый материал изучается самостоятельно посредством онлайн-ресурсов, а в учебной аудитории происходит детальная проработка наиболее сложных моментов и закрепление теоретического материала на практике. Модель помогает ученику превратиться из пассивного поглотителя знаний в их активного добытчика, первооткрывателя, мыслителя [Царегородцева 2013], позволяет перейти от фронтальной формы работы к индивидуальному обучению благодаря доступности информации о степени успешности освоения нового материала вне аудитории, которая позволяет педагогу оперативно скорректировать сценарий урока.

Необходимость исследования продиктована появлением дискуссий в педагогическом комьюнити о целесообразности использования моделей смешанного обучения на уроках английского языка. Мы проанализировали источники [Dollar 2011] и литературу [Shi-Chun 2014], освещающие применение перевернутого класса в учебном процессе, с целью выявить ее слабые и сильные стороны, а также провели педагогический эксперимент по внедрению этой модели на уроках английского языка.

Апробируя модель Flipped Classroom на занятиях по английскому языку в ходе производственной, преддипломной практики, мы пришли к выводу о том, что для максимально эффективных уроков необходим большой объем работы на этапе подготовки и планирования. Он заключается в решении вопросов по отбору средств и содержания обучения, организации образовательного пространства, а также разработки учебного материала с учетом асинхронности обучения.

Как нами ранее было упомянуто, перевернутый урок состоит из двух частей — внеаудиторной работы и работы в классе. Особенно важен подготовительный этап, поскольку весь смысл модели Flipped Classroom теряется в случае игнорирования или невыполнения учащимися заданий до непосредственного появления в классе.

Суть перевернутого класса можно свести к трем основным компонентам:

Подбор или создание учителем виртуальной образовательной среды (видеоуроки, презентации, иные материалы и задания, а также выбор электронного сервиса для обратной связи с учащимися).

Организация учебной деятельности (определение учителем ключевых компетенций по теме, форм работы с учащимися на уроке, подготовка заданий для работы в классе. В то же время ученики в процессе совместной работы с учителем решают такие дополнительные задачи, как углубление, закрепление и повторение пройденного материала).

Текущая и итоговая оценка знаний и компетенций учащихся (учитель может выбрать несколько форм итоговой работы, например, в виде теста или проекта).

Как и любая образовательная технология, перевернутый класс не является идеальным решением организации учебного процесса. Недостатки этой модели для учащихся обнаружили в увеличении времени, проведенного перед гаджетами, неравных возможностях доступа к Интернету, необходимости выполнять домашние задания, поскольку они являются обязательной частью урока, в вероятных трудностях адаптации к необычному построению урока, а также в том, что контроль знаний в виде возможности пройти тест в разное для всех учащихся время может сподвигнуть отложить обучение на потом, если присутствует боязнь не сдать тест и др.

Минусы модели Flipped Classroom для учителей мы увидели в:

объяснении особенностей методики родителям;

владении высокими организационными навыками и технологиями для координации индивидуальной и групповой деятельности в классе;

необходимости обладать ИКТ на профессиональном уровне;  
недостаточной самостоятельности, вовлеченности и мотивированности учащихся;

большой первичной нагрузке: переход на новую образовательную модель предполагает дополнительное количество работы, включая затраты на освоение новых навыков, поиск и подготовку контента для домашнего изучения и др.

Для учеников преимущества перевернутого класса были замечены в повышении мотивации к обучению вследствие увлеченности процессом работы на уроке, самостоятельном изучении материала в удобном месте, в комфортное время и в индивидуальном темпе, поскольку часть обучения происходит вне аудитории, критическом оценивании источников информации, возможности получить персонализированный подход, развитию ИКТ-компетентности, а также творческих способностей и метапредметных навыков — способности самостоятельно мыслить, самоорганизации, личной ответственности за обучение, умения работать индивидуально и с информацией, тайм менеджменту, взаимодействию в команде. Особую пользу отметили те учащиеся, чьи типы личности и предпочтительные стили обучения ухудшают их успеваемость в традиционной классно-урочной системе и др.

Плюсы модели Flipped Classroom для учителей:

- педагоги выступают в роли фасилитаторов и координаторов;
- иначе организуется учебная деятельность, благодаря чему использование времени урока более эффективное;
- ученики приходят в класс активные и готовые к работе с новой темой;
- применение продуктивных методов обучения;
- дискуссии с учениками, которые сближают учителя с классом;
- родители вовлечены в учебный процесс, им легче оценить качество подачи материала, поскольку получен доступ к материалам урока;

- легкий способ диагностики качества знаний и др.

Модель смешанного обучения Flipped Classroom имеет и преимущества, и недостатки, однако результаты проведенного педагогического эксперимента показали, что грамотное внедрение этой модели в процесс обучения позволяет смягчить или даже избежать большей части слабых мест, особенно в случае их сравнения с открывающимися возможностями, которые переворот урока делает реальными.

#### Список литературы

1. Учительская газета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ug.ru
2. Atlantis Press [Электронный ресурс]. – Режим доступа: atlantis-press.com
3. Christensen Institute [Электронный ресурс]. – Режим доступа: christenseninstitute.org
4. Uppsala University [Электронный ресурс]. – Режим доступа: it.uu.se

*Козина А.Д.*

*Научный руководитель: кпн, доцент Онищенко Ю.Ю.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ В СИСТЕМЕ ЗАНЯТИЙ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

На современном этапе развития общества трудно представить себе его качественные изменения без знания иностранных языков, в частности английского [Salamatina, Strebkova 2016:92]. Изучение иностранных языков, в свою очередь, невозможно без формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции, которые достигаются с помощью современных педагогических технологий, к которым относится и проектная методика.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся - индивидуальную, парную, групповую, и всегда предполагает решение какой-то проблемы. Проектная методика, основанная на прикладном применении языка, использовании его в максимально приближенных к реальности речевых ситуациях, позволяет органично интегрировать знания

учащихся из различных областей для решения отдельно взятой практической проблемы, стимулируя при этом развитие творческих способностей личности учащегося.

Проект вытекает и развивается из конкретной ситуации. Эта ситуация возникает в процессе работы над какой-либо учебной темой, в ходе обсуждения прочитанного текста, актуальных событий современной жизни и т.д. [Ариян 1999:20]

В настоящее время традиционные школьные программы перегружены учебной информацией, что непосредственно приводит к заметному разрыву между теорией и практикой. Проектное обучение при этом является более продуктивным, так как при выполнении учебного проекта знания приобретаются учащимися в процессе использования информации при решении практических задач [Полат 2000:7].

В формировании навыка письменной речи выделяются три основных этапа. Первый этап — аналитический, основным компонентом которого является вычленение и овладение отдельными элементами действия, уяснение содержания. При овладении письменной речью этот этап представляет собой выявление и распознавание характерных особенностей и элементов того или иного письменного высказывания.

Второй этап условно назван синтетическим. Это этап соединения отдельных элементов в целостное действие, синтез собственного текста по заданному образцу.

Третий этап – автоматизация – и есть этап образования навыка действия, которое характеризуется высокой степенью усвоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. «Диалектика развития навыка состоит в том, что там, где есть развитие, там каждое следующее исполнение лучше предыдущего, то есть не повторяет его. ...Правильно проводимое упражнение повторяет раз за разом не средство, используемое для решения данной задачи, а процесс решения этой задачи, от раза к разу изменяя и улучшая средства» [Гальскова, Гез 2005:250].

## Основные принципы организации проектной работы

### 1. Вариативность

Вариативность деятельности на уроке предполагает индивидуальную, парную и групповую формы работы. Что касается текстов, то это могут быть диалоги, письма, таблицы, описания, диаграммы, карты. Необходимы различные варианты тем и типов упражнений.

### 2. Решение проблем

Процесс изучения языка осуществляется более эффективно, когда иностранный язык используется для решения проблем. Проблемы заставляют учащихся думать, а думая, они учатся.

### 3. Когнитивный подход к грамматике

Не все ученики легко усваивают правила или структуры. Необходимо давать учащимся возможность самим поработать над ними. Таким образом, у обучающихся исчезнет страх перед грамматикой, и они лучше усвоят ее логическую систему. Так как главная задача – научиться пользоваться иностранным языком, школьникам предлагается множество возможностей применить пройденные грамматические структуры и явления на практике.

### 4. Учение с увлечением

Учащиеся много усваивают, если им нравится процесс обучения. Получение удовольствия – это одно из главных условий эффективности обучения, поэтому важно включить в учебный процесс игровые формы работы.

### 5. Личностный фактор

Посредством проектной работы учащимся предоставляется возможность думать и говорить о себе, своей жизни, интересах и увлечениях.

### 6. Адаптация заданий

Нельзя предлагать ученику задание, которое он не может выполнить. Задания должны соответствовать уровню, на котором находится обучаемый. Проектная работа может быть использована на любом уровне, в любом возрасте [Корнеева 2006:19].

Проектные работы в старших классах обеспечивают школьников навыками работы с информацией из различных источников (печатных, Интернет, опрос мнения и др.). Работа по алгоритму и, таким образом, успех в создании конечного продукта – сочинения, задания ЕГЭ повышенной сложности, позволяет снять напряжение, неуверенность в собственных возможностях перед сдачей ЕГЭ не только по английскому, но и русскому языку, по мнению выпускников.

Ведение занятий или их фрагментов на основе проектной методики требует высокой квалификации со стороны преподавателя, поскольку для каждого такого проекта необходимо самостоятельно и очень тщательно отбирать необходимый языковой материал и разрабатывать эффективную систему заданий и упражнений [Ковтун 2010:1].

#### Выводы

Метод проектов характеризуется высокой коммуникативностью и активным включением учащихся в учебную деятельность. При применении проектной методики повышается интерес учащихся к изучению английского языка путем развития внутренней мотивации при помощи переноса центра обучения с учителя на ученика. При этом создается прочная языковая база [Мильруд 2007:253].

Проекты – наиболее органичный вариант интеграции проектной методики в учебный процесс, поскольку позволяют использовать материал учебного курса для организации самостоятельной работы обучающихся. При этом важно, чтобы проекты были ориентированы не только на внешний, наглядный результат, но и органично решали задачи обучающего и творческого характера.

Проектная деятельность позволяет разнообразить и совершенствовать навыки письменной речи. Таким образом, проектная методика позволяет учителю организовать продуктивную подготовку к сдаче письменной части ЕГЭ по английскому языку.



## Список литературы

1. Ариян, М.А. Повышение самостоятельности учебного труда школьников при обучении иностранным языкам / М.А. Ариян // Иностр. языки в школе. - 1999. - № 6. - С. 17-22.
2. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам/ Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 250 с.
3. Корнеева, Л.П. Применение метода проектов на уроках английского языка /Л.П. Корнеева //Иностр. языки в школе. - 2006. - №5 – С. 19-21.
4. Ковтун, О.В. Проектная деятельность на уроке английского. Дата обращения: 05.03.2023. – Режим доступа: [www. http: pedsovet.](http://www.pedsovet.ru)
5. Мильруд, Р.П. Методика преподавания английского языка. / Р.П. Мильруд // English teaching Methodology: учеб. пособие для вузов. – М.: Дрофа, 2007. – 253 с.
6. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. - 2000. - № 2, 3. – С.3-10.
7. Salamatina I., Strebkova Zh. Developing social and cultural awareness in foreign language teaching // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2016. - №3. – С.89-92.

*Кокоев И.Т.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Суханова О.В.*

*г. Воронеж, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»*

## СПЕЦИФИКА ТИПОЛОГИИ ГРУППЫ РУССКО-АНГЛИЙСКИХ АДЪЕКТИВНЫХ ЛАКУН «АДЪЕКТИВНЫЕ ЛАКУНЫ В МЕДИЦИНСКОЙ СФЕРЕ»

Явление лакунарности активно начало изучаться представителями отечественных и зарубежных научных школ во второй половине XX века. Сегодня лакунам посвящены исследования в лингвистике, этнопсихологии, лингвокультурологии, философии, переводоведении. Такой интерес закономерен, поскольку лакуна, являясь ярким проявлением национального своеобразия, препятствует эффективному и исчерпывающему взаимодействию представителей различных культур.

В лингвистическом направлении помимо термина «лакуна» предлагались и другие терминологические единицы: «антислова», или «белые пятна» на семантической карте [Степанов 1965: 120]; «нулевая лексема» [Быкова 1998: 103], «пустая» клетка языковой системы [Карапетян 2003: 63]. В исследованиях межъязыковых лакун различной частеречной отнесённости И.А. Стернина, А.А. Махонина, Ж.В. Петросян, О.В. Суханова рассматривают лакуну как «некий смысл, не имеющий в исследуемом языке однословного наименования или наименования в виде устойчивого словосочетания на фоне наличия подобных наименований в языке сопоставления» [Махонина 2006: 16]. Необходимо отметить, что если в исследуемом языке выявляется лакуна, то в языке сопоставления – безэквивалентная лексика [Попова 2003: 21].

Предлагаемая работа посвящена типологической классификации группы русско-английских лакун «Адъективные лакуны в медицинской сфере». Лакуны извлечены методом сплошной выборки из «Англо-русского словаря безэквивалентной лексики (прилагательное)» [Петросян, Стернина: 2011].

Проведение анализа группы лакун позволило установить, что данная тематическая группа представлена 94 лакунами и имеет сложную структуру, включая подгруппы, минигруппы и микрогруппы. Рассмотрим структурные единицы данной группы, начиная с самой многочисленной подгруппы. Подгруппа «Характеристика больных» насчитывает 40 лакун и имеет самую высокую номинативную непредставленность: страдающий от отравления свинцом – ср. saturnine. В данной подгруппе выделено 6 минигрупп: а) характеристика больных на основе симптомов (страдающий головными болями – ср. headachy); б) характеристика больных по конкретному заболеванию (больной водянкой – ср. dropsied); в) характеристика больных по заболеванию органов (страдающий болезнью почек – ср. liverish); г) характеристика больных с расстройством психики: (страдающий военным неврозом, психическим расстройством, полученным во время боя – ср. shell-shocked); д) характеристика больных по последствиям заживления ткани (покрытый рубцами, шрамами – ср. scarred); е) характеристика больных по

отсутствию способности к передвижению (прикованный болезнью к постели – ср. *bedridden*).

В составе мини группы «Характеристика больных на основе симптомов» отмечена микро группа: характеристика больных с симптомом тошноты, например, чувствующий головокружение, дурноту – ср. *dizzy*.

Необходимо отметить, что в анализируемой подгруппе зафиксированы лакуны-синонимы и синонимический ряд: страдающий одышкой – ср. *pursy*; страдающий одышкой, подверженный одышке – ср. *short-winded* (мини группа «Характеристика больных на основе симптомов»); чувствующий тошноту – ср. *sick*; чувствующий приступ тошноты – ср. *qualmish*; испытывающий тошноту, недомогание – ср. *queasy*; чувствующий тошноту, недомогание – ср. сл. *crummy* (микро группа «Характеристика больных с симптомом тошноты»); покрытый рубцами – ср. *scarry*; покрытый рубцами, шрамами – ср. *scarred*; покрытый швами, шрамами, морщинами – ср. *seamy* (мини группа «Характеристика больных по последствиям заживления ткани»).

В подгруппе также наблюдаются и единичные лакуны: на деревянной ноге – ср. *peg-legged*.

В составе подгруппы «Характеристика причин патологических состояний, заболеваний» отмечается 12 лакун: вызывающий подагру – ср. *gouty*. Следующая подгруппа «Характеристика препаратов, способов и т.п., используемых для лечения» имеет в своём составе 11 лакун: являющийся противоядием, нейтрализующий яды – ср. *antitoxic*. Подгруппа «Характеристика болезней и симптомов» насчитывает 8 лакун: не требующий постельного режима (о болезни) – ср. *ambulant*. Подгруппа «Характеристика частей тела» состоит из 7 лакун: относящийся к стопе – ср. *podalic*. В подгруппе «Характеристика помещений, оборудования и т.п. по предназначению» выделяется 4 русско-английских адъективных лакуны: предназначенный для больных или инвалидов – ср. *invalid*. Последняя подгруппа «Характеристика лиц по отсутствию проблем со здоровьем» насчитывает 3 лакуны: не раненный острым оружием – ср. *uncut*.

В анализируемой тематической группе нами выявлены не только синонимические пары и ряды, но и антонимическая пара лакун: видящий ночью как кошка – ср. *night eyed* и страдающий куриной слепотой – ср. *mooneyed*.

Примером единичных лакун группы «Адъективные лакуны в медицинской сфере» может служить лакуна относящийся к психологу и философу Уильяму Джеймсу – ср. *Jamesian*.

Описание лакун возможно не только по тематическому, но и по типологическому основанию. Проанализируем состав группы «Адъективные лакуны в медицинской сфере» с точки зрения типологии лакун. Отметим, что рассматриваемая нами группа представлена двумя типами: обобщающими и конкретизирующими лакунами.

Группа адъективных лакун в медицинской сфере в своём составе имеет 3 обобщающие лакуны [Петросян 2011: 59]: запачканный, забрызганный кровью – ср. *bloodstained*. Как показывает приведённый пример, в русском языке соответствующее обобщение отсутствует и выражается двумя глагольными лексемами. Данная лакуна также является примером лакуны с имплицитной дизъюнкцией, когда обобщение, представленное в виде альтернативы между двумя родовыми признаками отсутствует [Петросян 2011: 62], дизъюнкция же не выражена в словарной дефиниции, а представлена имплицитно. Это лакуна второго уровня лакунарности [Махонина 2006: 72]: отсутствует обобщение по произведённому действию на первом уровне лакунарности и веществу (кровью) на втором уровне. Примером лакуны с эксплицитной двучленной дизъюнкцией служит лакуна имеющий характер колики или напоминающий колику – ср. *colicky*: дизъюнкция выражена эксплицитно в словарной дефиниции при помощи разделительного союза или. Данная лакуна является лакуной второго уровня лакунарности, так как один и тот же лакунарный признак второго уровня выражен одинаковыми лексемами (колика).

В качестве примера конъюнктивной обобщающей лакуны с эксплицитной двучленной конъюнкцией рассмотрим лакуну частый и сухой (о кашле) – ср. *haskey*: в данном случае отсутствует обобщение, выраженное совокупностью родовых признаков и конъюнкция выражена эксплицитно в словарной дефиниции при помощи союза *и*. Данная лакуна является лакуной первого уровня лакунарности, поскольку обобщение по одному из признаков (качеству) отсутствует.

В ходе анализа группы «Адъективные лакуны в медицинской сфере» выделена 91 конкретизирующая эксплицитная лакуна (конкретизация отсутствует по определённому признаку [Петросян 2011: 59]) с одним или двумя уровнями лакунарности. Например: *легко, быстро утомляющийся* – ср. *fatigable* – лакуна первого уровня: конкретизируемым понятием является *утомляющийся* и конкретизация отсутствует по одному признаку – степени проявления признака. *Прикованный болезнью к постели* – ср. *bed-ridden* является лакуной второго уровня: конкретизации отсутствует по объекту приложения действия на первом уровне лакунарности и по воздействующему объекту на втором уровне лакунарности.

Конкретизирующие лакуны первого уровня лакунарности могут иметь имплицитную дизъюнкцию (не имеющий шрамов, рубцов – ср. *scarless*), а также эксплицитную дизъюнкцию (получивший травму головы или сотрясение мозга – ср. *punch-drunk*). Дизъюнкция может быть представлена открытым списком: *связанный с уходом за больным и т.п.* – ср. *housebound*.

Следующим этапом исследования станет определение национальной специфики тематической группы русско-английских лакун «Адъективные лакуны в медицинской сфере» с применением индексов сопоставительно-параметрического метода, что даст возможность сравнить национальную специфику данной тематической группы с аналогичными тематическими группами субстантивных и глагольных лакун.

### Список литературы

1. Карапетян М.В. Лакунарность и развитие языка / М.В. Карапетян // Лакуны в языке и речи / Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2003. – С. 63-69.
2. Махонина, А.А. Проблема описания лексической лакунарности (на материале русско-английских субстантивных лакун) [Текст] : дис. ...канд. фил. наук – Воронеж, 2006. – 191 с.
3. Петросян Ж.В. Проблема адъективной лакунарности (на материале русско-английских адъективных лакун): дис. ... канд. фил. наук / Ж.В. Петросян. – Воронеж, 2011. – 185 с.
4. Петросян Ж.В., Стернина М.А. Англо-русский словарь безэквивалентной лексики. Прилагательное / Ж.В. Петросян, М.А. Стернина. – Воронеж: издательство «Истоки», 2011. – 128с.
5. Попова З.Д., Стернин И. А. Язык и национальная картина мира. – Воронеж, 2003.
6. Степанов Ю.С. Французская стилистика / Ю.С. Степанов – М.: Высш. шк., 1965. – 365 с.

*Колосова Е.Н.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Абрамова Е.И.*

*г. Москва, Государственный университет просвещения*

### ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОЛЬФАКТОРНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ В РОМАНЕ CARI THOMAS «THREADNEEDLE»

Под ольфакторными включениями понимается вербализация запахов в тексте произведения [Зыховская 2010: 29]. Это делается с целью характеристики персонажа, создания атмосферы места и времени действия, и выражение отношения рассказчика к происходящему, как правильному или неправильному, положительному или отрицательному.

Утверждается, что в английском языке количество лексических единиц для описания запахов невелико, около 30 по Cambridge Dictionary online. В основном они связаны с интенсивностью или отношениям к ним, например, fetid или reek [Brate 2020: 147]. Вместо этого используются описания по отношению к источнику запаха, зачастую через стилистическое сравнение.

Рассмотрим языковые особенности ольфакторного включения в романе Кэри Томас Threadneedle. В произведении речь идет о валлийской девушке

Анне, приехавшей в Лондон и постигающей этот мегаполис разными путями, в том числе через запахи. По сюжету Анна и ее тетя являются современными ведьмами, которые активно работают с запахами. Использование ольфакторных включений определяется сюжетом произведения и индивидуальным художественным стилем автора. В рамках данной статьи рассмотрим лексические единицы и стилистические средства описания запахов, их свойств, функций и источников.

В романе мир наполнен запахами. Это запахи конкретных предметов и абстрактного:

флоры и фауны: яблок, розы, трав, лепестков, мха, листьев,  
стихий: дыма, воды в ванне, содержимого бутылки,  
деревя: обработанной древесины, старой древесины, старого пианино,  
пространств и мест: антикварного магазина, города, комнаты, сада,  
еды: соков, кофе, готовящейся еды,  
парфюмерии: пены для бритья, духов,  
человека: кожи человека, языческой богини,  
старых вещей, плесени,  
воспоминаний, слов, подписей.

Автор использует в произведении четыре английских слова со значением «запах»: *scent* (70%), *smell* (24%) *aroma* (3%) и *tang* (3%). Ресурс Cambridge Dictionary Online определяет *scent* как a pleasant smell (запах, благоухание). При этом *smell* как слово с более общим значением описывается как the quality that something has which you notice by using your nose. *Aroma*, согласно словарю, используется для характеристики еды: a nice smell that usually comes from food or drink. Преобладание лексемы *scent* обусловлено положительным образом героини и сказочной атмосферой романа. Так, для описания типичного запаха автор использует не только прилагательное, указывающее на это, но и существительное *smell* (normal smell). Лексема *tang* «a strong, sharp but pleasant smell» используется для описания мха. В остальных случаях преобладает лексема *scent* (familiar scent).

Для описания запахов автор использует прилагательные и существительные,

- сравнивающие запахи из одного источника с запахами из другого: *magnolia scent, dark wood scents, herby, vinegary, dusty scents, earthy tang*;
- указывающие на интенсивность запаха: *faint, rich, warm, potent, wild, overwhelming, sharp scents*;
- указывающие на эффект от запаха: *mouth-watering summer scent, dizzying, comforting, reassuring scents*;
- указывающие на степень типичности запаха: *familiar scents, normal smells, strange scents*;
- описывающие взаимодействие запахов: *clashing scents, conflicting scents*;
- описывающих физическое качество: *old, damp*;
- функционирующие как эпитеты: *divine, wild, secret, delightful, sweet scents*.

Кэри Томас прибегает к стилистическому сравнению для характеристики запахов и выражения отношений к ним. Тем самым подтверждается мнение R. Brate, что описание запаха в английском языке происходит через сравнения. Так, рассказывая о противоречивом запахе лепестка розы, Анна сравнивает его с садом, ночью и секретом: 'It smells sweet, like the garden in summer.' She took another sniff. 'But – it smells dark too, like the night, like a secret ...'. Запах огня в камине сравнивается с острым запахом соснового леса: *It smelt divine, sharp as a pine forest, with other herby scents running through it in little rivers*. Для образности описания автор использует сравнения реальных физических объектов с абстрактными понятиями или действиями: *Smells like the first stirrings of love. It smells like a first kiss, like your skin right here. It smells like snow*.

Автор описывает запахи как динамические и одушевленные сущности через использование глаголов движения и глаголов действий, выполняемых человеком: ... *herby scents running through it in little rivers; it was the scents stirring the air, scents of disinfectant souring the air. The smells of his cooking must have woken Selene. The smell of polished wood greeted her*.



Восприятие запаха человеком происходит на физиологическом (breathed in the familiar magnolia scent of her perfume, smell it now in the cold dark of her room, make out the earthy tang of moss on the stone fountain) и ментальном уровнях (to get the scent of apples from her mind).

Таким образом, в ольфакторных включениях автор изображает запахи как атрибуты предметов и как некие сущности, сопоставляемые с одушевленными существами. Запахи сопоставляются друг с другом и переносятся на другие предметы в восприятии персонажей. Запахи присущи не только физическим объектам, но и абстрактным понятиям. Для характеристики запахов, их качеств, функций и действий автор использует описательные прилагательные, эпитеты и метафоры.

#### Список литературы

1. Зыховская Н.Л. Художественные функции ольфакторных включений в «Гранатовом браслете» А.И. Куприна // Челябинский гуманитарий. 2010. №2 (11). С. 29-32.
2. Brate R., Groth P., Erp M. Towards Olfactory Information Extraction from Text: A Case Study on Detecting Smell Experiences in Novels // Proceedings of the The 4th Joint SIGHUM Workshop on Computational Linguistics for Cultural Heritage, Social Sciences, Humanities and Literature. International Committee on Computational Linguistics. 2020. P. 147–155.
3. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary>

*Колыгина К. О.*

*Научный руководитель: кпн., доцент Пузырева О.И.*

*г. Рязань, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина*

## ОБ АКТУАЛЬНОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

За последние несколько лет в нашей стране произошли глобальные перемены, которые охватили все стороны политической, экономической, общественной и культурной жизни. Они отразились на условиях и критериях

деятельности представителей сферы международных отношений. Процессы глобализации, расширение международных и межкультурных связей в различных областях общественной жизни создают потребность в высококвалифицированных молодых специалистах, которые способны решать стратегически сложные государственные задачи. [Чернышева Л. А. 2020: 1]

В настоящее время иноязычное общение стало неотъемлемой частью профессиональной деятельности выпускников высших учебных заведений, в связи с этим возросли требования к их профессиональной подготовке, формированию их профессиональной компетентности. По определению Е. В. Воеводы, профессиональная языковая подготовка - «это процесс формирования профессионально значимых компетенций, обеспечивающих индивидууму возможность осуществлять профессиональную деятельность с применением иностранного языка в международном сообществе» [Воевода Е. В. 2013: 11]. Особую роль в профессиональной подготовке специалистов сферы международных отношений играют иностранные языки. Сегодня студенты направления «Международные отношения» должны не только обладать навыками и умениями профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, но и применять знания и иностранный язык для получения предметных специальных знаний своей сферы деятельности. Главная цель обучения иностранному языку – приобретение и развитие языковой коммуникации, которая необходима студентам для дальнейшего результативного общения в различных областях профессиональной деятельности. Таким образом, языковая подготовка студентов направления «Международные отношения» приобретает особую роль, так как иностранный язык не просто средство общения, но инструмент профессиональной деятельности.

Вопросы обучения иноязычной лексике рассматривались многими отечественными и зарубежными исследователями (Н.В. Баграмова, Б.В. Беляев, В.А. Бухбиндер, В.Н. Вагнер, Н.И. Гез, Ю.В. Гнаткевич, П.Б. Гурвич, П. Нейшн, Р. Оксфорд, Е.И. Пассов, И.В. Рахманов, С. Торнбери, С.Ф.

Шатилов, Ш. Циммерман, и др.) В последние годы интерес к этой теме возрос, что подтверждается появлением новых исследований (Л.А. Милованова, А.Н. Шапов и др).

По словам ученого, Н.Л. Байдиковой, выпускнику необходимо дать возможность «<...> самостоятельно овладевать новыми знаниями в различных сферах профессиональной деятельности». И действительно, в современных условиях труда, требующих от специалиста большой степени мобильности, стало необходимо коммуницировать в своей профессиональной сфере, в том числе и на иностранном языке. Большое количество исследователей, методистов и практикующих специалистов обращаются к вопросу о профессионально ориентированном обучении иностранному языку в своих научных работах. Среди которых труды Н.Л. Байдиковой, Е.В. Ерофоевой, О.Е. Снеговой, В.В. Сибул, А.Г. Ивановой, Е.В. Васильева, Г.М. Парникова, И. А. Зимней, Р. А. Кузнецовой, М.В. Ляховицкого, А. Л. Стеркина, С. К. Фоломкиной, А. Уотерса, Р. А. Клоуза и многие другие. М.В. Ляховицкий внес фундаментальный вклад в создание и построение теории профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка. Он выдвинул принцип профессиональной направленности дидактического материала при обучении иностранному языку. Ученый также считал, что освоение иностранного языка служит средством повышения уровня образования, компетентности в рамках своей специальности.

Одним из эффективных путей совершенствования обучения может стать использование медиаресурсов в процессе образования. Изучению проблемы использования ИКТ, в частности, в обучении иностранному языку, посвящено немало работ, в частности, таких исследователей и педагогов, как Е. С. Полат, Н. С. Попов, П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев, Р. П. Мильруд, Е. В. Векличева, А. Ю. Трутнев, А. С. Галченков, А. А. Куликов, О. И. Пузырева, М. Н. Евстигнеев, И. А. Евстигнеева, Н. Н. Серостанова, Е. И. Чопорова и др., которые исследовали актуальность использования ИКТ и медиаресурсов в процессе обучения английскому языку и доказали, что при их использовании

на уроках иностранного языка происходит усиление педагогического эффекта от занятия и что их применение становится объективной реальностью и неотделимым элементом преподавательской деятельности.

Особую роль в процессе обучения иностранному языку занимают аутентичные средства массовой информации (СМИ), так как они максимально приближают обучающихся к реальным источникам информации. С помощью них обучающиеся «погружаются» в мир актуальных событий. Большинство аутентичных материалов можно найти в Интернет среде: печатные издания, видео- и аудио материалы. Например, новостные сайты компаний BBC, CNN, Politico, сайт открытого образовательного ресурса TED Talks.

Многие исследователи вопроса использования медиаресурсов считают, что работа с печатными изданиями значительно обогащает и оживляет учебный процесс. С их помощью обучающиеся свой расширяют лексический запас, совершенствуют навык ведения беседы на разные тематики, получают дополнительную лингвострановедческую информацию. Говоря о видео- и аудио материалах, они развивают слуховые навыки обучающихся и помогают научиться понимать речь на слух. Кроме того, применяя медиаресурсы, обучающиеся могут рассмотреть диалекты языка, получить новые знания о стране изучаемого языка, повторить пройденную лексику или наоборот, расширить словарный запас. [Добросклонская Т. Г. 2005: 177]. Исходя из этого можно сказать, что использование разных видов медиаресурсов повышает уровень обучения профессионально-ориентированной лексике студентов направления “Международные отношения”.

Зарубежные исследователи считают, что аутентичный медиаконтент широко используется в образовательных целях во всем мире из-за своей доступности, современной и актуальной тематике. М. Малиндер пишет о том, что разнообразие интернет-контента позволяет преподавателям найти материал по нужной теме в соответствии с аспектом преподавания: общий язык, деловой английский, язык для специальных целей. Однако,

преподаватель при этом может столкнуться с проблемой критериев отбора медиаресурсов, адаптации и разработки учебных материалов.

Несмотря на возникающие трудности, Л. Рубенштейн считает, что медиаресурсы позволяют преподавателям организовать образовательный процесс эффективно и корректно с точки зрения методики. Кроме того, автор подчеркивает, что применение медиаресурсов - это хороший способ мотивировать студентов и увлекать их изучением новых тем, побуждая их к постоянному обучению, познанию, личностному росту, стремлению к новому опыту. [Кузнецова Е. В., Лукашенко Е. С. 2019: 39]

#### Список литературы

1. Воевода Е. В. Профессиональная языковая подготовка студентов-международников: вопросы дидактики / Е. В. Воевода // Вестник МГИМО. – 2013. – № 1(28). – С. 9-12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-yazykovaya-podgotovka-studentov-mezhdunarodnikov-voprosy-didaktiki> (дата обращения: 22.02.2023)
2. Добросклонская Т. Г. «Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи)». Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 288 с.
3. Кузнецова Е. В., Лукашенко Е. С. Практика использования медиаконтента сети Интернет для формирования профессионально значимых компетенций средствами иностранного языка (на примере лингвистических направлений подготовки) / Е. В. Кузнецова, Е. С. Лукашенко // Концепт. – 2019. – № 2. – С. 36-46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktika-ispolzovaniya-mediakontenta-seti-internet-dlya-formirovaniya-professionalno-znachimyh-kompetentsiy-sredstvami-inostrannogo> (дата обращения: 22.02.2023)
4. Чернышева Л. А. Роль иностранного языка в профессиональной подготовке будущих специалистов в сфере международных отношений / Л. А. Чернышева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского

государственного университета. – 2020. – № 2 (54). – С. 1-7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-inostrannogo-yazyka-v-professionalnoy-podgotovke-buduschih-spetsialistov-v-sfere-mezhdunarodnyh-otnosheniy> (дата обращения: 22.02.2023)

*Комиссарова О. А.*

*Научный руководитель: кпн, доцент Котова Е.Г.*

*г. Орехово-Зуево, Государственный гуманитарно-технологический университет*

## ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ (НА ПРИМЕРЕ ИРЛАНДСКОГО ПОЭТА ТОМАСА МУРА)

Великобритания или Соединённое Королевство Великобритании и Северной Ирландии как суверенное государство у северо-западного побережья континентальной Европы представляет собой четыре независимые территории с присущими каждой особыми символами, народными традициями и обычаями. Национальная культура Великобритании разнообразна и колоритна. Это страна с богатой историей, поэтому и культура у неё соответствующая: от древних кельтов до современной нации. На протяжении столетий она разрасталась, приобретая различные формы существования, усиливая своё мировое влияние.

Несомненно, одним из самых крупных пластов британской культуры является литература. Имея многовековую историю, она представляет собой «путеводитель» по истории страны, рассказывает о великих сражениях, описывает красоты Туманного Альбиона, раскрывая его с абсолютно неизведанной стороны, повествует о жизни людей, населяющих его. Наряду с другими жанрами искусства, литература обладает неоспоримым свойством ярко и реалистично отображать особенности национальной культуры. Можно сказать, что два этих понятия неотделимы и взаимосвязаны, что находит своё подтверждение в творчестве известного ирландского поэта Томаса Мура.

Томас Мур (1779 – 1852 гг.) жил в эпоху больших политических, экономических и социальных перемен. В то время Ирландия боролась за свою национальную независимость. «Мур происходил из буржуазной дублинской семьи, относившейся к той части ирландской буржуазии, которая примирилась со своим новым положением и была заинтересована в английском влиянии. С детства Томас Мур проявлял склонности к искусству, его первые стихи были опубликованы в журнале «Ирландская антология», когда юному поэту исполнилось всего 14 лет. Во время учёбы в Дублинском университете Мур сдружился с членами организации «Объединённые ирландцы» и будущими вождями ирландского восстания 1798 года. Национально-освободительная борьба ирландского народа, характерный для той поры интерес к старинной народной поэзии оказали влияние на политические и литературные пристрастия Мура: так появился его знаменитый сборник – «Ирландские мелодии». [Анисимов, Елистратова, гл.3 Р. Самарин с. 103-129]. «В основе этих мелодий, опубликованных в десяти небольших выпусках за период с 1808 по 1834 год, лежат народные гэльские напевы в сочетании с английским текстом. Томас Мур, естественно, искал вдохновения в сборниках ирландских легенд и народных песен, в истории Ирландии и её освободительного движения, длившегося на протяжении восьми столетий». [Покидов, с. 17].

Рассмотрим несколько интересных моментов в стихотворениях Томаса Мура, отсылающих к истории и традициям Ирландии на примере стихотворений из цикла «Ирландские мелодии». [Покидов, с. 21-44].

(THOUGH THE LAST GLIMPSE OF ERIN WITH SORROW I SEE)

<p>«Though the last glimpse of Erin with sorrow I see, Yet wherever you are shall seem Erin to me...» [Покидов, с. 21].</p>	<p>«Пусть остров печальный за дымкой потерян, Повсюду, где ты, будет милая Эрин...» [Покидов, с. 21]</p>
---	--

«...Эрин» - древнее, кельтское название Ирландии;

(BY THAT LAKE, WHOSE GLOOMY SHORE);

«... Glendalough, thy gloomy wave Soon was gentle Kathleen's grave! ...» [Покидов, с. 44].	«Волны Глендалу могилой Сделались для Кетлин милой!» [Покидов, с.44]
--	--

Само название сборника готовит читателя к тому, что ему потребуется лингвострановедческий комментарий для более полного проникновения в замысел поэта, стремящего передать все особенности ирландского национального колорита. Приведем примеры реалий.

1. «...Глендалох» — средневековый монастырь, расположенный одноимённой долине в графстве Уиклоу, Ирландия. Глендалох, в переводе с гэльского «Gleann Da Loch» буквально обозначает «Долина двух озёр». И правда, среди гор расположены два озера, условно называемые «верхним» и «нижним» - они разделены как высотой, так и расстоянием. Очевидно, что под «волнами Глендалоу» Мур подразумевает одно из этих озёр. В национальном парке также расположена церковь святого Кевина, который является одним из действующих лиц стихотворения Т. Мура. Монастырь основан в VI веке св. Кевином и до XIII века играл заметную роль в церковной жизни Ирландии. В 1398 году английские солдаты изгнали из него последних монахов, после чего он стал церковью местного значения и местом паломничества. Является кандидатом на включение в список Всемирного наследия ЮНЕСКО в Ирландии. «Святой Кевин основал Глендалох. Он пришел сюда в 520 году, пожелав вести жизнь отшельника. О Кевине сложена тысяча песен и поэм, из них мы узнаем, что к такому поступку его привела любовь красивой девушки по имени Кэтлин. Его любви она домогалась всеми средствами. Согласно старинной летописи, «праведный юноша отверг обольстительницу»». [Мортон, с.13]. Томас



Мур взял данную легенду за основу своего стихотворения.

(ERIN, OH ERIN);

«Like the bright lamp, that shone in Kildare's holy fane And burn'd through long ages of darkness and storm». [Покидов, с. 25].	«Как яркий светильник в Килдаровском храме Горел сквозь века непогоды и тьмы...» [Поков, с. 25]
---	--

2. «... Килдаровский храм» - Килдэрский кафедральный собор, также называемый собором святой Бригитты, является одним из двух соборов Ирландской церкви в Соединенных епархиях Мит и Килдэр. Он находится в церковной провинции Дублин. Церковь расположена в самом центре ирландского города Килдар. Первоначально представляла собой очень простое сооружение, скорее всего, построенное из дерева. Именно от этого поселения город, а гораздо позже и округ получили название Киллдара, переведенное на английский как Килдэр. «Cill» - с ирландского переводится, как «келья», а «dara» - дуб. На самом деле, история Килдэрского собора уходит во времена язычества. По легенде на земле, где спустя несколько веков был построен город, росла дубовая роща, в которой друиды проводили свои религиозные обряды вокруг одного из самых больших деревьев. А дуб у друидов символизировал Верховное Божество. Также эта земля тесно связана с именем Святой Бригитты, занимающей второе место после Святого Патрика среди святых, которым поклоняются ирландцы. Под ветвями этого старого большого дерева в конце V века с ее подачи была построена церковь из дуба и основан смешанный монастырь для мужчин и женщин. После нормандского вторжения и заселения Ирландии Ральф Бристольский был поставлен епископом в 1223 году. Он начал работу над новым собором, которая была завершена в 1230 году. Остатки этого сооружения составляют основу нынешнего собора. Он был построен в раннеготическом стиле с квадратной центральной башней. Собор также был построен с рядом оборонительных

сооружений, свидетельствующих о непростых отношениях между нормандским населением-завоевателем и ирландцами. После английской реформации в XVI веке собор в практически разрушенном состоянии был захвачен протестантской церковью. Полная реставрация была проведена тремя столетиями позже.

Приведённые выше примеры — это всего лишь малая часть приемов использования реалий для передачи национального колорита поэтического произведения. Томас Мур далеко не единственный поэт, использовавший национальную культуру как источник своих литературных шедевров. Так, например, еще один известный ирландский поэт Уильям Батлер Йейтс, который является инициатором ирландского культурного возрождения, активно в своем творчестве использовал культурологическую метафору. Его ранние произведения «проникнуты мотивами кельтского фольклора и представляют определенную трудность для переводчика благодаря своей культурной окрашенности» [Котова, с.136]. Но это уже тема для будущих исследований.

#### Список литературы

1. Анисимов И. И., Елистратова А. А., / «История английской литературы» / Соч.: в 2 т. – М.: 1953. – Т2. – с. 103 – 129.
2. «Долина двух озёр» / [Электронный ресурс] URL: <https://natureestel.wordpress.com/2016/04/13/%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%B0-%D0%B4%D0%B2%D1%83%D1%85-%D0%BE%D0%B7%D0%B5%D1%80-2/>
3. Котова Е.Г., Линева Е.А., Поддубская О.Н. / Приёмы перевода лингвокультурологической метафоры / Казанская наука №11, 2018. С.135-137
4. Мортон Г. В., / «Ирландия. Прогулки по священному острову» / [Электронный ресурс] URL: <https://kniga-online.org/books/prikljuchenija/puteshestvija-i-geografija/page-13-281089-irlandiya-progulki-po-svyashchennomu-ostrovu-morton-genri.html> (дата обращения: 19. 02. 2023).
5. Покидов А. В., / «Томас Мур – ирландский бард любви и свободы» / М.: 2006.
6. «Into Kildare» / [Электронный ресурс] URL: <https://ru.intokildare.ie/> (дата обращения: 26. 02. 2023).

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ ФИЛЬМОВ

Современного зрителя мало интересуют успевшие надоесть телевизионные программы и реалити шоу. Большинство людей предпочитает скрашивать вечер просмотром фильмов, каких сейчас великое множество. Зачастую именно броское, интригующее название заставляет нас обратить внимание на ту или иную кинокартину.

Название лежит в основе маркетинговой стратегии фильма, аналогично постеру, трейлеру и рекламной кампании. Оно первым передаёт настроение и притягивает внимание аудитории, поэтому именно название может стать ключом к успеху фильма на рынке киноиндустрии. Очевидно, это объясняет причину, по которой режиссёры и сценаристы проводят много времени в попытках придумать название, которое будет одновременно и привлекательным и обеспечивающим коммерческий успех.

Переводчик должен успешно уловить семантическую многомерность оригинального названия, чтобы передать видение и смысл, заложенные изначально. При этом необходимо учитывать особенности целевой аудитории, для которой предназначен кинопродукт: это могут быть дети младшего возраста, студенты или пожилые люди; киноманы или редкие посетители кинотеатра.

Процесс перевода может быть довольно проблематичным, поскольку существует множество внутри- и межъязыковых проблем. Среди основных экстралингвистических трудностей можно выделить требования кинопрокатных компаний и цензуру [1, с. 38]. Ярким примером является перевод названия фильма «Some Like It Hot», как «В джазе только девушки». В процессе адаптации названий также важно учитывать культурный контекст,

поскольку у представителей различных народов мышление, основанное на реалиях проживания в определённой стране или регионе, строится по-разному.

Сегодня многие названия, под которыми зарубежные фильмы выходят в прокат в России, вызывают у зрителей недоумение. К примеру, фильм «The Girl with All the Gifts» 2016 года, который уместно было бы перевести как «Одарённая», в русской адаптации был назван «Новая эра Z», а перевод фильма «Silver Linings Playbook» («Пьеса со счастливым концом/Серебристый лучик надежды») своим русским названием «Мой парень псих» превращает кинокартину с глубоким смыслом в дешёвую комедию.

Переводы названий совершенно разных фильмов часто обладают очень большим сходством:

- «Во всё тяжкое», 2018 (The Professor), «Во все тяжкие», 2008-2013 (Breaking bad);

- «Это всё она», 1998 (She's All That), «А вот и она», 2014 (And So It Goes);

- «Остров проклятых», 2010 (Shutter Island), «Обитель проклятых», 2014 (Stonehearst Asylum).

Переводы названий некоторых кинокартин абсолютно идентичны:

- «Отпетые мошенники», 2008 (Cash), «Отпетые мошенники», 1988 (Dirty Rotten Scoundrels);

- «Наёмник», 2022 (The Contractor), «Наёмник», 2017 (American Assassin);

- «Оно», 2017 (It), «Оно», 2014 (It Follows).

А иногда фильмы с одинаковым оригинальным названием получают совершенно разные имена в переводе:

- «Carrie», 2013 (Телекинез), «Carrie», 1976 (Кэрри);

- «The Mechanic», 2011 (Механик), «The Mechanic», 2005 (Русский специалист);

- «Lost», 2004 (Потерянный), «Lost», 2004-2010 (Остаться в живых).

Переводчики стараются подобрать максимально адекватные эквиваленты, однако иногда сделать «правильный» перевод просто невозможно, поскольку в английском языке большое количество многозначных слов, часть смысла которых теряется при переводе на русский язык. Креатив локализаторов часто переворачивает смысл фильмов и готовит нас к совершенно другому сюжету. К примеру, фильм «Отступники», 2006 режиссёра Мартина Скорсезе в оригинале имеет название «The Departed», что переводится как отчаливший или отплывший в отношении судна, но в отношении человека данное слово является метафорическим обозначением смерти. В связи с этим, ближайшим по смыслу переводом является «Усопшие», что придаёт фильму совершенно иное значение.

Название фильма «Остров проклятых» с Леонардо Ди Каприо в главной роли, теряет половину своего мистицизма за счёт использования слова «проклятый», которое является хорошим способом привлечь зрителей. «Shutter» из оригинального названия «Shutter Island» переводится, как «заслон» или «затвор», что явно намекает на изолированность острова от окружающего мира. В истории подобные места использовались для изоляции больных проказой. Сравнение острова из фильма с лепрозорием невольно наталкивает зрителей на жуткие мысли, особенно если учитывать, что по сюжету там располагалась психиатрическая клиника. По версии фанатов, название «Shutter Island» является анаграммой «Truths and Lies» (правда и ложь) и «Truths / Denials» (правда/отрицание) [6].

Несмотря на то, что переводы фильмов редко бывают дословными и далеко не всегда удачными, всё же встречаются и успешные локализации названий. К примеру, название «Public Enemies» переводится как «Враги государства», однако в русской адаптации фильм решили назвать более нейтрально «Джонни Д.». Это объясняется рядом причин и в целом является более удачным. Во-первых, назвать фильм «Враги государства» было бы не вполне корректно; во-вторых, выбранное имя соответствует сюжету, т.к. главного героя зовут Джон Диллинджер, известный в Америке преступник 30-

х гг. XX века; в-третьих, роль Диллинджера исполняет Джонни Депп, которого российские зрители очень любят, а данное название удачно обыгрывает его имя.

В процессе перевода крайне важно учитывать культурный контекст, чтобы адаптация была понятна зрителям и не воспринималась негативно. К примеру, название фильма «Intouchables» (неприкасаемые), было переведено как «1+1». Изначальный заголовок удачно отражает суть фильма, два главных героя которого были аутсайдерами общества. Один не отличается образцовым поведением и часто не может контролировать своё поведение, а другой прикован к инвалидному креслу. Они встречаются друг друга, и их жизни начинают налаживаться. Посыл исключительно положительный. Однако в Индии неприкасаемыми называют представителей нижней касты, которых принято избегать.

Помимо культурного контекста неизбежным является учёт политического контекста, что только осложняет процесс перевода. В США принято делать акцент на том, что какая-то вещь была произведена на территории этой страны. Если товар имеет приписку «сделано в Америке», то он автоматически становится хорошим и качественным, тем, чему люди могут доверять. В России же данной приписки стараются аккуратно избегать, особенно в последнее время.

К примеру, фильм 1998 года «American History X» вышел в российский прокат под названием «Американская история X», в 1999 году «American Pie» был переведён как «Американский пирог», а адаптация фильма «American Psycho» 2000 года была названа «Американский психопат». Однако уже в 2011 году фильм «Captain America: The First Avenger» вышел в России под названием «Первый мститель», а первую часть «Капитан Америка» просто пришлось обрезать.

К сожалению, переводчики не всегда попадают в цель и часто вводят зрителей в заблуждение. К примеру, фильм «Constantine» был переведён как «Константин: Повелитель тьмы». Локализаторы явно не знакомились с

кинокартиной перед тем, как приступать к переводу. По сюжету главный герой борется с тьмой, а не возглавляет её. Поэтому данная адаптация изначально сбивает с толку.

Процесс поиска подходящего названия для фильмов превратился в самостоятельную форму искусства. Аналогично имени человека, оно задает первое и последнее впечатление. Перевести название фильма довольно сложно, учитывая тесную связь языка и культурных традиций.

Переведенное название так же значимо, как и оригинальное, если не больше. Крайне важно, чтобы название любого фильма имело прямую связь с сюжетной линией, а также было востребовано на рынке киноиндустрии. Ключевыми элементами идеального перевода является знание переводчиком обоих языков и понимание особенностей культур.

#### **Список литературы**

1. Исмаилова Т.А. Перевод названий фильмов [Текст] / Т.А. Исмаилова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 9: исследования молодых учёных. 2017, №15. С. 38-40
2. Котова Е.Г., Линева Е.А., Савельева Е.Б., Леонтьева А.В. Неологизмы в англоязычных СМИ-заголовках. В книге: Наука и общество: от теории к практике. Монография. Под редакцией И.В. Ткаченко. Ставрополь: Логос, 2018 – С.6-27 [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36621365> (Дата обращения 02.01.2023)
3. Панова К.О., Бондаренко Е.В. Факторы, осложняющие перевод названий фильмов [Текст] / К.О. Панова, Е.В. Бондаренко // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. 2013, №16. С. 73-78
4. Петрова Е.Ю. К проблеме несовпадений переводов англоязычных названий фильмов [Текст] / Е.Ю. Петрова // Вестник Брянского государственного университета. 2016, №2(28). С. 193-198
5. Lifehacker.ru [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://lifehacker.ru/nazvaniya-filmov-v-perevode/> (Дата обращения 21.12.2022)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ В ИЗУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКИ

Майндмэппинг или метод ментальных карт – техника графического представления информации, выполняемая в виде древовидной диаграммы. По своей структуре карты напоминают схему, по которой в мозге создаются нейронные связи. Разработан данный метод психологом Тони Бьюзеном в начале XXI века. В ходе своих исследований он установил, что человеческий мозг лучше всего реагирует на ключевые слова, изображения, цвета и прямые связи между двумя и более понятиями. Руководствуясь данными принципами учёный создал свод правил для грамотного построения интеллект-карт. [Бьюзен 2007:11]

Внешне ментальная карта должна выглядеть определенным образом: в центре находится ключевое слово, тема или рисунок, а от него в разные стороны отходят ветви, обозначающие собой подгруппы, категории, основные понятия, которые в свою очередь разветвляются на веточки – подпункты. Таких уровней может быть много, и в итоге получается подобие паутины или карты.

Для создания такой карты можно использовать различные способы. Самый простой – рисовать карту на доске, но также можно создать карту на компьютере с помощью специальных программ или просто на листе бумаги. Для учащихся рекомендуется именно рисовать их от руки, так как в этом случае содержание ментальной карты запоминается в разы лучше, так как каждый имеет возможность персонализировать информацию. Осознанное использование цветов, уникальных рисунков и пространственных связей



позволяет эффективнее воспринимать, анализировать и запоминать информацию.

Технология Mind-Map обладает рядом преимуществ. Этот метод позволяет одновременно активизировать два полушария, логическое и творческое мышление, упорядочить мыслительный процесс, запомнить большой объём данных, составить планы любой сложности и отслеживать их выполнение.

Преподавание грамматики является одним из наиболее важных и сложных процессов в ходе обучения иностранному языку. Применение знаний в области грамматики осуществляется не только в письменной речи, но и в устной. Именно знание грамматических основ позволяет учащимся развить умение правильно и чётко выстраивать устные выражения, составлять устные и письменные монологи и участвовать в диалогах на иностранном языке [Иванов 2012:69].

Обучение грамматике английского языка подразумевает соблюдение следующих принципов:

- Принцип последовательности – грамматический материал изучается последовательно, с постепенным нарастанием сложности;
- Принцип двупланности – обучение грамматике помогает достигать явных и скрытых целей;
- Чередование синтеза и анализа – рассмотрение отдельных деталей и представление их как единого целого;
- Принцип ситуативности – использование ситуаций с применением данных конструкций для развития грамматического навыка речи;
- Принцип вариативности – изучаемый материал зациклен не только на освоении грамматики английского языка, но и на материалах других учебных предметов [Ларкина 2013:107].

Поскольку информацию в ментальных картах можно представить различными способами, а её элементы легко связывать между собой, использование интеллект-карт помогает упростить процесс изучения

грамматики английского языка. Построение грамматической ментальной карты позволит:

- быстрее запомнить грамматическое правило и особенности его построения;
- усвоить особенности употребления;
- запомнить слова-указатели;
- грамматически правильно оформить монологическую и диалогическую речь.

Стоит также отметить, что для успешного овладения грамматикой английского языка необходимо использование различных вербальных и невербальных средств представления информации. Такой подход способствует развитию грамматических навыков у школьников с различными типами интеллекта и памяти [Ларкина 2013:106].

Также, обучающимся важна максимальная наглядность при усвоении грамматического материала. Изучение грамматики любого языка вызывает много трудностей, а обилие грамматических терминов и правил порождает негативное отношение к предмету у большинства учащихся. Однако с помощью интеллектуальных карт можно запомнить и классифицировать большое количество информации. В свою очередь у учащихся формируются умения самостоятельно искать, анализировать, отбирать необходимую информацию, преобразовывать и воспроизводить её [Теляхова 2017:203].

Наиболее эффективным вариантом применения карт в изучении грамматики является построение карт времени. Например, для построения карты по теме «Past Simple» нужно в центре написать название темы. Далее от заголовка отводятся пять ветвей: использование (use), утвердительная форма, отрицательная форма, вопросительная форма и формы глагола to be. Далее строится следующий уровень ветвей, раскрывающий каждый аспект. При построении этого этапа важно до конца прорабатывать ветви и сразу же строить следующий уровень с примерами.

Таким образом, метод интеллект-карт прекрасно подходит для изучения грамматики, так как его применение даёт положительные результаты в различных направлениях учебно-воспитательной работы, помогает мотивировать учащихся, организовывать индивидуальную и групповую работу, повышать комфортность обучения и активность школьников, формировать и развивать их социокультурную компетенцию [Salamatina, Strebkova 2016:92].

### Список литературы

1. Бьюзен, Тони. Карты памяти: уникальная методика запоминания информации [Текст] / Тони Бьюзен, Джо Годфри Вуд ; [пер. с англ. О. Ю. Пановой] – М: "Росмэн", 2007. – 326 с.
2. Иванов, П. П. Использование интеллект-карт в учебном процессе [Текст] / П. П. Иванов // Информатика и образование. - 2012. - № 2. - С. 68-71.
3. Ларкина А.С. Особенности формирования грамматических навыков речи учащихся в начальной школе в процессе обучения английскому языку // Теория и практика общественного развития. 2013. № 3. С. 105-107.
4. Теляхова И.Х. «Mind-mapping» как инструмент эффективного способа подачи учебного материала (на примере иностранного языка) / И.Х. Теляхова, В.С. Олейников. // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2017. №1. С. 202-205.
5. Salamatina I., Strebkova Zh. Developing social and cultural awareness in foreign language teaching // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2016. - №3. – С.89-92.

*Котова Л. И.*

*Научный руководитель: кпн, доцент Щербакова О. А.*

*г. Рязань, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина*

## БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

В условиях глобализации современного мира изучение иностранного языка является неотъемлемой частью образования любого индивидуума. Зачастую в общих образовательных учреждениях обучение ведется только на

родном языке, в том числе обучение иностранному языку, то есть превалирует монолингвальное образование. Однако в последние годы мы наблюдаем развитие феномена билингвального образования с равноправным использованием родного и иностранного языка при изучении ряда дисциплин ради обеспечения успешной интеграции в международном сообществе. В этой статье мы рассмотрим понятия «билингвизма» и «билингвального образования» как преимущественно успешного и подающего большие надежды на толерантное и высокообразованное общество.

Само понятие «билингвизм» рассматривается многими учеными в сфере педагогики, психологии, лингводидактики и даже социологии. Например, Г. М. Вишневская считает, что билингвизм вполне может быть самостоятельной отраслью знания, в которой пересекаются интересы многих наук. [Вишневская 1997: 97]. Билингвизм – понятие многомерное, и по мнению М. М. Михайлова, каждый из его аспектов «подчас выступает как интердисциплинарная проблема, требующая усилий ряда смежных наук, поскольку лингвистический аспект неизбежно переплетается в ней с психологическим, а психологический – с педагогическим, литературно-художественный – с лингвистическим» [Михайлов 1988: 42]. Рассуждая о билингвизме, или двуязычии, нужно отметить, что не все ученые сходятся во мнении, каким уровнем языка должен владеть билингв. Л. Блумфилд считает, что феномен билингвизма может рассматриваться только как владение двумя языками в совершенстве – «native like control of a language». Отечественный исследователь В. В. Аврорин утверждает, что «двуязычием следует признать примерно одинаково свободное владение двумя языками. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания второго» [Аврорин 1972: 53]. Однако, если рассматривать этот лингвистический феномен столь категорично, то можно посчитать, что билингвизм – явление достаточно уникальное и весьма узкое, чтобы рассматривать его с точки зрения разных наук. К тому же, владение языком «в совершенстве» - вопрос относительный, и даже многочисленные тесты на

определение уровня языка не в силах обозначить его как «совершенный» с точностью на сто процентов. Так, исследователь У. Ф. Макки подвергает сомнению возможность дать характеристику билингвизму как абсолютному феномену. Он считает более уместным вопрос «Насколько субъект билингвален?» в противоположность вопросу «А билингвален ли субъект?». Таким образом, в настоящее время билингв уже представляет собой не просто двух монолингвов в одном человеке, владеющем двумя языками, а является уникальным носителем двух взаимосвязанных языковых систем, каждую из которых он может использовать самостоятельно в зависимости от ситуации.

Социальная потребность в билингвизме, а именно в билингвальном образовании, обусловлена не только актуальностью изучения иностранных языков в процессе глобализации, но и необходимостью обеспечить языковой личности доступ к качественному образованию мирового уровня и информационному пространству, которые, как правило, ведутся на наиболее распространенных в мире языках. При монолингвальном образовании, то есть обучении только на родном языке, учащиеся изучают иностранный язык посредством теоретического сравнения двух языковых систем – родной и иностранной, что иногда приводит к языковому барьеру, так как учащиеся стараются дословно перевести свою мысль с родного языка на иностранный и сталкиваются с проблемой самовыражения как с лингвистической, так и с психологической сторон. При билингвальном образовании иностранный язык подразумевается именно как средство обучения, а не его цель, в результате чего достигается так называемый двойной эффект: имеет место как изучение предмета, так и изучение языка. Для достижения этого эффекта необходимо вводить изучение отдельных дисциплин на иностранном языке, избегая перевода и пояснений на родном языке во время обучения. При отсутствии естественной языковой среды для билингвизма в образовательных учреждениях по всему миру создаются специальные школы и классы с доминантной системой родного языка, поэтапно трансформируемой в совмещенное использование двух языков, предполагающей равноправное

владение как родным, так и иностранным языком, что практически превращает учащихся в билингвов. В то время как первый язык относится к лингвистическому большинству, то есть будет родным для обучающегося, второй язык лингвистического меньшинства может быть выбран самим образовательным учреждением. Так, например, в странах Западной Европы и в Северной Америке билингвальное образование рассматривается как перспективное направление в межкультурном образовании за счет изучения иностранных языков более естественным способом, а также возможностью сформировать у обучающихся межкультурные и социокультурные компетенции.

Разработка и реализация принципов билингвального образования имеет различную специфику в зависимости от культурно-языковой и социально-политической ситуации. Ввиду демографического разнообразия на территории Российской Федерации, вторым языком может стать национальный язык или язык этнических групп ради сохранения культурной идентичности. На данный момент в России повсеместно создаются научные и методические центры, рассматривающие проблемы билингвального обучения внутри нашей страны, однако реализуемые модели и программы в большинстве случаев являются лишь экспериментальными. Опираясь на ценный опыт зарубежных коллег, мы можем утверждать, что в таких странах как Германия, Финляндия и Англия билингвальное образование учащихся посредством иностранного языка находит большой отклик среди населения. В странах с двумя официальными языками (Бельгия, Швейцария, Канада) особенно преобладает иммерсивный тип билингвального обучения, при котором создаются возможности для овладения вторым, иностранным языком, методом погружения, то есть из процесса обучения постепенно исключается родной язык. Например, одна из таких программ была предложена в городе Сент-Ламберт в Канаде – дети обучались на родном французском языке только первые 3 года, затем в образовательный процесс включался английский язык, последовательно увеличивая нагрузку до 50% к шестому году обучения.

Позднее, в 1965 году, данная модель получила название «погружение в языковую ванну» (“immersion in a language bath”) и стала одной из ключевых моделей для развития билингвального образования.

Таким образом, мы можем отметить, что ключевым и общим для всех педагогических систем в области билингвального образования является взаимопроникновение языков, при котором происходит не только параллельное овладение содержанием учебного предмета на родном и изучаемом языке, но и постижение культуры носителей другого языка, который станет в дальнейшем вторым или третьим для детей.

### **Список литературы**

1. Аврорин В.А. Двужычие и школа // Проблемы двужычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С.53.
2. Блумфилд Л. Язык / пер. с англ. Е. С. Кубряковой и В. П. Мурат. М.: Издательство «Прогресс», 1968. С. 608.
3. Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты: Учеб. посо-бие. Иваново, 1997. С.97.
4. Михайлов М.М. Двужычие в современном мире: Учеб. пособие. Чебоксары: Чувашский университет, 1988. С.42.
5. Department of the Secretary of State of Canada: Education and cultural and linguistic pluralism. Ottawa, 1985.

*Кубрак Е.А.*

*Научный руководитель: PhD Дубинина М.Н.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## **ИНФОГРАФИКА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ**

### **Введение**

Современные информационные технологии в настоящее время играют особую роль в образовании. Не является исключением и процесс обучения и воспитания школьников. Общеизвестным фактом среди методистов и преподавателей иностранных языков является необходимость комплексного применения традиционной словесной формы подачи информации и ее

визуального представления. Наглядные средства обучения (таблицы, иллюстрации) и технические средства всегда были востребованы в методике, но в настоящее время стали требованием времени. Стремительное развитие информационных технологий, увеличение объема информации, которую ученику приходится усваивать, обрабатывать и оперировать ею, создали новое поколение обучаемых, кардинально отличающееся от предыдущих.

Новое поколение людей в информационном обществе — это поколение, выросшее на визуальном представлении всех видов информации, а не на текстовом. Из-за этого подростки, изучающие иностранные языки, сегодня способны воспринимать, обрабатывать и запоминать наглядно представленный материал.

Инфографика — это один из самых простых и наглядных способов представления информации, или визуальное подача знаний и данных. Это диаграммы или графики, в которых употребляется комплексная информация, которая необходима для быстрого представления огромного количества данных [Авиденко 2016: 58]. Инфографика применима во многих сферах, от науки до образования. Он превращает материал в легко запоминающуюся диаграмму, иллюстрацию или таблицу. В таком виде данные запоминаются быстрее и понимаются гораздо лучше.

Целью статьи является демонстрация актуальности внедрения инфографики в образовательный процесс на уроках английского языка.

Изложение основных материалов.

Инфографика – это область коммуникативного дизайна, в основе которой лежит графическое представление информации, связей, числовых данных и знаний. Используется для быстрой и четкой передачи вербальной информации с формированием связанных с ней визуальных образов [Авиденко 2016: 59].

Графическое представление информации или знаний стало популярным среди учителей в последние десятилетия. Однако, несмотря на ее активное использование, границы, определяющие инфографику как отдельный вид



художественно-дизайнерской деятельности, сегодня четко не определены [Трушко 2017: 195].

В связи с этим преподаватель обязан искать новые формы, методы и средства обучения, а также конкретные приемы их использования в образовательном процессе, чтобы обучающиеся овладели высоким уровнем коммуникативной компетентности что, в свою очередь, определяет успешное осуществление профессиональной деятельности.

Одной из эффективных технологий активизации языкового материала является метод визуализации учебной информации, образовательное значение которого достаточно велико и отвечает современным требованиям.

Ввиду наличия схожих признаков у понятий «визуализация» и «наглядность» мы опираемся на определение А. А. Вербицкого, который сформулировал следующее понимание визуализации: «Процесс визуализации - это свёртывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ, может быть, развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий [Вербицкий 1997: 207].

Иными словами, визуализация — это процесс представления данных в виде изображения, чтобы сделать их как можно более простыми для понимания; придание видимой формы любому мыслимому предмету, процессу или явлению.

Наравне с использованием различных методов обучения, визуализация фактически используется учителем на уроке иностранного языка как метод выявления словарного запаса. Использование этого метода требует большой подготовки к уроку. Используя визуализацию, педагог должен обращать внимание на качественный подбор иллюстрационного материала. При выборе изображений и видеоматериала необходимо соблюдать следующие критерии:

- точности и однозначной интерпретации изображения [Лепехин 2020: 289];
- демонстрации;
- только одного предмета, процесса или явления;

- высокого качества изображения и отсутствия трудностей его восприятия.

Рассмотрим применение метода визуализации при введении лексики по теме «Feelings» на уроках английского языка. На этапе раскрытия лексики, учащимся в качестве наглядного пособия предлагается материал, демонстрирующий их эмоциональное состояние. Например: изображения задумчивости, стресса и т. д. Каждая демонстрация представляет собой новое слово, появляющееся на экране. Задача учащихся – назвать новое слово или словосочетание на основе представленного демонстрационного материала. Затем на экране отображается само слово и пример его употребления в предложении. После этого учащиеся должны записать новое слово или фразу для дальнейшего запоминания.



Рис.1 «Чувства»

После изучения всех лексических единиц, в заключении учитель показывает учащимся использованные ранее иллюстрации, но без перевода и примеров. На данном этапе задача учащихся состоит в том, чтобы на основе иллюстраций назвать все представленные ранее прилагательные, описывающие эмоциональное состояние, иными словами, соотнести

предложенные образы с ранее рассмотренными и записанными лексическими единицами.

Выводы. Преимущества метода визуализации заключаются в том, что учащимся легче запоминать новые лексические единицы, связывая слово с его переводом через отображаемое изображение. Сама демонстрация изображений увеличивает интерес к изучаемому материалу и вносит разнообразие в урок.

Таким образом, использование метода визуализации на занятиях английского языка, эффективно в формировании лексических навыков, а также способствует ускорению процесса обучения, повышению интереса учащихся к предмету, повышению качества усвоения материала, что, безусловно, повышает его эффективность.

#### Список литературы

1. Авиденко А. В. Инфографика как альтернативный способ подачи информации // Университетские чтения Пятигорского гос. ун-та. - 2016. - С.58-62.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высш. шк., 1991. 207 с.
3. Лепехин Е.А., Мойсевич В.Г. Использование средств визуализации текстовой информации при обучении иностранному языку // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: матер. VI Междунар. науч.-метод.конф. 2020. С. 285–291.URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44148568> (дата обращения: 24.02.2023).
4. Трушко Е. Г., Шпаковский Ю. Ф. Инфографика как современный способ представления информации // Труды БГТУ. Серия 4: Принт- и медиатехнологии. 2017. №4. 195 с.

## ВЕБ-СЕРВИСЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКА ДИСКУССИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Дискуссии на уроках английского языка позволяют вовлечь большое количество обучающихся в процесс речевого взаимодействия, а также это позволит обсудить актуальные для обучающихся проблемы на изучаемом языке.

Использование дискуссии на уроках английского языка увлекает обучающихся в активную работу на уроке, повышает интерес к изучению предмета, формирует у них навыки устной речи, учит грамотному высказыванию своего мнения и взаимодействию с участниками дискуссии.

Однако учитель может столкнуться с определенными трудностями вовлекая обучающихся в обсуждение вопроса на английском языке. На данный момент многие образовательные учреждения используют возможности Интернета для повышения уровня заинтересованности учеников, повышения эффективности обучения [Георгиади 2017: 68].

Представленные сервисы позволят вовлечь обучающихся в активную и продуктивную работу как в классе, так и вне его.

Padlet — это виртуальная доска для совместной работы, которое позволяет пользователям собирать различные объекты в одном месте. Пользователи могут создавать текстовые сообщения, записывать аудио и видео, добавлять ссылки на веб-сайты или загружать изображения на стену Padlet. Обширный функционал онлайн-доски Padlet, разнообразие форматов оформления (стена, холст, лента, беседа, карта и т.д.) позволяет учителю адаптировать доску для различных видов дискуссий – мозговой штурм, дебаты и т.д. Дискуссии можно проводить как в реальном времени, так и в

асинхронном режиме, как в форме письменного обсуждения, так и подготовить материал для дальнейшего устного выступления. Пользователи могут «лайкать» чужие посты и комментировать их. Обучающиеся могут публиковать посты инкогнито, что позволит им чувствовать себя более уверенно и работать активнее.

Piazza - бесплатное онлайн-приложение в формате веб-форму, которое позволяет учащимся публиковать вопросы и отвечать друг другу. Данное приложение отлично подойдет для развития навыков дискуссии и письменной речи. Обучающиеся могут публиковать сообщения анонимно; могут писать текстовые сообщения и добавлять изображения. Обучающиеся уведомляются по электронной почте, когда кто-то отвечает на их вопрос. Piazza может использоваться учителем как дискуссионный форум в реальном времени или в качестве домашнего задания.

Dotstorming — это приложение для мозгового штурма и принятия решений в режиме реального времени или асинхронно. Пользователи могут добавлять свои идеи (текст или изображение), голосовать за лучшие идеи, обосновывать свой выбор и комментировать то, что было опубликовано другими. При использовании в рамках реального времени обучающиеся также могут общаться друг с другом о своем выборе в приложении. Dotstorming может быть использован в начале дискуссии или для мозгового штурма.

Flipgrid – платформа для видеообсуждений, которая позволяет преподавателям публиковать приглашения к обсуждению в виде текста или видео, на которые студенты затем отвечают, размещая короткие видеоролики либо в ответ на приглашение, либо в ответ на сообщения своих одноклассников. Данная платформа отлично подойдет для развития у обучающихся навыков устной дискуссии.

Kialo позволяет создавать обсуждения для обучающихся, где они могут применять свои знания на практике, вырабатывать собственное мнение о содержании в классе и закреплять полученные знания. В обсуждении Kialo каждый учащийся имеет право голоса — никто не переговаривается друг с

другом, и учащиеся могут обсуждать проблемы в своем собственном темпе. Платформа для совместной работы Kialo побуждает студентов работать вместе, чтобы найти лучший способ выразить каждую идею.

Различные социальные сети также могут стать отличной возможностью для организации учителем дискуссии на уроке английского языка. Социальные сети обладают обширным потенциалом и функционалом для обучения. Обучающиеся могут самостоятельно создавать посты для обсуждения и комментировать ответы своих одноклассников [Гузова 2021: 14].

Вышеперечисленные сервисы помогут учителю организовать продуктивную работу на уроке английского урока. Каждое приложение может использоваться как непосредственно на уроке, так и в качестве домашнего задания, они подойдут как для индивидуальной работы, так и для парной или даже групповой. И что самое главное, учащиеся смогут работать в собственном режиме, открыто выражать свои мысли и каждый, даже самый робкий ученик, получит возможность проявить себя.

#### **Список литературы**

1. Георгиади, А. А. Использование интернет-технологий при обучении иноязычной письменной речи в средней школе / А. А. Георгиади, А. В. Корсакова // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход : Материалы I всероссийской научно-практической конференции, Симферополь, 27–29 апреля 2017 года / Главный редактор М.В. Норец. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2017. – С. 67-71. – EDN YYVTUV.
2. Гузова А.В., Дедова О.В. Использование потенциала социальных сетей в организации автономии студентов в процессе онлайн-обучения английскому языку // Образовательные ресурсы и технологии. 2021. №2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-potentsiala-sotsialnyh-setey-v-organizatsii-avtonomii-studentov-v-protssesse-onlayn-obucheniya-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 23.02.2023).

## СТЕПЕНЬ ИЗУЧЕННОСТИ МЕТАФОР В ЛИНГВИСТИКЕ

Изучение метафоры имеет особое значение в лингвистических трудах последних лет. Интерес к данному явлению, несмотря на достаточно хорошую изученность, продолжает сохраняться и по сей день. Это связано с тем, что в процессе изучения особенностей метафоры, ученые могут переосмыслить и увидеть новые подходы к основополагающим проблемам языкознания.

Работая с трудами лингвистов, можно сделать вывод, что изучение метафоры прошло несколько исторических этапов. Первые упоминания о данном явлении были найдены еще в античных трудах Аристотеля и Цицерона. Здесь метафора получила свое первое научное описание и трактование. Затем с развитием более глубоких представлений в эпоху Нового Времени, в трудах Грасиана, Тезаруро и Кондильяка метафора предстают как элемент мышления. Последующее изучение данного средства речевой выразительности повлекло выдвижение теории, согласно которой метафора представляется результатом взаимодействия двух мыслей, что особенно видно в работах Блэка и Ричардса.

Рассмотрим некоторые из указанных работ подробнее.

Несмотря на то, что точного времени возникновения метафоры определить невозможно, ее первое упоминание можно найти в трудах Аристотеля. Согласно ему, метафора представляет собой явление переноса слова с последующим изменением значения из рода в вид, из вида в род, из вида в вид или по аналогии. Она рассматривается только как фигура речи, однако философ утверждал, что стоит избегать употребления метафор. При этом их описательная функция им высоко ценилась [Аристотель 1998: 1064-1112].

Склярская Г.Н. в своем труде «Метафора в системе языка» отмечает исключительную роль Аристотеля в становлении взгляда на метафору как на неотъемлемую часть языка, которая необходима для коммуникативных, номинативных и познавательных целей [Склярская 1993: 6].

Однако после того, как метафора получила свое теоретическое обоснование в «Поэтике» Аристотеля, она теряет свою актуальность. В силу двусмысленности она могла привести к неточностям в понимании высказывания. Ричардс отмечает, что в то время метафору воспринимали как удачную уловку, употреблять которую следует с осторожностью и в особых случаях. Она являлась дополнительным механизмом языка, но не основной формой [Ричардс 1990: 44-67].

Взгляд на метафору изменился в XX веке, когда предметом научного интереса становится сущность метафоры и ее функции, а сама она рассматривается как элемент познания мира. Примером подобных исследований является работа Марка Блэка. Он рассматривал метафору в субституциональном, сравнительном и интеракционистском аспектах.

Согласно субституциональной точке зрения, метафора замещает эквивалентное ей выражение в буквальном смысле, т. е. происходит подмена некоторых выражений с прямым значением на метафорическое выражение. Согласно такому подходу, понимание метафоры схоже с разгадыванием загадки, при этом основная информация передается посредством сходства, на котором и основано данное явление.

Говоря о сравнительном аспекте, ученый подразумевает, что на основе сходства или аналогии, лежащих в основе метафоры, метафорическое выражение можно заменить на эквивалентное ему сравнение. Однако такое выражение нельзя полностью перефразировать в буквальном смысле. Стоит отметить, что при сравнительной точке зрения применяется более детальная перефразировка.

Интеракционистский аспект поникает в суть употребления метафоры и границ самого этого понятия. Исходя из такой точки зрения, Блэк выделяет в



метафоре главный и вспомогательный субъекты. Главный субъект связан с системой ассоциируемых импликаций, которые, в свою очередь, связаны с вспомогательным субъектом. Метафора включает в себя информацию о главном субъекте, применяемую совместно со вспомогательным субъектом. Благодаря этому отбираются и выделяются определенные характеристики главного субъекта, что позволяет проследить сдвиги в значении слов. Некоторые из таких сдвигов могут быть метафорическими переносами [Блэк 1990: 153-160].

Современные исследователи считают метафору одним из важнейших средств конструирования и расширения языка, способом связи языка науки и естественного языка. Ими также рассматриваются новые стороны употребления метафор, что является способом решения проблемы становления нового знания [Гусев 1984: 104].

Сравнивая работы ученых, можно сделать вывод о принадлежности их к одной из двух основных концепций изучения метафоры: семантической (Н.Д. Арутюнова, М. Бирдсли, Г.Н. Складарская, Дж.Стерн и другие) и когнитивной (Дж. Лакофф, С.В. Киселева, Р. Гиббс и другие). Следует отметить, что разделение на данные подходы условно и указанные теории переплетаются и дополняют друг друга. При этом семантическая теория сосредоточена на внутреннем устройстве механизма сдвига значения, а когнитивная же опирается на установление роли метафоры в концептуальном аппарате человека.

Приверженцы семантической концепции представили набор различных типологий метафоры, а также изучили специфику функционирования языковой метафоры, определили ее основные синтаксические роли и выявили механизм переноса значения.

В рамках когнитивной теории метафора рассматривается с позиции соотнесенности с определенными мыслительными структурами, с понятиями категоризации и концептуализации действительности.

Каждое исследование метафоры содержит краткий обзор теоретических концепций и моделей метафоры, на котором оно основано. Так, некоторые из них базируются на классической теории метафоры Лакоффа и Джонсона, согласно которой метафора является одной из основных мыслительных структур. Другие берут за основу теорию Ричи, в которой при понимании и интерпретации метафоры особое значение уделяется общему фонду знаний участников коммуникации [Чудинов, Будаев 2007: 54-57].

Таким образом, данный обзор научных работ свидетельствует о большом интересе к вопросу изучения метафоры начиная с античных времен. Даже на данный момент интерес этот не угасает, а возрастает с большей силой, т. к. данное явление подвергается все более глубокому и детальному анализу и осмыслению.

#### Список литературы

1. Аристотель. Поэтика. Об искусстве поэзии // Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории. – Минск: Литература, 1998. – 1391 с.
2. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. Теория метафоры. Сборник. – Москва: Прогресс, 1990. – С. 5-32.
3. Баранов А.Н. Идиоматика сумасшествия: метафоры и профилируемые смыслы. Известия РАН. Серия литературы и языка, 2014; Т. 73, № 1: 22-31.
4. Блэк М. Метафора / Теория метафоры: сборник / под. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – Москва: Прогресс, 1990. – 512 с.
5. Гусев С.С. Наука и метафора / С.С. Гусев. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1984. – 152 с.
6. Ричардс А. Философия риторики // Теория метафоры / Вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой; Общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – Москва: Прогресс, 1990. – 512 с.
7. Складарская Г.Н., Метафора в системе языка. – Санкт-Петербург: Издательство Наука, 1993. – 150 с.
8. Чудинов А.П., Будаев Э.В. Когнитивная теория метафоры на современном этапе развития. Вопросы когнитивной лингвистики. – Москва, 2007. – № 4. – С. 54-57.

*Кузнецова В.Н.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Остапенко О.Г.*

*г. Орехово-Зуево, Государственный гуманитарно-технологический университет*

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Английский язык имеет статус международного языка, одновременно он является самым популярным языком мира. Данный язык используют для коммуникации, в деловых отношениях и в переписке более 40 % всего населения земного шара. Существует множество диалектов английского языка, именно они употребляются в различных регионах Великобритании и отдельных странах по всему миру. Стоит отметить, что речь идёт о той местности, где для большинства населения английский является родным языком. Произносительные, лексические и грамматические речевые особенности носителей английского языка в странах, где он обладает государственным статусом, то есть является официально утверждённым языком, объединяют в общее понятие национальных вариантов английского. Чаще всего выделяют американский, канадский, британский, австралийский и новозеландский английский. Зачастую у взрослых людей возникают трудности в изучении английского языка, если у них нет хотя бы базовых знаний об этом языке, о его акцентологических, грамматических, стилевых правилах и закономерностях. В этом случае нужно заново почувствовать себя студентом или школьником, который только начал изучать и применять на практике элементарные слова и выражения, простейшие правила, навыки чтения и говорения.

Вопрос о том, как лучше изучать английский язык возникает в голове каждого обучающегося. Для начала следует выбрать наилучший и самый удобный для вас способ обучения: индивидуально (наедине с преподавателем), в небольшой языковой группе или самостоятельно. При

выборе данного аспекта нужно исходить из своих предпочтений, желаний и удобства. Самым продуктивным вариантом в изучении языка с азов являются занятия с преподавателем. Студенту нужен грамотный наставник, который заложит крепкий фундамент ваших знаний и объяснит, как работает данная языковая система. Благодаря грамотному учителю появится возможность отработать правильное произношение, разобраться в непростых грамматических конструкциях, развить навык говорения и понимания беглой английской речи на слух.

Чем же может руководствоваться учитель при подготовке к занятию или при составлении плана обучения студента с определенным уровнем английского языка? На помощь преподавателю могут прийти пособия, научные работы, статьи о разных аспектах изучения английского языка. Грамотный педагог должен подобрать наиболее подходящие ему методики обучения, которые он сможет использовать в процессе обучения. Методика преподавания – это своеобразная комбинация методов, приемов, технологий и методов изучения любого языка. Бесспорно, это определённый порядок и алгоритм установленных действий, позволяющий изучить английский язык с нуля и до уверенного, продвинутого уровня владения иностранным языком. Преподаватели обязаны безукоризненно владеть методической базой обучения, именно от этого зависит окончательный результат их тяжелого труда. Владение теорией методик обучения – это секрет и залог трудоустройства в частные школы, детские сады и востребованные ВУЗы.

Какие же бывают методики преподавания, и в чём заключается их суть? Остановимся на современной методике преподавания английского языка. Она основана на базе классической методики преподавания английского языка. Очевидно, что зарубежная музыка и кинематограф, информационные технологии и социальные сети, психологический фактор сыграли немаловажную роль в формировании современной методики обучения английскому языку. «Способы изучения и преподавания английского языка, как иностранного, которые использовались 25 лет назад носили скорее

самовоспроизводящий или репродуктивный характер. Нужно прочитать текст, прослушать аудиозапись, написать письмо, выучить огромное количество слов и выражений. Именно из этого состояли задания, которые давал преподаватель. Именно это являлось причиной, почему большинство студентов, которые изучали английский язык много лет, могут писать, читать, но имеют огромные трудности с практикой разговорной речи» [Абрамова 2017: 93].

Грамматико-переводной (традиционный) метод был одним из первых способов обучения. Изначально он во многом повторял программы изучения «мертвых языков» (латынь, греческий и др.), где практически весь образовательный процесс сводился к чтению и переводу. Его основы были заложены просветителями еще в XVIII веке, а к середине XX-го данная методика получила название «Grammar-translational method» («Грамматико-переводной метод»). Согласно этому методу, владение языком складывается из запоминания некоторого количества слов и знания грамматики. Процесс обучения состоит в том, что ученик последовательно изучает разные грамматические схемы и пополняет свой словарный запас. Текстовые учебные материалы – это так называемый искусственный текст, в котором не важен смысл того, что вы скажете, важно то, как вы это скажете. Преподаватель, который все время перебивает и исправляет ошибки. Занятия проводились по схеме: чтение – перевод [Абрамова 2017: 104]. В то время обучаемый фактически получал знания о языке, а не изучал сам язык; он хорошо отличал одну грамматическую конструкцию от другой, но не в состоянии был задать простой вопрос иностранцу, будучи, к примеру, за границей. Однако, несмотря на все недостатки, у традиционного метода есть и свои плюсы – он позволяет усвоить грамматику на высоком уровне, кроме того, этот метод хорошо подходит для людей с сильно развитым логическим мышлением, которые способны воспринимать язык как совокупность грамматических формул. Что же изменилось в нынешних реалиях? Современные методы обучения английскому языку ввели интерактивные способы, устранив

репродуктивные. На сегодняшний день процесс получения знаний – это совокупность навыков преподавателя и взаимодействия его со студентом. Программа изучения английского языка составляется, в первую очередь, с учётом возрастных и поведенческих особенностей учащегося. Ученикам младшего звена и дошкольников более подходящим является такой тип урока, как путешествие, игра, видео, соревновательные упражнения и другие. Студенты отдают предпочтение классическому уроку. Для данного возраста подходящими являются задания традиционного характера: сделать упражнение, составить рассказ с использованием определённых правил грамматики, прослушать аудирование или прочитать рассказ. Практика составления рассказов помогает научиться использовать активный и пассивный запас лексики, увеличить словарный запас, улучшить навыки разговорной речи. Выполнение упражнений помогают усвоить и отработать грамматический материал [Баранова 2015: 120]. Чтение текста формирует не только читательские навыки, но и погружает в культуру и традиции изучаемого языка. Аудирование улучшает понимание устной речи.

Одним из набирающих популярность методов обучения английскому языку является метод проектного изучения. Преподаватель или сами студенты выбирают интересные им темы для каждого урока, выполняют проекты по выбранным темам, затем тестируют усвоенные знания, чтобы сделать вывод о проделанной работе. Перспективный и продуктивный метод, благодаря которому можно учить не только язык, но и физику, искусство, историю, биологию и другие науки. Данный метод подходит как для взрослых, так и для подростков [Баранова 2015: 122]. В ходе проектного изучения студенты и школьники могут смотреть фильмы и сериалы на английском, читать литературу в оригинале, а также самостоятельно собирать и оформлять необходимую для проекта информацию. Персонализированное обучение – это методика, которая позволяет студенту построить вместе с преподавателем уникальную программу, такую, которая подойдет только ему. Занятия с этим подходом помогают достигать нужных целей, экономить время и не тратить

силы на менее полезные задания. На вводном занятии ученик рассказывает методисту о своих целях и ожиданиях от курса, а после проходит тест. По его результатам преподаватель узнает уровень языка студента и помогает настроить программу. Студент может выбрать сам: темп, в котором ему комфортно заниматься; уроки и темы, которые интересны и полезны; количество домашних заданий и упражнения на занятиях. Задача учителя – оценить, насколько параметры, которые выбрал ученик, подходят его цели [Баранова 2014: 22]. Если они не сходятся, он корректирует план и предлагает другие варианты.

Таким образом, выбор методики изучения английского языка зависит от предпочтений студента и навыков преподавателя. Каждая методика по-своему продуктивна и имеет свои достоинства и недостатки. Нужно выбрать наиболее эффективную методику для студента, где будет уделяться больше внимания проблемным вопросам. Одни ориентированы на то, чтобы дать знания, а другие на то, чтобы дать знания и развить навыки. Самое главное при выборе методики – понять, зачем студенту нужен английский язык, и, исходя из этого, выбрать подходящий ему вариант.

#### **Список литературы**

1. Абрамова А.В., Щербакова О.В., Мурнева А.А. Преподавание иностранных языков на неязыковых факультетах. Решение проблем сквозь призму имиджа преподавателя (на основе практических наблюдений студентов вузов России). – Социосфера, 2017. – 96-121 с.
2. Баранова А.А., Катюшина А.А. INTEGRATION OF ENGLISH AND GEOGRAPHY BY MEANS OF SONGS AT SCHOOL // Фундаментальные проблемы науки: сборник статей Международной научно-практической конференции (20 апреля 2015г., г. Уфа). – Уфа: Аэтерна, 2015. – 119-122 с.
3. Баранова А.А., Макашина А.А. Изучение языка в языковой среде// Психология и педагогика: прошлое, настоящее и будущее: сборник статей Международной научно-практической конференции (19 мая 2014г., г. Уфа). – Уфа: Аэтерна, 2014. –20-23 с.

## **ВИДЕОУРОКИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В эпоху современных технологий педагоги задаются вопросом их эффективного использования в учебном процессе. В своей работе мы бы хотели остановиться на использовании аутентичных видеоматериалов в процессе обучения английскому языку.

Аутентичные видеоматериалы несут в себе значительную информацию в зрительно-слуховом и изобразительном плане, что является наиболее продуктивным и прогрессивным форматом обучения языку. Отмечается, что за счёт применения технического потенциала важное значение имеет развитие ситуации и движения, экспрессивность зрительно-слухового понимания, возможность включения определённых характеристик звука и изображения, видеоизображения, разноплановых видов экрана.

Аутентичные материалы, как полагают исследователи, рекомендовано использовать на практических занятиях как фактор расширения круга интересов и стимулирования мотивации при обучении иностранному языку. Включая в учебный процесс аутентичные материалы, обучающиеся отработывают отдельные комплексы упражнений и изучают фонетический и лексико-грамматический материал [Панферова 2019:119].

По мнению В. И. Писаренко использование видеоматериалов в учебном процессе целесообразно: видеоматериалы широкодоступны и их использование предоставляет возможность для более активной творческой деятельности для преподавателя [Писаренко 2003:96]. Согласно А. Н. Щукину просмотр видеоматериалов повышает развлекательную мотивацию учащихся.



Видеоматериалы, используемые в процессе обучения, понимаются как один из видов технических средств обучения, обеспечивающий функцию передачи информации, а также получения обратной связи в процессе ее восприятия и усвоения с целью последующего развития у учащихся тех или иных навыков и компетенций на уроках английского языка. Введение видео в процесс обучения меняет характер традиционного урока, делает его более живым и интересным, способствует расширению общего кругозора учащихся, обогащению их языкового запаса и страноведческих знаний.

Под аутентичными материалами в методике преподавания иностранного языка будем понимать материалы, созданные носителями языка и направленные на то, чтобы создать атмосферу реальной межкультурной коммуникации. Примером аутентичного материала может служить выпуск новостей, который транслировался для англоговорящих зрителей [Евсеева, Коряпина 2019:210].

Использование видео на уроках английского языка способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности обучаемых. Специфика видеоматериалов как средства обучения английскому языку обеспечивает общение с реальными предметами, стимулирующими почти подлинную коммуникацию: ученики как бы становятся участниками всех обыгрываемых с их помощью ситуаций, играют определенные роли, решают "настоящие", жизненные проблемы. При использовании видеофильмов на уроках иностранного языка развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда видео материал интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что ученику будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию. Необходимо стремиться к тому, чтобы ученики получали удовлетворение от фильма именно через понимание языка, а не только через интересный и занимательный сюжет. Отвечая принципам развивающего обучения, видео помогает также обучить всем 4 видам речевой деятельности (чтению,

говорению, аудированию, письму), формировать лингвистические способности (через языковые и речевые упражнения), создавать ситуации общения и обеспечивать непосредственное восприятие и изучение культуры и истории страны изучаемого языка [Садовина 2016:43-48].

Использование видеоматериалов обусловлено тем, что на сегодняшний день основной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, которая подразумевает под собой использование языка как средства общения.

Нам удалось рассмотреть данный вопрос не только с теоретической точки зрения, но и применить разработанный материал на практике в школе и определить эффективность данного средства обучения.

Нами был проведен урок с использованием видеоматериалов на базе УМК "Spotlight" для 4 класса. Использование видеоматериалов на базе данного УМК является целесообразным, так как его цель – это развитие всех речевых навыков: аудирования, говорения, чтения и письма - посредством коммуникативных заданий, а как было сказано ранее в данной работе организация учебного процесса с использованием видеоматериалов носит коммуникативный характер. Необходимо добавить, что еще одной целью учебника является развитие потребности учащихся пользоваться английским языком, как средством общения, а видеоматериалы в силу своей аутентичности и ситуативности, а также наглядности с успехом помогают в достижении этой цели. В рамках модуля "Tell the tale" вместе с классом познакомились со сказкой "Goldilocks and the three bears". Урок состоял из трёх этапов. Первый – before watching (преддемонстрационный), где учащиеся рассуждали о теме предстоящего урока, знакомились с новой лексикой и работали с ключевыми словами по видео. Второй этап – while watching (демонстрационный) предполагал просмотр сказки и выполнение заданий по её содержанию, такие как расстановка предложений в правильной последовательности и множественный выбор. Третий – after watching (последдемонстрационный), который заключался в проверке содержания сказки

и грамматических структур, используемых в видео. Также на данном этапе была проведена рефлексия, где учащиеся старались на английском языке выразить свои чувства и эмоции после проведенного урока, отвечали на вопросы учителя и делились своим мнением.

Таким образом, можно выделить несколько ключевых моментов, почему использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения не просто оправдывает себя, а действительно является перспективным и эффективным средством обучения. Во-первых, просмотр видеоматериалов мотивирует учащихся благодаря тому, что они становятся более уверенными в себе и получают удовольствие от осознания того, что они могут понимать материал, предназначенный для носителей языка. Во-вторых, применение видеоуроков предоставляет возможность ознакомиться с культурой изучаемого языка, так как посредством просмотра фильмов и программ, предназначенных для представителей культуры страны изучаемого языка, учащиеся могут увидеть их ценности, обычаи, манеру одеваться, кухню, а также как представители данной культуры взаимодействуют друг с другом. Грамотно подобранный видеоматериал может дать тему для обсуждения в межкультурном контексте. В-третьих, использование принципа наглядности считается важным и эффективным на начальном этапе обучения, так как у детей младшего школьного возраста преобладает наглядно-образное мышление, и всю информацию дети воспринимают не только на слух, но преимущественно образно. Следовательно, видеоуроки упрощают понимание в связи с тем, что аутентичный видеоматериал при помощи визуального ряда предоставляет учащимся возможность более легкого понимания представленной им ситуации. При использовании только аудиоряда отсутствуют элементы невербального общения, а при использовании видео показывается акт коммуникации полностью, включая в себя разговорную речь, мимику, жесты, что упрощает понимание даже при недостаточных языковых знаниях учащихся.

Подводя итог вышесказанному, можно с уверенностью сказать, что эффективность и актуальность использования видеоуроков при обучении иностранному языку заключается в их функциональности, подразумевающую ориентированность на использовании языковых единиц и грамматических форм в реальном общении, так как создается иллюзия попадания в реальную языковую среду, что, по мнению большинства методистов, является ключевым моментом в достижении успеха при изучении иностранного языка и формировании культурной компетентности [Salamatina, Strebkova 2016:92].

#### Список литературы

1. Евсева Л. Н., Коряпина М. А. Использование аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка с целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся старших классов общеобразовательных школ //Современные методы и технологии преподавания иностранных языков. – 2019. – С. 207-213.
2. Панферова Е. Ю. Проблематика использования аутентичных материалов для развития иноязычной коммуникативной компетенции //Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – №. 3 (28). – С. 118-122.
4. Писаренко В. И. Педагогический алгоритм работы с видеоматериалами // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. - Таганрог: ТРТУ, 2003. № 1. - 95-100
5. Садовина Л. В. Применение видеоматериалов в процессе обучения английскому языку // Инновационные технологии в преподавании иностранных языков: от теории к практике. – 2016. – С. 43-48
6. Salamatina I., Strebkova Zh. Developing social and cultural awareness in foreign language teaching // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2016. - №3. – С.89-92.

## ВЕБ-ИНСТРУМЕНТЫ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В настоящее время все сферы жизни современного человека проникаются информационными технологиями, которые развиваются в огромных масштабах. В связи с данными изменениями одной из задач развития современной системы образования является научно и методически обоснованное внедрение современных технологий в процесс обучения. Примером одного из наиболее актуальных направлений в образовании является использование элементов геймификации.

Геймификация — это процесс, который включает различные игровые подходы в неигровом пространстве. Ученые спорят об эффективности и пользе геймификации в обучении, но большинство сходится во мнении, что геймификация — один из лучших инновационных способов изучения иностранного языка. Она способствует усилению мотивации студентов к получению знаний, профессиональных умений и навыков (например, критического мышления и умения принимать решения), а также раскрывает творческие способности. [Елисеева Е. В., Злобина С. Н., Зятева Л. А., Малинников С. Г., Щерба И. И. 2015: 70]. Геймификация может помочь учителям поддерживать интерес детей во время обучения, а ученикам — по-другому взглянуть на изучение иностранного языка [Капустина Е. В. 2015: 49].

Геймификация все чаще используется в образовательных учреждениях по ряду причин. Она делает трудные вещи более увлекательными, помогая мотивировать студентов и сделать их более увлеченными предметом. Данный процесс в обучении подразумевает использование игровых элементов, таких

как подсчет очков, соревнование между сверстниками, командная работа, таблицы результатов, чтобы повысить вовлеченность, помочь учащимся усвоить новую информацию и проверить свои знания.

На сегодняшний день, существует множество веб-инструментов, используемых как средство реализации технологии геймификации в образовательном процессе на уроке английского языка. Рассмотрим некоторые из них:

### 1. Wordwall.

Wordwall.net — это многофункциональный инструмент, который дает учителю иностранного языка неисчерпаемый источник для организации и проведения информативных и одновременно занимательных уроков английского языка. Коллекция предлагаемых шаблонов дидактических игр весьма разнообразна. Например, используя шаблоны «Match up», «Random cards» или «Crossword», возможна тренировка лексики по теме: «Animals», «Food» и т.д. Интерактивные упражнения с использованием изображений и тестов воспроизводятся на любом устройстве, имеющем доступ в Интернет: на компьютере, планшете, телефоне или интерактивной доске. Печатные версии можно распечатать и использовать их в качестве учебных заданий для самостоятельной или домашней работы. С помощью данного ресурса, учащиеся могут улучшать свои лексические, грамматические, разговорные навыки и умения в изучении английского языка.

### 2. Nearpod

Nearpod.com — это инновационная интерактивная онлайн платформа, которая позволяет создавать обучающие материалы, демонстрировать их ученикам и отслеживать результат их деятельности в режиме реального времени. Возможности сервиса для учителя позволяют создавать учебные презентации, наполнять их необходимым контентом и делиться ими с учащимися. Продукт, получившийся в результате, может нести в себе информативную, обучающую функцию для демонстрации нового материала либо контролирующую, а может совместить все сразу. Например, в рамках

темы: «Travelling», используя шаблон «Видео», обучающиеся могут развивать навыки аудирования. Данный ресурс отлично подойдет для организации индивидуальной, парной, командной, проектной видов работы, позволяет доступно объяснять материал и мгновенно проводить контроль.

### 3. Learning Apps.

LearningApps.org — бесплатный сервис для создания обучающих игр и игровых упражнений, является одним из самых популярных онлайн-сервисов, которые используют в своей работе преподаватели. Сервис LearningApps — это конструктор интерактивных заданий для учебно-воспитательного процесса в разных режимах – «Пазлы», «Найди пару», «Найди соответствия», «Установи последовательность», «Викторина с выбором правильного ответа», «Кроссворд» и другие. Например, в рамках темы: «Present Simple», мы можем использовать шаблон «Ввод текста» для тренировки грамматических навыков, а с помощью шаблона «Где находится это?» обучающиеся могут тренировать знания по географии стран изучаемого языка и развивать свою социокультурную компетенцию, особое значение которой отмечается многими методистами в современном образовательном контексте [Salamatina, I., Strebkova, Zh. 2016: 89-92]. Основная идея приложения заключается в том, что ученики могут проверить и закрепить свои знания в привлекательной игровой форме.

Таким образом, благодаря различным веб-инструментам, можно успешно реализовывать технологию геймификации в образовательном процессе, где в игровой среде обучающиеся чувствуют себя комфортно, проявляют свою инициативность и более замотивированы.

#### Список литературы

1. Елисеева Е. В., Злобина С. Н., Зятева Л. А., Малинников С. Г., Щерба И. И. Геймификация в современной высшей школе // Современные образовательные технологии: педагогика и психология: монография. Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2015. – Кн. 16. – С. 53–72.
2. Капустина Е. В. Геймификация как способ повышения мотивации и активизации учебной деятельности обучающихся // Актуальные вопросы модернизации российского

образования: материалы XXIV Междунар. науч.-практ. конф. –М.: Перо, 2015. – С. 47–51.

3. Salamatina, I., Strebkova, Zh. Developing social and cultural awareness in foreign language teaching / I. Salamatina, Zh. Strebkova // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2016. – №3. – С. 89-92.

*Кулакова А.Ю.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Кульпина Л.Ю.*

*г. Хабаровск, Тихоокеанский государственный университет*

## «ТРЕТЬЕ ПРОСТРАНСТВО» КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПРИЁМ В ТРАНСКУЛЬТУРНОМ ТЕКСТЕ

Существование культуры в целом и литературы в частности нельзя назвать обособленным явлением. Исторические и интеграционные процессы, характерные для современного динамического развития мира и обусловленные отказом от гомогенности национальных культур в пользу смешения и взаимопроникновения, определяют нынешнее положение действительности и объясняют формирование таких взаимосвязанных концепций, как «транскультурация», «транскультурная литература» и «трансмигрант».

«Транскультурация» как понятие было впервые употреблено в значении «культурный обмен», «аккультурация», «миграция или культурный перенос» кубинским антропологом Ф. Ортисом в 1940 году [Ortiz 1995: 7], а в рамках современного научного дискурса чаще всего соотносится с термином «транскультура», предложенным М. Эпштейном для описания состояния «виртуальной принадлежности одного индивида многим культурам» [Эпштейн 2002]. Основой транскультуры, как и транскультурной литературы – особой жанровой разновидности на «перекрёстке культур» – предстаёт сосредоточение на процессе взаимовлияния, а не дифференциации, в то время как межкультурная литература из двух культурных идентичностей выделяет



одну, «чаще всего демонстрируя превосходство своей культуры над чужой» [Кульпина 2015: 16].

Авторами транскультурных текстов выступают трансмигранты – писатели, не только не теряющие связь с исконной родиной, но и поддерживающие «множественные семейные, экономические, социальные, организационные, религиозные и политические отношения, пересекающие границы», на что, цитируя научный труд антропологов Н. Глик-Шиллер и её соавторов, ссылаются исследователи М. Кайзер и О. Бредникова [Кайзер, Бредникова 2004: 133-134]. Наличие таких двусторонних связей стало основополагающей предпосылкой для формирования идеи «пограничного» мышления, отражённой в феномене «третьего пространства».

Основоположником концепции «третьего пространства» – «Third Space» – считается американский исследователь индийского происхождения Х. Баба, который, в своей книге «The Location of Culture», обозначает его как пространство «между» – «in-between space» [Bhabha 1994], выделяя в качестве ключевой задачи феномена решение вопроса самоидентификации и обретения более комфортной идентичности, основанной не на противоречии, а на интеграции и построении диалога.

Внедрением «третьего пространства» в художественное произведение занимаются авторы, сами, как правило, находящиеся или находившиеся ранее в положении двойственности, неопределённости, для которых тема личностной идентификации является острой и актуальной, то есть авторы-трансмигранты.

Одной из представительниц этой группы является немецкоязычная писательница Алина Бронски, уроженка Екатеринбурга. Наряду с бестселлером «Scherbenpark» её роман «Die schärfsten Gerichte der tatarischen Küche» (вышел в 2010 году) ставит в центр повествования тематику «пограничного» положения и поиск личности на пересечении культур.

Главными действующими лицами произведения становятся Розалинда, её муж, Борис Калганов, их дочь Зульфия и внучка Аминат. Властная

Розалинда Калганова является главой семьи, решениям которой подчиняются все домочадцы, что предопределяет судьбу Аминат как находящегося в «пограничном» состоянии ребёнка. Бабушка девочки не намерена приобщать её к татарскому языку и традициям народа, к которому относятся её предки. Она всеми силами старается сделать из неё обычного советского ребёнка без национальности: «Aminat sollte perfekt sprechen. Sie sah schon tatarisch genug aus. Sie musste nicht auch noch so klingen...Sie sollte die Beste, Schönste und Klügste sein.»; «Ein sowjetisches Kind ohne Nationalität, sagte Kalganow stolz.» [Bronsky 2010: 25].

Экономический кризис в СССР убеждает Розалинду в необходимости переезда ради благополучия внучки: «In diesem Land hat sie keine Zukunft mehr.» [Bronsky 2010: 143]. Намного позже, когда Аминат станет звездой телевидения, в газетах об этом обстоятельстве напишут так: «Wie sie schließlich von ihrer Großmutter an einen deutschen Pädophilen verkauft wurde, der im Gegenzug Aminats Mutter heiratete, und auf diese Art und Weise nach Deutschland kam.» [Bronsky 2010: 259]. Таково реальное описание сделки, негласно заключённой Розалиндой с немцем по имени Дитер Россман. И, хотя Зульфия вышла за него замуж, сделано это было лишь для того, чтобы оставить Аминат в Германии.

Перенесённый отцом инсульт, однако, заставляет Зульфию вернуться в Россию. Она, и без того сама страдающая от неизвестного недуга, подрывающего её здоровье, остаётся ухаживать за Борисом Калгановым и через некоторое время умирает на родине. Розалинда отправляется в Россию одна, без внучки, не имеющей возможности даже попрощаться с матерью.

Таким образом, не обретя связь с татарскими корнями, вынужденная мириться с переездом в новую для неё страну, жить в которой она совершенно не хотела, не имея отца и буквально ненавидя свою бабушку, Аминат не может найти своего места в чуждой для неё среде. Окончательным ударом оказывается для девочки личная трагедия – смерть единственного близкого

человека, её матери. Больше ничего не держит её дома, и, как только ей исполняется восемнадцать, она сбегает, отправляясь на поиски своего «я».

Лишь несколько лет спустя Розалинда увидит её в шоу талантов и будет наблюдать за тем, как Аминат становится звездой, любимой всеми, через экран своего телевизора. К её внучке придёт богатство и слава, но они больше никогда не увидят друг друга лично. Время, проведённое в отрыве от прежней семьи, Аминат использовала в качестве попытки обрести себя и совместить три сосуществующих идентичности: татарскую, советскую и немецкую, в стремлении найти баланс между всеми тремя.

Подобные сюжеты о формировании личности на «перекрёстке» пространств встречаются не только на примере фикциональной личности: в основу изучения судеб реальных людей положены жизненные обстоятельства и исторические события, часто носящие трагический характер, отражённые, как правило, в жанре художественной публицистики, одним из выдающихся примеров которой является автобиографическая повесть «Mein Leben» за авторством М. Райха-Раницкого.

Вторая мировая война, депортация, угнетённое положение, смерть близких – темы, нашедшие отклик в творчестве автора-трансмигранта, пережившего ужасы двадцатого столетия, будучи одновременно поляком, евреем и немцем.

Будущий критик родился в 1920 году в Польше, в городе Влоцлавек. Его отец был поляком и убеждённым евреем, а мать, напротив, происходила из немецкой семьи и, несмотря на своё еврейское происхождение, не придерживалась еврейской религиозной традиции. Чуждо ей было и всё польское: Польша никогда не была и не могла стать ей родиной. Что же касается самоопределения сына, в уже достаточно взрослом возрасте он признаётся: «Nie war ich ein halber Pole, nie ein halber Deutscher – und ich hatte keinen Zweifel, daß ich es nie werden würde. Ich war auch nie in meinem Leben ein ganzer Jude, ich bin es auch heute nicht.» [Reich-Ranicki 2000: 12].

С одной стороны, принудительная перемена места жительства, внешность, выдающая в нём еврейские корни при всём стремлении от них дистанцироваться, бесконечные притеснения и несправедливости со стороны немецкого государства, а с другой – огромная любовь к своей единственной родине и делу жизни – немецкой литературе: «Halb zog sie mich, halb sank ich hin – ich war verliebt in sie, die Literatur.» [Reich-Ranicki 2000: 38], оказавшейся своеобразным метафорическим «третьим пространством» поиска себя в условиях отсутствия фиксированной географической родины, когда ни Германия, внушавшая страх своим варварством и жесткостью – die Angst vor der deutschen Barbarei [Reich-Ranicki 2000: 33], – ни Польша – «Alles war mir hier fremd, und ein wenig fremd ist mir Polen immer geblieben.» [Reich-Ranicki 2000: 184] – не стали для него настоящим домом.

В результате сравнительного анализа художественного и художественно-публицистического произведения можно наблюдать внедрение концепции «третьего пространства» на примере как фикциональной, так и реальной личности в транскультурный текст. Этот феномен имеет место при наличии внутреннего конфликта, представляя собой поиск принципиально нового пути и способа мышления, за счёт которого достигается личностный баланс. «Третьим пространством» при этом выступает некая метафорическая область, предстающая в качестве ключевого элемента художественного осмысления проблемы идентификации и, что ещё более важно, её решения.

#### **Список литературы**

1. Кайзер М., Бредникова О. Транснационализм и транслокальность // Миграция и национальное государство: сб.ст. / Под ред. Т. Бараулиной и О. Карпенко. СПб.: ЦНСИ, 2004. С. 133–146.
2. Кульпина Л. Ю. Рецепция немецкоязычной транскультурной литературы / Л. Ю. Кульпина // Коллоквиалистика и лексикография: точки пересечения и перспективы развития – Абакан: ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2015. – С. 15-21.
4. Эпштейн М. Транскультура // Т. Артемьева, И. Смирнов, Э. Тропп, Г. Тульчинский, М. Эпштейн. Проектный философский словарь. 2002. [Электронный ресурс]. –Режим доступа: URL: <http://terme.ru/dictionary/951/word> (20.02.2023).

5. Bhabha H. The location of culture. London: Routledge, 1994. – 285 p.
6. Bronsky A. Die schärfsten Gerichte der tatarischen Küche. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2010. e-Book. 276 S.
7. Ortiz F. Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar. Durham: Duke University Press, 1995. – 342 p.
8. Reich-Ranicki M. Mein Leben, München, DTV, 2000, S. 631.

*Куликова А. А.*

*Научный руководитель: кпн, доцент Финикова Ю.Б.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## МЕТАФОРА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА В. ГЮГО «ОТВЕРЖЕННЫЕ»)

Такие имена, как Эсмеральда, Квазимодо, Козетта, Жан Вальжан и многие другие широко известны не только во Франции, родиной которых она стала, но и по всему миру. Они – литературные персонажи книг, которые завоевали сердца читателей со всего мира, театральные постановки которых собирают миллионы зрителей. Их автор – французский писатель Виктор Гюго, известный как мастер образного слова. В его работах противопоставлено всё: начиная от противоборствующих мировых начал – добра и зла, любви и ненависти, заканчивая героями, эпохами и многим другим.

Целью нашего исследования является метафора в романе В. Гюго «Отверженные». Выбранный троп представляет собой уникальное явление и вызывает огромный интерес многих исследователей, поскольку метафора является не только средством лексической выразительности, но и способна на построение образов, создание эмоционального эффекта.

Известно, что основоположником идеи метафоричности языка является Аристотель.

Сейчас же наиболее распространенным в лингвистике определением метафоры является следующее: «Метафора (метафорическая модель) – уподобление одного явления другому на основе семантической близости

состояний, свойств, действий, характеризующих эти явления, в результате которого слова (словосочетания, предложения), предназначенные для обозначения одних объектов (ситуаций) действительности, употребляются для наименования других объектов (ситуаций) на основании условного тождества приписываемых им предикативных признаков» [Глазунова 2002: 177-178].

Разные ученые классифицируют метафору по различным критериям, классам и типам. Однако, на сегодняшний день, не существует определенной, общепринятой ее классификации. По нашему мнению, наиболее детальная классификация принадлежит В.К. Харченко, который выделяет 15 разновидностей метафоры: номинативную, информационную, мнемоническую, стилеобразующую, текстообразную, жанрообразующую, эвристическую, объяснительную, эмоциональную, оценочную, этическую, аутосуггестивную, конспирирующую, кодирующую, ритуальную и игровую [Харченко 1992: 109].

Наиболее четко сущность исследуемого нами лингвистического явления раскрывает классификация, предложенная Н.Д. Арутюновой, которая дифференцирует языковую метафору на следующие типы:

1) номинативная (перенос названия) – данный тип переноса предусматривает замену одного значения другим;

2) образная – данный тип метафоры заключается в достижении переносного значения посредством синонимических средств языка, при котором идентифицирующее значение переходит в предикатное;

3) когнитивная метафора – в данном виде метафоры перенос осуществляется в результате сдвига сочетаемости предикативных слов и «обыгрывается» многозначность слова;

4) генерализующая метафора имеет интегративный характер, т.е. при переносе теряется связь между лексическим значением слова и ее логической сущностью [Харченко 1992: 110].

В лингвистической литературе традиционно выделяются два типа метафор – языковая метафора (ЯМ) и художественная (индивидуально-

авторская) метафора [Харченко 1992: 110]. В рамках имеющихся терминов для обозначения художественной метафоры (метафора поэтическая, тропеическая, индивидуальная, художественная, творческая, речевая, окказиональная, стилистическая) считаем целесообразным использовать в данной статье более универсальный термин «художественная метафора» (ХМ). Многие авторы (Н.Д. Арутюнова, В.К. Харченко) признают обособленность языковой и художественной метафоры как разных объектов семасиологического и стилистического исследования.

Анализируемый нами роман В. Гюго «Отверженные» – это рассказ о несправедливости, героизме и любви рассказывает о судьбе Жана Вальжана, сбежавшего осужденного, преисполненного решимости оставить свое преступное прошлое позади. Неотразимый и сострадательный взгляд на жертв французского общества начала 19 века, *Les Misérables* – это «роман в эпическом масштабе, неумолимо движущийся с канун битвы при Ватерлоо до Июльской революции 1830 года» [Гюго 2008: 3].

В рамках проведенного нами семантического анализа текста романа было выявлено 50 метафорических выражений. Найденные нами языковые единицы анализируемого произведения – это словосочетания и высказывания, включающие описание черт характера персонажей, их чувств и эмоций в сочетании с номинациями, отражающими описание окружающей среды и событий романа в истории Франции. Языковой материал извлечен методом сплошной выборки.

Взаимодействие человека и эмоций, описание окружающей среды и событий романа интерпретируется в метафорических номинациях как перемещение или пребывание в пространстве. Метафоры субъектного типа характеризуют чувства героев (при этом человек может выступать как ориентир движения эмоции или пространство, в котором она находится). Метафоры объектного типа уподобляют эмоцию пространству, в котором движется или пребывает человек.

В связи с этим среди метафор субъектного типа (сюда относятся описание характера героев, их чувств, эмоций и внешности) в романе нами выявлено 24 метафоры (48%) из 50 проанализированных нами метафорических номинаций. Метафоры объектного типа составили 26 единиц (52%) (11 единиц отражает описание природы, окружающей среды и яркие образы Франции и 15 – исторические события, представленные в романе).

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод о том, что наибольшее внимание автор уделял именно описанию внешности персонажей, особенностям их поведения, чертам характера, стараясь сделать их наиболее яркими и красочными на фоне природных явлений и исторических событий.

В ходе анализа произведения Виктора Гюго мы пришли к выводу о том, что особую роль в организации «текстуры» повествования играет непосредственно язык автора, в котором часто употребляются средства образной экспрессии. Он придавал огромное значение стилистическому совершенству собственных творений.

Так, в данной работе метафора рассматривается как средство передачи индивидуального, субъективно-оценочного отношения к описываемому предмету или явлению. Проведенный анализ ещё раз подтверждает положение о том, что метафора является одним из ведущих стилистических средств, с помощью которого создаётся образность, экспрессивность, оригинальность и на основании этого выявляется индивидуально-оценочное отношение автора к предмету мысли.

#### **Список литературы**

1. Арутюнова Н.Д., Журина М.А. Теория метафоры. Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.
2. Блэк М. Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – 172 с.
3. Глазунова О.И. Логика метафорических преобразований. – СПб.: Филологический факультет // Государственный университет, 2002. – 190с.
4. Гюго В., Отверженные [пер. с фр. Д. Лившиц, Н. Коган, Н. Эфрос]. – Москва: Эксмо, т. 1: Т. 1., ч. 1-3. – 2008. – 799 с.
5. Харченко В.К. Функции метафор. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1992. – 258с.



Куц А. Е.

*Научный руководитель :кфилн, доцент Лесняк М. В.  
г. Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет*

**“ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЛАКУН В ЖАНРЕ ДЕТЕКТИВ НА МАТЕРИАЛЕ  
НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКА” (НА МАТЕРИАЛЕ ДЕТЕКТИВА А.  
МАРИНИНОЙ “СМЕРТЬ И НЕМНОГО ЛЮБВИ”)**

Проблема перевода лакун – одна из важнейших тем в деятельности переводчика. В процессе перевода текстов различных стилей всегда есть высокая вероятность присутствия слов и оборотов, которые не имеют эквивалента в родном языке. Это связано с тем, что язык является важнейшим средством отражения культуры страны.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что перевод лакун становится объектом исследований многих ученых. Это связано с тем, что в процессе интерпретации переводчики сталкиваются с переводом слов среды другого народа. Особо важно для переводчика понимать, как интерпретировать лакуны в жанре детектив, так как в этом жанре используется большое количество экспрессивно окрашенной лексики, характерной только для исходного языка перевода.

Объектом исследования являются лакуны, т.е понятия, отсутствующие в лексической системе языка.

Предметом исследования являются способы перевода лакун в жанре детектив при переводе с русского языка на немецкий.

Целью курсовой работы является выявление лакун и анализ способов их передачи с немецкого языка на русский в жанре детектив.

Материалом послужил детектив А. Марининой «Смерть и немного любви» и его перевод на немецкий язык Н. Водин «Tod und einbißchen Liebe».

В нашей работе лакуны рассматриваются как специфические лексические единицы, которые могут создавать сложности для понимания в процессе коммуникации носителей разных языков. Отсутствие разграничения в некоторых случаях между лакунами и эквивалентной лексикой становится одной из трудностей при переводе текстов. Следовательно, важным и актуальным проанализировать феномен лакун и способы их перевода.

Считается, что основоположниками науки лакунологии являются лингвисты Ж-П. Вине и Ж. Дербельне. В книге «Стилистическое сравнение французского и английского языков» лингвисты определили лакуны, как «явления, которые имеют место всякий раз, когда слово одного языка не имеет соответствия в другом языке» [Вине, Дербельне 1995:123]. На формирование современного восприятия термина «лакуна» также повлияли такие ученые как Ю. А. Сорокин, Л. С. Бархударов, Н.Л. Глазачева [Сорокин 1973:298] В данной исследовательской работе мы будем опираться на определение Н. Л. Глазачевой, так как данное определение является наиболее полным и точным [Глазачева 2006:95]. Следовательно, можно определить лакуны как слова, возникающие, когда перенос знака одной языковой культуры в другую является непреодолимым или частично преодолимым.

Проблема классификации лакун нашла свое отражение в трудах многих лингвистов и филологов, но следует отметить типологию лакун И.А. Стернина, З.Д. Поповой и М.А. Стерниной как наиболее полную.

- «Предметные и абстрактные
- Родовые и видовые
- Межъязыковые и внутриязыковые
- Мотивированные и немотивированные
- Номинативные и стилистические (по типу номинации).» [Попова, Стернин 2001:67]

Для своей работы мы определили классификацию, которая включает 5 основных способов перевода лакунарных единиц.

1. Калькирование (14 единиц)

2. Описательный перевод (8 единиц)
3. Генерализация (7 единиц)
4. Конкретизация (5 единиц)
5. Транскрипция (6 единиц)

Анализ материала показал, что наибольшее количество лакунарных единиц было переведено с помощью приема перевода калькирование.

#### Способ калькирования

Было выявлено, что в большинстве случаев данный прием используется при переводе фразеологических единиц, устойчивых выражений, а также правовой терминологии. Автор таким способом добивается того, чтобы слово или фразеологическая единица произвела на носителя немецкого языка такое же впечатление, как и на русского.

*«выглядеть как маринованная селедка»- «wie ein marinierter Hering aussehen».*

*«задушить в объятиях»- «in Umarmungen ersticken»*

*das Drohbrief - письмо угрожающего характера*

2. Второй по распространенности способ перевода – описательный перевод.

В большинстве случаев данный способ используется при переводе устойчивых словосочетаний характерных только для русского языка.

*«елки палки»- «das ist ein starkes Stück»*

*«die Auswertungsarbeit»- «сочинять аналитический справочки»*

*«heimleuchten»-«уделать как Бог черепахе»*

#### 3. Конкретизация и генерализация

Проанализировав примеры применения способов генерализации и конкретизации, можно сделать вывод, что данные приемы использовались для того, чтобы смягчить значение лакуны или, наоборот восполнить его.

*«участковый»- «der Milizionär»*

*«гавкаться»- «streiten»*

*«вести себя как последняя свинья»-«unfreundlich sein»*

#### 4. Способ транскрибирования

Данный способ является более используемым при переводе лакун, содержащих культурно-национальную специфику языка, так как сферы жизни значительно отличаются у двух народов.

«Москвич»-«*Moskvitsch*»

«квас»-«*der Kwaß*»

грузинское обращение «Вайме»- «*Wajme*»

Таблица 1

Калькирование	32%
Транскрибирование	24%
Описательный перевод	20%
Генерализация	16%
Конкретизация	8%

Подводя итог можно сказать, что изучение способов перевода лакун представляет особое значение для художественного перевода жанра детектив. Лакуны являются особыми лексическими единицами, которые могут создавать сложности в процессе переводческой деятельности. Анализ показал, что при переводе устойчивых словосочетаний и крылатых выражений использовался способ описательного перевода. С целью смягчить или усилить значение лакуны использовались способ генерализации и конкретизации. Способ транскрибирования, как правило, использовался при переводе лакун, содержащих культурно-национальную специфику языка. Дальнейшие перспективы исследования нам видятся в исследовании перевода лакун в других жанрах литературы.

#### Список литературы

1. Вине Ж-П., Дербельне Ж. Стилистическое сравнение французского и английского языков. — Амстердам: Джон Бенджамин, 1995. — С. 123
2. Глазачева Н. Л. Модель лакунизации как составляющая теории перевода (на примере русского и китайского языков: автореф. дис. канд. филол. наук. — Барнаул, 2006. — С. 95

3. Маринина А. Смерть и немного любви: Детектив. – М.: ЭКСМО-Пресс. 1998. – 416 с.
4. Петренко Д.А., Чернышова М.В. Способы перевода немецких реалии на русский язык // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского Филологические науки. Том 1 (67). № 4. 2015 г. С. 94-101.
5. Попова З.Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж, 2001. С. 67
6. Раренко М.Б. Перевод и культура: взаимосвязь и взаимовлияние // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание. Реферативный журнал. 2019. № 1. С. 78-86.
7. Соболев Л. Н. Пособие по переводу с русского языка на французский. М.: Изд. лит. на иностр. яз., 1952. – 247 с.
8. Сорокин Ю.А. 1973. Метод установления лакун как один из способов выявления специфики локальных культур. Всес. симп. по проблеме Мышление и общение. Алма-ата: С. 298
9. Natascha Wodin, «Tod und einbißchen Liebe». 325 с.

*Лаврентьев Д.А.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Тарасевич Н.А.*

*г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина*

## МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНОГО НАУЧЕНИЯ А. БАНДУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Теория социального научения была предложена в 1963 году Альбертом Бандурой, канадско-американским психологом, на современном этапе являясь одной из значимых теорий научения психологии. В противовес бихевиористской теории, которая определяет вознаграждение и подкрепление как основные доминанты формирования поведения, теория социального научения в результате множества экспериментов продемонстрировала, что подражание одной модели поведения играет значительную роль в становлении и регуляции поведения наблюдателя.

Интересующая нас концепция теории социального научения постулирует факт обучения индивида новой форме поведения путем

наблюдения. Для этого используется живая модель (реальный человек, ведущий себя определенным образом), вербальная модель, выдающая инструкции (объяснение или же описание того, как следует себя вести), либо символическая (формы поведения, изображенные в фильмах, описанные в книгах) [1].

Следует уточнить, что наблюдение за новой моделью поведения не гарантирует её научению. Гарантия успешности социального научения определяется следующими факторами:

Вниманием – чтобы чему-то научиться, нужно обратить на это внимание, отвлекающие обучающегося элементы отрицательно сказываются на результате научения путем наблюдения.

Сохранением – человек должен быть способен запомнить полученную информацию, чтобы в дальнейшем извлечь ее и воспользоваться ею.

Воспроизведением — после того как человек обратил внимание на новую форму поведения и запомнил информацию, ее нужно перевести в действие, тренинг позволяет улучшить и закрепить результаты научения.

Мотивацией – для имитации новой формы поведения у человека должен быть определённый мотив, который корректируется подкреплением, вознаграждением и наказанием. Обучающиеся, которые мотивированы к обучению и непосредственно вовлечены в процесс, с большей вероятностью будут успешны в заимствовании модели. Преподаватель может благоприятно повлиять на мотивацию, создавая благоприятную учебную среду, предоставляя обучающимся возможность объединить процесс обучения с их интересами и целями.

Во время показа образца наблюдатели-обучающиеся приобретают в основном символические образы моделируемой деятельности, которая служит прототипом для соответствующего и несоответствующего поведения. Научение через наблюдение регулируется четырьмя взаимосвязанными вышеперечисленными компонентами. Таким образом, рассматриваемое

научение через наблюдение представляет собой активный критический и конструктивный процесс.

Человек может научиться многому через наблюдение, если он обратит внимание на характерные черты поведения модели и поймет их соответствующим образом. Человеку недостаточно просто видеть модель и то, что она делает: скорее индивид должен тщательно выбрать, на что следует обратить внимание, чтобы извлечь важную информацию для использования в своем поведении. Процессы внимания, следовательно, влияют на то, что выборочно постигается в модели, к которой человек обращается, и на то, что приобретается в результате наблюдения. Отмечается, что модели, представленные высококомпетентными людьми, признанными специалистами, привлекают большее внимание, чем модели, лишенные этих качеств.

Альберт Бандура предлагает две основные внутренние системы, с помощью которых поведение модели сохраняется в памяти и превращается потом в действие. Первая — образное кодирование. По мере того как человек наблюдает модельные стимулы, в процессе сенсорного научения возникают относительно стойкие и легко воспроизводимые образы того, что было увидено. Мысленные образы формируются так, что любая ссылка на события, наблюдаемые ранее, сразу вызывает живой образ или картину физических стимулов [2].

Вторая система заключается в вербальном кодировании ранее наблюдаемых событий. Наблюдая модель, человек может повторять про себя, что она делает. Такие вербальные коды в большой степени способствуют научению через наблюдение, так как несут значительную информацию, накопленную ранее.

Неотъемлемый компонент научения через наблюдение — перевод информации, символически закодированной в памяти, в соответствующие действия, этап воспроизведения или же тренинга. Несмотря на то, что человек тщательно формирует и сохраняет мысленные образы поведения модели,

вполне вероятно, что он будет не в состоянии выстроить поведение корректным образом. Постоянная практика в выполнении последовательности определённых действий (а также коррекция на основе информативной обратной связи) имеет большое значение, если наблюдатель желает совершенствовать моделируемое поведение.

Бандура подчеркивает, что неважно, насколько хорошо люди следят за моделируемым поведением и сохраняют его, и каковы их способности для выстраивания поведения — они не будут этого делать без достаточного стимула. Действенный способ усилить желание обучающегося наблюдать, сохранять и выстраивать моделируемое поведение — предвидение подкрепления или наказания. Наблюдение за поведением, которое является причиной позитивного поощрения или предотвращает какие-то нежелательные условия, может быть сильнейшим стимулом к вниманию, сохранению и в дальнейшем выстраиванию такого же поведения. В этом случае подкрепление переживается косвенно, и человек может предвидеть, что сходное поведение приведет к сходным последствиям.

Изложенные данной теорией тезисы могут быть успешно апробированы в контексте преподавания иностранных языков, а именно в формировании у обучающихся элементов социокультурной компетенции (лингво- и социокультурный аспекты).

В условиях занятия иностранного языка живой моделью для подражания будет выступать преподаватель-специалист, чьё поведение будет подкрепляться вербальной или же символической моделью — преподаватель можете приводить примеры использования социокультурных особенностей языка как в своей собственной речи, так и в записанных или письменных материалах.

Наблюдая за демонстрируемой преподавателем моделью речевого поведения, обучающиеся, при наличии благоприятной среды для обеспечения внимания, сохранения, воспроизведения и мотивации, будут подражать



преподавателю. Как следствие, у обучающихся поэтапно формируется модель речевого поведения в соответствии с культурой страны изучаемого языка.

Кроме того, обучающиеся могут сформировать представления о адекватной модели поведения в данном контексте, наблюдая за последствиями и результатами поведения других людей. Это означает, что обучающиеся могут учиться на опыте других людей, которые использовали определённые аспекты языка уместно или неуместно. Применение технологии case-study на занятии или же описание ситуации использования лингвокультурных особенностей языка в реальной коммуникации поможет обучающимся осознать обучающимся понять последствия корректного использования речевых оборотов.

Таким образом, теория социального научения А. Бандуры выступает в качестве практически применимого метода обучения иностранным языкам, в частности формирования социокультурной компетенции, рационально обосновывая процесс обретения определённой модели поведения, в том числе и речевого.

#### **Список литературы**

1. Малышева, Л.В. Педагогические аспекты концепций социального интеллекта // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2008. – № 3. – С. 79–82.
2. Коверзнева И.А. Психология активности и поведения: учеб.-метод. комплекс / авт.-сост. И.А. Коверзнева. – Минск: изд-во МИУ, 2010. – 316 с.

## КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время проблема внедрения паралингвистических компонентов в процесс обучения иностранному языку обсуждается довольно широко. По мнению многих методистов и педагогов, данный способ отработки различных языковых навыков является полезным и эффективным. По большей части речь идет об использовании креолизованных текстов на занятиях по английскому языку, поскольку они очень распространены в повседневной жизни современных школьников. Обучающиеся могут наблюдать их в Интернете, телевизионной и оффлайн рекламе, газетах и журналах и т.д.

По определению Е. Е. Анисимовой креолизованный текст представляет собой особый лингвовизуальный феномен, в котором вербальный и невербальный компоненты образуют единое визуальное, структурное, смысловое и функционирующее целое, обеспечивающее его комплексное прагматическое воздействие на адресата [Анисимова 2003: 17]. Вербальные и невербальные компоненты креолизованного текста в большинстве случаев неразрывно связаны друг с другом и в этой комбинации способны передавать человеку закодированную информацию [Зубкова 2015: 121].

Использование креолизованных текстов на уроке английского языка имеет свои преимущества. Во-первых, материалы с вербальной и невербальной составляющими помогают лучше запомнить учебную информацию, способствуя возникновению у школьников сенсорного образа изучаемого, связанного с работой зрительного анализатора. Известно, что задействование в процессе восприятия нескольких компонентов влияет на

образование в коре головного мозга временных нейронных связей, что создает условия для длительного хранения любой информации в памяти. Во-вторых, креолизованные тексты повышают интерес учащихся к заданию, поскольку имеют интересное содержание и элементы новизны. Данные материалы также способствуют формированию социокультурной компетенции, развивающей особое мировосприятие обучающихся, посредством своей наглядности и информативности [Salamatina 2016: 90]. В-третьих, такие тексты относят к “визуальной информации”, и их гораздо легче понимать, что дает возможность включить в активную работу даже слабых обучающихся [Фарсиян 2022: 172].

Существует множество классификаций креолизованных текстов, основанных на таких факторах как социокультурная ориентированность, тип коммуникации, количество компонентов, гипертекстовая осложненность, предполагаемая вовлеченность читателя, композиционная сложность и степень креолизации [Мусохранова 2014: 2-5]. Последняя классификация является наиболее широкой и четкой, а также понятно представляемой в вопросе, касающемся обучения иностранному языку, поэтому стоит рассмотреть ее детально. Так, выделяют:

тексты с нулевой креолизацией (иконический компонент отсутствует);  
тексты с частичной креолизацией (вербальный компонент сравнительно автономен, невербальный - факультативен, т.е. может быть удален без значительного ущерба для понимания смысла передаваемого сообщения;

тексты с полной креолизацией (присутствует большая спаянность, слияние компонентов, вербальный и иконический элементы взаимозависимы и одинаково важны для декодирования сообщения) [Анисимова 2003; с. 39-40].

Современные УМК содержат большое количество упражнений с материалами с разной степенью креолизации. Так, например, задания с текстами с нулевой креолизацией представляют собой отрывки из статей, рассказов, произведений, диалоги и т.д., которые не сопровождаются

иллюстрациями или какими-либо другими дополнительными компонентами помимо вербальных. Упражнения с частичной креолизацией представляют собой, как правило, мини-тексты в виде рекламных объявлений со слоганами, схемы, используемые в качестве опоры в заданиях на отработку аудирования, говорения и письма, однако графический элемент не является обязательным, не оказывает значительного влияния на понимание задачи. В качестве примеров текстовых упражнений с полной креолизацией можно привести карточки с иллюстрациями для запоминания новой лексики, плакаты и комиксы. В учебных материалах подобного плана вербальные и иконические компоненты взаимосвязаны и дополняют друг друга, их разделение препятствует полноценному пониманию задания. Комикс, представляющий собой серию изображений, кратко повествующих историю [Уарова 2020: 9], является наиболее интересным видом текста с полной креолизацией возможным для применения на уроке английского языка.

В рамках применения креолизованного текста в обучении грамматике и контроле знаний на уроке английского языка были разработаны три комикса на платформе <https://makebeliefscomix.com/>. Два из них представляют собой краткие правила и упражнения для объяснения темы “Косвенная речь” и один - лист промежуточного контроля. Методической базой для составления комикса послужил УМК Spotlight 8. Работа с данным дидактическим материалом рассчитан на 3 урока английского языка. В рамках первого занятия учитель знакомит обучающихся с правилом косвенной речи, а затем предлагает закрепить полученные знания чтением комикса. Сюжет построен на диалоге двух друзей, которые встретились на улице. Креолизованный текст состоит из шести изображений, каждое из которых направлено на отработку принципа “время назад” при преобразовании высказываний из прямой речи в косвенную. На втором уроке английского языка, посвященного данной теме, учитель предлагает восьмиклассникам познакомиться с правилом построения вопросов, просьб, приказов в косвенной речи, а затем также выполнить задания с комиксом. Его сюжет заключается в разговоре учительницы с

ученицей, плохо справившейся с тестом по математике. Она задаёт девочке вопросы, дает советы и указания, которые необходимо перевести из прямой речи в косвенную. На третьем занятии учащиеся должны проверить свои знания и написать самостоятельную работу, которая также представляет собой комикс из шести изображений и проверяет умение преобразовать утвердительные высказывания, вопросы и приказы из прямой речи в косвенную.

Данные дидактические материалы были апробированы 14 учениками 8 класса. За предложенную самостоятельную работу пять восьмиклассников получили «отлично», шестеро «хорошо», трое - «удовлетворительно». Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что применение данной технологии на занятиях по английскому языку было продуктивным, так как большинство обучающихся справилось на оценки «5» и «4». Кроме того, по завершении апробации среди учащихся был проведен опрос, понравилось ли им работать с комиксами в рамках освоения грамматической темы. Большинство оценили такой вид заданий положительно, поскольку они внесли разнообразие и элементы новизны в стандартный процесс обучения. Основные трудности были связаны с быстрым темпом работы и недостаточным знанием лексики, используемой в комиксах. Однако ребята отметили, что наличие изображений и сюжета действительно помогало запоминать правила.

Таким образом, по результатам исследования удалось подтвердить эффективность внедрения креолизованных текстов на уроке английского языка. Комиксы, специально созданные для работы с обучающимися восьмого класса, подошли как для объяснения и закрепления нового грамматического материала, так и в качестве формы контроля.

#### **Список литературы**

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов. М.: Академия, 2003. -107 с.

2. Зубкова М. С. Способы креолизации текста в англоязычной социальной рекламе // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. № 4 - 2015 г. — С. 121-123.
3. Мусохранова А.А., Крапивкина О.А. Типология креолизованных текстов // European Student Scientific Journal. - № 3 - 2014 г. [Электронный ресурс] - URL: <https://sjes.esrae.ru/ru/article/view?id=279> (дата обращения: 06.11.2022)
4. Уарова Э. А. Комиксы как средство обучения иностранному языку Академический вестник Якутской государственной сельскохозяйственной академии. - 2020. - № 10 (15). - С. 9-13.
5. Фарсиян А. К., Капкова С. Ю. Креолизованные тексты и методика их использования при обучении английскому языку. В сборнике: Иностранные языки и современные тенденции в иноязычном образовании. Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. – Воронеж. - 2022. - С. 171-175.
6. Salamatina, I., Strebkova, Zh. Developing social and cultural awareness in foreign language teaching / I. Salamatina, Zh. Strebkova // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2016. – №3. – С. 89-92.

*Леушена А.В.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Макаренко А.А.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА

Лексика – это основной строительный материал нашей речи, ее содержательная сторона. Владение лексикой является важной предпосылкой развития речевых умений, поэтому обучение лексической стороне речи – не самоцель, а средство обучения всем видам речевой деятельности. Будь то устная речь (аудирование, говорение) или письменная (чтение, письмо), в основе каждой – слово. Речевая перспектива в свою очередь обуславливает мотивированность и успешность овладения словарем [Базарова 2017: 51]. Изучение лексики, как аспекта иностранного языка, занимает важное место в современной методике, ведь именно благодаря использованию словарного

состава языка, выполняющего номинативную функцию, происходит передача мысли говорящего и ее дальнейшее отражение как в реальной, так и воображаемой картине мира [Белеванцева, Афанасьева 2020: 77].

К сожалению, несмотря на неоспоримую важность и актуальность изучения иностранных языков в 21 веке, у учащихся часто наблюдается низкая активность и мотивация в процессе обучения. Как известно, изучение лексики может быть достаточно сложным. Обучающиеся должны не только выучить большое количество слов, но и встретить их в контексте несколько раз, прежде чем запомнить и использовать на практике. Кроме отдельных слов, ученики должны узнать большое количество словосочетаний, познакомиться с примерами употребления изучаемых единиц. В большинстве языковых курсов часто не хватает времени для изучения и качественной отработки всей лексики, следовательно, большой объем учебного материала остается для самостоятельного изучения обучающимися. Учитывая все эти факторы, преподаватель должен не только сосредоточиться на обучении заранее выбранным словам и фразам, но и познакомить учеников со стратегиями эффективного изучения лексики, развивая навыки самостоятельной работы [Гейзерская 2020: 96]. Немаловажным аспектом в современном образовании являются также социокультурные компетенции. В настоящее время становится актуальной необходимость воспитания нового поколения, способного к эффективному сотрудничеству с различными этническими и культурными группами [Salamatina, Strebkova 2016: 89]. На сегодняшний момент выполнить данные задачи используя только традиционные формы и методы организации учебной деятельности невозможно. Под воздействием актуальных педагогических технологий и методов предоставляется множество возможностей оптимизировать учебный процесс.

В этой связи следует подчеркнуть особую значимость цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), которые позволяют создать особое и увлекательное занятие как для обучающегося, так и для преподавателя. Основное преимущество данных ресурсов таково, что они, в отличие от

бумажных, постоянно обновляются и, соответственно, никогда не устаревают. Педагог имеет доступ к неисчерпаемому образовательному контенту на профессионально ориентированных сайтах, а также может таким образом найти ответы на все вопросы, воплотить свои идеи и найти поддержку у единомышленников со всего мира [Таканова 2021: 260]. В то же время, информационные технологии могут помочь и обучающимся, в том числе в овладении новым лексическим материалом, так как доказано, что слова запоминаются лучше, если они представлены в интересной форме, а также, если слова и фразы затрагивают обучающихся эмоционально.

С развитием ЦОР каждый день появляются новые приложения и сайты для изучения языка, поэтому выбор онлайн-инструментов для обучения лексике огромен и сейчас полностью зависит от целей и задач учителя. Рассмотрим некоторые наиболее востребованные онлайн-инструменты для изучения лексики, применение которых возможно как во время самостоятельного обучения, так и во время очного обучения в школе.

В условиях огромного разнообразия современных технологий, которые могут быть использованы для овладения обучающимися лексическим навыком, следует привести условную классификацию веб-ресурсов по форме работы с изучаемой лексикой. Так, можно выделить сервисы, использующие игровые механики (Gamilab, Wordwall, Learnis), ресурсы, основывающиеся на визуализации словарного запаса и использовании ментальных карт и виртуальных досок (MindMeister, Miro, Padlet), сайты, нацеленные на запоминание и заучивание лексики (Quizlet, Anki), платформы для создания викторин и тестов (Google Forms, Aha Slides, My Quiz, Tibi Life), онлайн-словари и переводчики (Vocabulary, Word Hunt, Google Translate, Яндекс Переводчик) и др.

Рассматривая группу веб-сервисов, использующих игровые механики, следует подчеркнуть эффективность игр в обучении лексике. Играя, ученики испытывают сильный эмоциональный отклик, что способствует лучшему запоминанию информации. Такие сервисы, как Gamilab, Wordwall,



LearningApps, Seppo, Learnis позволяют создавать интерактивные игры и задания по готовым шаблонам. Таким образом, учитель может создавать собственные игры на платформах на основе изучаемого лексического материала, значительно экономя время подготовки к урокам. Обучающиеся, отвечая на вопросы, представленные в играх, зарабатывают очки, бонусы и продвигаются вперед по игровому полю или находят ключ к выходу из комнаты, как, например, на сайте Learnis, главным инструментом которого являются интерактивные квесты.

Анализируя ресурсы, основывающиеся на визуализации словарного запаса и использовании ментальных карт и виртуальных досок (MindMeister, Miro, Padlet), следует выделить особую важность подкрепления языкового материала визуальной составляющей при изучении и отработке лексики, поскольку яркий образ, картинка, а также системный подход к упорядочиванию слов способствует их лучшему запоминанию.

Веб-сервис Quizlet и программу Anki можно бесспорно назвать одними из лучших онлайн инструментов для изучения лексики иностранного языка. Данные сервисы позволяют учащимся с легкостью запомнить большое количество новой лексики и делает процесс заучивания интерактивным и увлекательным путем создания наборов карточек на различные темы.

Платформы для создания викторин и тестов (Socrative, Mentimeter, Google Forms, Aha Slides, My Quiz, Tibi Life) позволяют оптимизировать процесс отработки и проверки изучаемой лексики, быстро получить обратную связь как преподавателю, так и обучающимся, а также позволяют сэкономить время проверки работ, так как результаты рассчитываются автоматически.

Наконец, онлайн-словари и переводчики (Vocabulary.com, Word Hunt, Context Reverso, Google Translate, Яндекс Переводчик) дают возможность оперативно найти необходимое слово, узнать перевод, правильное произношение, примеры употребления и т.д.

Подводя итог, в настоящее время ЦОР выступают как превосходный и, возможно, необходимый способ изучения лексики. И именно этот раздел

языка может вызывать у обучающихся определенные трудности – им может быть сложно запомнить целый ряд новых слов в короткие сроки и научиться применять изученную лексику в различных коммуникативных ситуациях. Таким образом, цифровые ресурсы могут оказать значительную помощь обучающимся в развитии лексического навыка.

#### Список литературы

1. Базарова Л. Б. Современные информационные технологии в процессе формирования лексических навыков на уроках английского языка // Наука, образование и культура. – 2017. – №4 (19). – С. 50-52.
2. Белеванцева М.Г., Афанасьева О.В. Возможности использования современных информационных и коммуникационных технологий для обучения лексике иностранного языка // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. – 2020. – №4. – С. 77-83.
3. Гейзерская Р. А. Цифровые образовательные технологии в обучении иностранному языку // Научные междисциплинарные исследования. – 2020. №2-2. – С. 93-102.
4. Таканова О. В. Роль информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-2. – С. 259-262.
5. Salamatina, I., Strebkova, Zh. Developing social and cultural awareness in foreign language teaching / I. Salamatina, Zh. Strebkova // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2016. – №3. – С. 89-92.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Формирование вторичной языковой личности, способной успешно осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры, является одной из основных задач современного иноязычного образования.

По определению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, говорение – это продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение. Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме [Азимов 2009: 49].

Говорение также является формой устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего. Говорение отличается наличием сложной мыслительной деятельности с опорой на речевой слух, память, прогнозирование и внимание. Говорящему необходимо уметь ориентироваться в ситуации и планировать свою речь [Гальскова 2009: 190].

Формирование неподготовленного диалогического высказывания включает этапы развития подготовленной и неподготовленной речи. На первом этапе обучающийся сначала осуществляет видоизменение текста-образца, затем учится производить самостоятельное высказывание – с помощью вербальных опор (в их роли могут выступать ключевые слова, план, тезисы, заголовки и т.п.), с опорой на источники информации (например, картина, кинофильм и т.д.), с опорой на изученную тему. Развитие

неподготовленной речи происходит с опорой на источник информации, такой как книга, статья, картина, фильм и т.д., с опорой на жизненный и речевой опыт учащихся, а также с опорой на проблемную ситуацию (в том числе в ролевых играх и дискуссиях) [Гальскова 2009: 214].

Одним из наиболее эффективных средств вовлечения обучающихся в процесс иноязычной коммуникации на уроках английского языка является использование аудиовизуальных средств обучения – пособий, рассчитанных на зрительное, слуховое или зрительно-слуховое восприятие заключенной в них информации. Они подразделяются на слуховые (фонограммы), зрительные (видеограммы) и зрительно-слуховые (видеофонограммы) [Щукин 2006: 237].

Использование аудиовизуальных средств обучения на уроках английского языка позволяет реализовывать дидактический принцип наглядности, помогает восполнить отсутствие языковой среды, а также способствует повышению мотивации обучающихся.

Рассмотрим подробнее видеофонограммы, которые на наш взгляд являются более эффективными в процессе обучения иноязычному говорению, т.к. предполагают одновременное зрительное и слуховое восприятие материала. Они включают кино-, теле- и видеофильмы, видеограммы со звуковым сопровождением, такие как слайдфильмы. Согласно теории поколений, современные подростки в большинстве являются визуалами, т.е. при восприятии информации они опираются на визуальные образы. Им сложнее воспринимать большой объем информации, особенно в текстовом формате. Они с раннего детства включены в цифровое пространство, что нельзя не учитывать при выборе методов и средств обучения. В процессе обучения иноязычному говорению им необходим визуальный ряд, что будет способствовать эффективному усвоению содержания материала [Кулакова 2018: 4].

Эффективность использования видеофонограмм в процессе обучения обеспечивают информативность зрительно-слухового ряда, динамизм

изображения и ситуативность. Видеофонограммы оказывают большее эмоциональное воздействие, вызывают эффект соучастия, что вовлекает обучающихся в процесс обучения, мотивирует к участию в обсуждении, побуждает реагировать на события видеофрагмента и предугадывать их.

В процессе обучения иноязычному говорению обучающихся 5 класса мы использовали следующие видеофонограммы: “Three Golden Flowers”, “Nessie – the Loch Ness Monster”, “The Perfect Thing”, “Joe Goes Fishing”, “Milly and the Rainbow”, “The Best Job In the World”, а также отрывки из мультфильма «Головоломка».

Для работы с видеофрагментами мы используем следующий алгоритм действий:

Предпросмотровый этап. На данном этапе происходит знакомство с незнакомыми словами и грамматическими конструкциями, содержащимися в видеофрагменте, прогнозирование содержания текста по названию, иллюстрациям и ключевым словам. Для знакомства с новыми словами используются изображения, доступные для понимания объяснения слов, ассоциации, синонимы или антонимы.

Этап просмотра видеофрагмента. При просмотре мы используем чек-лист по вопросам на понимание содержания видеофрагмента, задания на исправление ошибок в предложениях на основе просмотренного, распределение реплик героев, а также каких-либо предметов или качеств по группам, прогнозирование дальнейшего развития сюжета.

Послепросмотровый этап. После просмотра видеофрагмента для подготовки к говорению целесообразно выполнить задания на составление плана рассказа по ключевым словам, восстановление последовательности сюжета (можно использовать стоп-кадры из видео для опоры), описание героев, описание ситуации на стоп-кадре из видеофрагмента, пересказ текста от лица главного героя и от третьего лица, разыгрывание диалогов по ролям, придумывание продолжения сюжета или альтернативной концовки.

Использование видеоматериалов в процессе обучения показало, что обучающиеся с большим интересом работают на таких уроках. Зрительные опоры облегчают восприятие звучащей речи, что создает ситуацию успеха и побуждает к коммуникации. Кроме того, с помощью видео можно в доступной для школьников форме поднимать важные для обсуждения проблемы, а также знакомить их с историей и культурой страны изучаемого языка.

Видеофонограммы предполагают единство визуального и вербального компонентов. При работе с видео зрительная и вербальная системы действуют взаимосвязанно, процесс восприятия видео является целостным. Именно одновременная работа этих двух каналов обеспечивает эффективность освоения учащимися видеоматериала [Будник 2014: 71].

Итак, к положительными аспектами использования видеоматериалов при обучении иностранному языку можно отнести: возможность мотивировать детей к изучению иностранного языка, расширение лексического запаса, снятие страха ошибки и языкового барьера в процессе коммуникации. Кроме того, видеоматериалы являются лучшим средством презентации языка в ситуативном контексте в классе. В отличие от реальных ситуаций общения, учитель может подготовить обучающихся к просмотру, выбрать наиболее эффективные и подходящие для конкретного урока фрагменты и средства работы с ними.

Однако, необходимо обратить внимание и на ряд отрицательных сторон использования аудиовизуальных средств. Так, частое использование аудиовизуальных средств ведет к чрезмерному напряжению зрительных анализаторов, т.е. оказывает отрицательное влияние на зрение. Также, частое использование видеоматериалов на уроках может способствовать ухудшению восприятия материала традиционным способом. С точки зрения учителя, практическая и методическая подготовка к урокам с использованием аудиовизуальных средств занимает больше времени, возможно ухудшение дисциплины от чрезмерного использования аудиовизуальных средств.

Возможность аудиовизуально предъявлять вариативные коммуникативные ситуации, вовлекающие ребёнка в языковую коммуникацию и определяющие его речевое поведение, обеспечивает методическую целесообразность использования аудиовизуальных средств при обучении говорению на уроках английского языка. Видеоматериалы оказывают большее эмоциональное воздействие на обучающихся, что способствует эффективному усвоению знаний и развитию навыков.

#### Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения иностранным языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Будник А.С. Видео как аудиовизуальное средство обучения иностранным языкам // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2014. – № 1(13). – С. 69-73.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. Пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
4. Кулакова А. Б. Поколение Z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. – 2018. – №2 (42). – С. 1-10.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 470 с.

*Лоншакова О. Ю.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Щербина С. Ю.*

*г. Хабаровск, Тихоокеанский государственный университет*

## ПРОЦЕССЫ АССИМИЛЯЦИИ АНГЛИЦИЗМОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Ни один язык, за редким исключением, не может существовать в изоляции от других языков. Таким образом, появление заимствований при активных языковых контактах неизбежно. Говоря о немецком языке, стоит отметить, что 6% основного словарного запаса немецкого языка, состоящего примерно из 2800 слов, представляют заимствования. А если говорить о

вокабуляре немецкого языка в целом, то доля заимствований окажется еще больше, примерно 16-17% [Морозова 2008: 4].

Обратимся к истории заимствований. Первые заимствования из английского языка стали появляться в немецком в средневековье. В дальнейшем принято выделять две волны ассимиляции английских заимствований в немецком языке. Первую относят к XIX – началу XX вв. В этот период в основном заимствовалась лексика в областях спорта, журналистики и техники. Вторая волна начинается с окончанием Второй Мировой войны и длится по сей день, в этот период ассимиляция носит менее специализированный характер и больше является массовой, ориентируясь как на книжный, так и на разговорный стиль [Кобенко 2007: 37].

Согласно немецкоязычному изданию словаря «Дуден», англицизм – это передача понятия, свойственного для британского английского языка, на иной язык [Duden 2022].

Существует немало причин, которые могли бы объяснить появление англицизмов в немецком языке. Вот лишь некоторые из них:

Лакуны. Ассимиляция заимствований с точки зрения языкознания обосновывается внедрением в культуру одного языка явлений, объектов и понятий, присущих другим культурам, при этом не имеющих эквивалента в языке-реципиенте. Англицизм „Manager” можно объяснить по-немецки только следующим образом: „mit weitgehender Verfügungsgewalt und Entscheidungsbefugnis ausgestattete leitende Persönlichkeit eines Großunternehmens” [Duden 2022]. Так как в немецком языке отсутствует эквивалентный синоним, англицизм уместен.

Лаконичность. Языки в целом стремятся к краткости, а краткие варианты слов предпочтительны не только в переписке, но и в устной речи. При частом употреблении в речи англицизмы быстро входят в норму языка.

Примеры: Lastwagenfahrer – Trucker; Gemeinschaftsunternehmen – Jointventure; Management – Unternehmensleitung; Hobby – Freizeitbeschäftigung.



Интернационализмы в условиях глобализации. В современных реалиях активное взаимодействие представителей разных стран способствует созданию интернациональной лексики. Также, к этому причастен и процесс глобализации, который усиливает интеграцию стран и культур.

Прежде чем иностранное слово станет полноправной лексемой системы другого языка, ему предстоит ассимилироваться в среде языка-реципиента. Слово считается полностью ассимилированным в системе заимствующего языка, если оно понятно говорящим на языке-реципиенте всех возрастов и социальных классов.

Выделяется два вида ассимиляции заимствований [Маринова 2012: 155]:

Формальная - адаптация, затрагивающая внешнюю, или формальную сторону заимствования (подразделяется на фонетическую, графическую и грамматическую);

Семантическая - адаптация относительно лексического значения заимствования.

Однако, стоит отметить, что адаптация заимствований не происходит по четко определенной схеме. Процессы формальной и семантической ассимиляции могут происходить как независимо друг от друга, так и наслаиваться друг на друга.

Фонетическая и графическая ассимиляция англицизмов в немецком языке ничем не примечательна, ведь в каком-то плане она даже отсутствует. Большая часть англицизмов в немецком произносится согласно фонетическим правилам английского языка. Это можно объяснить тем, что немецкий алфавит имеет латинскую основу, поэтому, учитывая, что само звучание остается английским, то и его написание не подвержено изменениям. Фонетическую и графическую ассимиляцию можно продемонстрировать на примере заимствований *die Show (show)*, *der Single (single)*, *der Spot (spot)*, *der Trailer (trailer)*, *das Ticket (ticket)*.

Стоит отметить, что фонетисты предлагали ассимилировать англицизмы графически, чтобы обосновать их английское звучание на уровне орфографии.

Но варианты по типу *Softwehr, Computer, Spotleit, CD-Plejer, Mauntenbeiks* или *Seiens-Fikschn* сразу же сочли неприемлемыми [Морозова 2008: 2].

Грамматическая ассимиляция англицизмов намного богаче и интереснее, чем остальные виды формальной адаптации в немецком языке. Так, например, глаголы-англицизмы получают инфинитивное окончание *-en* (*shoppen*) и спрягаются по лицам и числам (*ich shoppe, du shoppst, er/sie/es shoppt, wir shoppen, ihr shoppt, sie shoppen, Sie shoppen*). Иногда этот процесс дополняется префиксацией, например *„einchecken“* от английского *„check in“*. Грамматическая ассимиляция затрагивает разные части речи. Например, существительные обретают род и парадигму падежей, а прилагательные родовые окончания и образуют степени прилагательных в соответствии с правилами немецкой грамматики.

Отдельного внимания заслуживает семантическая ассимиляция англицизмов в немецком языке. Часто, попадая в язык, значение слова расширяется, сужается или вовсе получает новое значение, т.е. происходит семантическая дифференциация. Таким образом язык избавляется от избыточности: из эквивалентного слово переходит в безэквивалентное [Маринова 2012: 69].

Так, основное значение английского *„ticket“* и немецкого *„das Ticket“* совпадают. Оба слова используются для обозначения билета на транспортное средство или для посещения чего-либо. Однако, английское слово может обозначать выписанный штраф, что не отражено в семантике заимствования. Но, с другой стороны, англицизм *„das Ticket“* в немецком может обозначать и предвыборную программу, это значение приобретено заимствованием в процессе семантической ассимиляции.

В немецком появилось много псевдоанглицизмов. Одним из самых известных примеров псевдоанглицизмов является существительное *„das Handy“*, которое обозначает мобильный телефон, а в английском слово *„handy“* даже не существительное, а прилагательное со значением *„удобный“*.

Рассмотрим еще несколько примеров такой семантической ассимиляции англицизмов в немецком языке. „Beamer” имеет несколько значений в английском, например, одно из них это сленговое название машин немецкой компании BMW. Однако, в немецком „der Beamer” означает проектор. „Der Flipper” это вовсе не плавник, или лапа, а машина для пинбола. А загадочный „der Dressman” это мужчина-фотомодель.

Вопрос о том, относить ли процесс заимствования к положительному или негативному языковому явлению до сих пор является крайне спорным среди филологов. С одной стороны, как уже было сказано выше, англицизмы часто приходят на помощь, чтобы заполнить лексические „пробелы”, либо упрощают общение в научной сфере. С такой точки зрения, англицизмы привносят разнообразие в лексику и расширяют возможности языка. В какой-то мере англицизмы упрощают процесс обучения немецкому языку для тех, кто знаком с английским языком.

Но, с другой стороны, многие лингвисты уверены, что чрезмерное использование англицизмов может привести к полному растворению немецкого языка. Тем не менее, сегодня англицизмы в немецком языке можно встретить в любой сфере, что является следствием технологического и культурного влияния англоговорящих стран и процессов глобализации.

#### **Список литературы**

1. Жилюк С. А. Использование заимствований в системе немецкого словообразования: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.04 / Жилюк Сергей Александрович; [Место защиты: Санкт-Петербургский государственный университет].- Санкт-Петербург, 2015.
2. Кобенко Ю.В. «Волны» англоязычных заимствований в истории немецкого языка // Вестник Томского государственного университета. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2007, №298.
3. Маринова Е.В. Иноязычная лексика современного русского языка : учеб. пособие / Е.В. Маринова. — М. : Флинта : Наука, 2012.

4. Морозова О.Н. Английские заимствования в современном немецком языке: лингводидактический аспект. /О.Н. Морозова // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2008. – №12.
5. Duden Deutsches Online Wörterbuch URL:<https://www.duden.de/woerterbuch> (дата обращения: 19.11.2022).

*Лукашеня М.Г., Бондаренко Д.К.*

*Научный руководитель: кпн, доцент Иванюк Н.В.*

*г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина*

## АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Одной из важнейших задач современного образования является приобщение учащихся к глобальным ценностям, формирование умения общаться и взаимодействовать с представителями не только соседних культур, но и в мировом пространстве. Тенденции современного общества в социальном, культурном, экономическом, политическом планах привели к формированию поликультурного социума. Поликультурный социум – это такое образовательное пространство, в котором проживают и обучаются учащиеся разной этнолингвистической, религиозной и социально-экономической принадлежности. В последние годы в отечественной и зарубежной педагогической науке всё большее внимание стало уделяться важности поликультурных аспектов в школьной и вузовской аудитории. Самостоятельно оформилось такое направление, как поликультурное образование.

Понимание процесса обучения иностранным языкам за последние 30 лет претерпело довольно сильные изменения, а использование коммуникативного подхода – это, в частности, результат нового понимания. Ранее обучение иностранным языкам в основном было направлено на развитие грамматической компетенции. Считалось, что грамматические упражнения помогают выработать привычку правильного использования языка, а

посредством заучивания диалогов и фраз наизусть, исправления ошибок в устной или письменной форме, постоянного контроля со стороны учителя можно избежать неправильной речи.

Актуальность проблемы билингвизма (двуязычия) обусловлена прежде всего чрезвычайной его распространенностью. Человек в принципе полиязычен. Помимо естественного языка он пользуется языками жестов, искусственными языками, музыкальными кодами, метаязыками и т. д.

Таким образом, основной задачей обучения иностранному языку на современном этапе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая рассматривается как определенный уровень развития языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций, позволяющих обучаемому целесообразно варьировать речевое поведение в зависимости от функционального фактора иноязычного общения. Все это формирует способность осуществления межличностного и межкультурного общения на иностранном языке.

Целью обучения иностранным языкам является обучение свободному ориентированию в иноязычной среде и умению адекватно реагировать в различных ситуациях, то есть общению. Задача коммуникативного подхода – заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка путём накопления и расширения их знаний и опыта. Обучаемые должны быть готовы использовать язык для реальной коммуникации вне занятий, например, во время посещения страны изучаемого языка, во время приёма иностранных гостей дома, при переписке. При этом термин коммуникативность «не сводится только к установлению с помощью речи социальных контактов, это приобщение личности к духовным ценностям других культур» [Бим, 1988; 24].

Многие сторонники коммуникативного подхода поддерживают использование в классе аутентичных материалов. Это могут быть различные языковые реалии, такие как знаки, журналы, рекламные объявления и газеты или визуальные источники, вокруг которых может быть построена коммуникация (карты, картинки, символы, графики, таблицы и т.д.).

Коммуникативная методика – это прежде всего, прагматический подход к изучению иностранного языка. Она в определенной мере жертвует фундаментальностью знаний для того, чтобы в более короткие сроки подготовить учащегося к использованию иностранного языка в жизни.

Для развития личности в поликультурной среде немаловажную роль играет внеаудиторная работа. В некоторых университетах традиционно, каждый год проводится фестиваль иностранных языков. Целью этого мероприятия является приобщить студентов к культуре и традициям стран изучаемого языка. Учащиеся не только учат стихи и песни, но и узнают историю их возникновения, знакомятся с их писателями и исполнителями, делают презентации и инсценировки к ним. Обычно его проводят в рамках недели иностранного языка. В нем принимают участие все студенты. Такие мероприятия всегда положительно влияют на учащихся. Они вызывают большой интерес у студентов к культуре изучаемого языка, мотивируя их на дальнейшее изучение иностранного языка, английского в частности.

Рассмотрев возможности иностранного языка в реализации поликультурного образования, можно сделать вывод о том, что основополагающими задачами являются интерес к культуре своего и других народов, формирование культурной толерантности как ведущего фактора социализации учащихся в поликультурной среде и развития понимания и уважения к другим народам и их культуре. Систематическое применение различных средств, форм и методов способствует реализации поликультурного воспитания в процессе преподавания иностранного языка. Основными стратегиями обучения, используемыми более опытными учителями, являются обсуждения в классе и совместная работа. Необходимо также отметить, что в процессе обучения следует избегать предрассудков, говорить о различиях в культурах, запрашивать культурно различные мнения, обсуждение ценностей и верований.

Для многих студентов, особенно тех, которые только начинают учиться в вузе, необходим контакт с преподавателем, способным увлечь их своим

предметом и дать добрый совет: как правильно и результативно учиться, как рационально готовиться к занятиям и распределять время, как проявить лучшие из личностных качеств и постоянно совершенствовать их, саморазвиваться. Успех взаимодействия студента и преподавателя в данном случае во многом зависит от профессионализма последнего, его профессиональной культуры. Все это способствует созданию благоприятной обучающей и воспитывающей среды.

Таким образом, мы видим, что поликультурное образование в школе, а в последующем и в вузе является одной из составляющих духовно-нравственного развития учащегося, формирования его личности. От того, насколько ученик овладел знаниями, умениями и навыками в сфере национальной и мировой культуры, зависит его способность вести межкультурный диалог, устанавливать доброжелательные отношения с представителями других этносов, уважать и проявлять толерантность к культуре других народов.

#### **Список литературы**

1. Бим, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе [Текст] / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 1988. – 358 с.
2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст] / Н.Д. Гальскова. – М.: Арти-Глассо, 2000. – 281 с.
3. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам, базовый курс лекций: пособие для студентов педвузов и училищ [Текст] / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.

## ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ СЕМАНТИЗАЦИИ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО СЛЕНГА)

**Введение.** Если рассматривать оценку как семантическое понятие, то это подразумевает ценностный аспект значения языковых выражений, который может интерпретироваться как «субъект» и «объект оценки», «хороший/плохой». Давать оценку можно по разным основаниям, но основной диапазон значений связан со знаком «хорошо/плохо», которые, как правило, классифицируются как оценка [Вольф1985:19].

**Основная часть.** Путем сплошной выборки из словаря из словаря русского жаргона [Мокиенко В.М.; 2000] были отобраны слова, обозначающие наименования лиц по физиологическим признакам, т.е. признакам, присущим человеку. Выбор данной группы признаков обусловлен тем, что внешность человека, моральные качества, умственные и физические способности и т.д. всегда подвергаются оценке.

Общий объем отобранного материала составил 1454 лексико-семантических вариантов (ЛСВ). Например: *космач* ‘глупец, слабоумный’; *пельмень* ‘глупый, некрасивый мужчина’; *чилита* ‘красивая женщина еврейского происхождения’; *фэфёла* ‘неаккуратная, неповоротливая, полная женщина’.

Далее в дефинициях отобранных слов был осуществлен поиск оценочных прилагательных. Например: *петрушка* ‘симпатичная девушка’; *бардым* ‘неуклюжий человек’. Общее количество ЛСВ с оценочными прилагательными в их составе составило 170 наименования (11,7%)

На следующем этапе была осуществлена классификация отобранных имен существительных с оценочным прилагательным в дефиниции по



гендерному признаку. Ключевыми словами стали существительные: женщина/девушка; мужчина/парень/юноша/мальчик; человек/подросток/ребенок (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Классификация имен существительных по гендерному признаку

Класс существительного	Кол-во ЛСВ	%
Наименования лиц женского рода	93	54,7
Наименования лиц мужского рода	20	11,8
Общие наименования	57	33,5
Итого	170	100

Из 170 наименований лиц по физиологическому признаку 54,7% относятся к наименованиям лиц женского рода. Например: *красавка* 'привлекательная девушка'; *волчица* 'привлекательная, независимая, женщина'; *валоха* 'глупая женщина'; *товар* 'симпатичная девушка'; *чудачка* 'уважаемая молодая девушка'.

33,5% составляет группа, обозначающая общие наименования. Например: *чух* 'невзрачный, тщедушный человек'; *задрот* 'некрасивый, неприятный, глупый человек'; *бардым* 'неуклюжий высокий человек'; *гыля* 'неуклюжий, долговязый человек'.

Малочисленной оказалась группа, обозначающая наименования лиц мужского пола (11,8 %). Например: *лымарь* 'неопрятный парень'; *фан-фаныч* 'представительный мужчина'; *валет* 'юркий, сообразительный парень'; *пятак* 'глупый, некрасивый мужчина'.

Таким образом, в русском жаргоне среди наименований лиц, различающихся по физиологическому признаку, в семантической структуре которых закреплён оценочный компонент, самыми многочисленными являются существительные, обозначающие названия женских лиц.

Целью следующего этапа было выявление и анализ оценочных прилагательных в составе отобранных дефиниций.

В семантической структуре 170 наименований лиц по физиологическому признаку было выявлено 88 оценочных прилагательных. Например: *снегурка* ‘некрасивая, неопрятная, опустившаяся женщина’; *тыква* ‘неопытная девушка’; *волчица* ‘привлекательная, независимая женщина’. Среди отобранных оценочных прилагательных были выявлены единицы как с положительным, так и с отрицательным оценочным значением (см. таблицу 2)

Таблица 2 – Классификация оценочных прилагательных

Тематическая группа оценочного прилагательного	Кол-во единиц	%
Единицы с положительно-оценочным значением	30	34,1
Единицы с отрицательно-оценочным значением	58	65,9
Итого	88	100

К лексическим единицам с отрицательно-оценочным значением (65,9%) относятся прилагательные: *агрессивный, хулиганствующий, болтливый, крикливый, неуклюжий, несообразительный, необразованный, властный, неловкий, глупый, наивный, некрасивый, мужеподобный, грубый, склочный, грязный, оборванный и т.д.*

Исходя из классификации Н.Д. Арутюновой [Арутюнова 1988:64-77] анализируемые прилагательные можно разделить на ряд групп (см. таблицу 3). При этом объектом оценивания стали: внешность человека, моральные качества, ощущения, которые испытывает человек, практический интерес и повседневный опыт человека и т.д.

Таблица 3 – Классификация оценочных прилагательных с отрицательно-оценочным значением

Единицы с отрицательно-оценочным значением	Кол-во единиц	%
Сенсорно-вкусовые оценки, подчеркивающие неопрятность	6	10,3
Эстетические оценки, основанные на синтезе сенсорных и психологических:	8	13,8

Интеллектуальные оценки	10	17,2
Оценка поведения	16	27,6
Эстетические оценки нормы	8	13,8
Нормативные:	3	5,2
Телеологические	7	12,1
Итого	58	100

Например: пельмень ‘глупый, некрасивый мужчина’; плуг ‘глупый, несообразительный молодой человек; ватрушка ‘девушка легкого поведения’; амeba ‘невыразительный, неинтересный, некрасивый человек’.

Самой многочисленной оказалась группа, обозначающая психологические оценки (интеллектуальные оценки + оценка поведения) (44,8%). Это объясняется психологией человека, который всю окружающую среду, взаимодействие с другими людьми "пропускает" через себя. Внутри этой группы доминируют единицы, содержащие оценку поведения.

2) К лексическим единицам с положительно-оценочным значением (34,1%) относятся следующие прилагательные: *бойкий, вертлявый, сильный, симпатичный, деловой, уважаемый, здоровый, крепкий, интересный, хорошо одетый, красивый, эффектный, юркий и т.д.*

Дифференциальные характеристики оценочных прилагательных были проанализированы аналогично отрицательным прилагательным (см. таблицу 4).

*Таблица 4 – Классификация оценочных прилагательных с положительно-оценочным значением*

Единицы с положительно-оценочным значением	Кол-во единиц	%
Эстетические оценки, основанные на синтезе сенсорных и психологических:	10	33,3
Эстетические оценки нормы	4	13,3
Интеллектуальные оценки:	2	6,7
Оценка поведения	3	10,0

Нормативные:	3	10,0
Телеологические	8	26,7
Итого	30	100

Например: *солнышко* ‘приятный юноша’; *аленушка* ‘симпатичная девушка’.

Наиболее многочисленной является группа, в состав которой вошли единицы, содержащие рационалистическую оценку. Единицы этой группы подтверждают способность человека объективно, рационально оценивать явления, предметы и процессы окружающего мира.

**Заключение.** В работе были проанализированы особенности оценочного компонента в семантической структуре сленгизмов. Анализ результатов исследования показывает, что преобладают лексические единицы с отрицательным значением

#### Список литературы

1. Вольф, Е.М. Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф. – М.: Наука, 1985. – 228 с.
2. Мокиенко, В.М. Большой словарь русского жаргона : 25 000 слов, 7 000 устойчивых сочетаний / В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина; С.-Петербург. гос. ун-т. Межкаф. слов. кабинет им. проф. Б.А. Ларина. – СПб. : Норинт, 2000. – 720 с.
3. Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений: оценка, событие, факт / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 338 с.

*Майоров А.А.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Колтакова С.В.*

*г. Воронеж, ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»*

## ПЕРЕВОДНЫЕ СООТВЕТСТВИЯ ЛЕКЕМЫ COMMAND В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

При переводе языковых единиц различного уровня с одного языка на другой обнаруживается большое количество различных типов межязыковых соответствий, изучение сходств и национально-специфических различий которых является объектом многих сопоставительных и контрастивных

исследований. Наименование и содержание самого понятия выявленного при переводе соответствия является дискуссионным.

Различают межъязыковые, переводные соответствия, переводные эквиваленты и т.д.

И.А. Стернин разграничивает переводные и межъязыковые соответствия, определяя последние как «сходные по семному составу единицы двух языков, которые могут быть поставлены друг другу в соответствие независимо от того, часто ли они используются для взаимного перевода или могут быть использованы для перевода лишь в некоторых специальных контекстах». К переводным соответствиям ученый относит «две единицы разных языков, отраженные в двуязычных словарях и регулярно используемые при переводе» [Стернин 2007: 60]. Следовательно, переводные соответствия, представляют собой частный случай межъязыковых соответствий. К переводным эквивалентам И.А. Стернин относит межъязыковые соответствия, имеющие максимально сходный семный состав и обеспечивающие адекватный взаимный перевод в любых контекстах [там же].

В.Н. Комиссаров переводным соответствием называет одну или несколько единиц плана выражения языка перевода, которые используются для передачи содержания определенной единицы плана выражения исходного языка [Комиссаров 1973: 161]. Исследователь выделяет три типа соответствий: постоянные, вариантыные и окказиональные [Комиссаров 1973: 163–169]. Постоянные соответствия используются при переводе всегда или почти всегда (термины, географические названия и др.) Вариантные соответствия регулярно используются при воспроизведении содержания определенной единицы. Окказиональные соответствия представляют собой случайное использование единицы, то есть контекстуальную замену [там же].

Я.И. Рецкер предлагает следующую классификацию закономерных соответствий: эквиваленты, аналоги (вариантные соответствия) и адекватные замены [Рецкер 2004]. Под эквивалентами он понимает постоянные, «равнозначные», не зависящие от контекста соответствия между единицами

исходного языка и языка перевода. По мнению Я.И. Рецкера эквиваленты могут быть полными и частичными. Полные эквиваленты в его понимании такие единицы двух языков, которые эквивалентны во всех своих значениях, а не только в каком-то одном. Частичные эквиваленты – единицы, которые эквивалентны в одном или нескольких значениях, но не во всех. В случае аналогов или вариантных соответствий многозначной единице одного языка выбор каждой конкретной пары соответствий определяется контекстом. Адекватные замены применяются, когда для точной передачи мысли оригинала нужно использовать неточные словарные соответствия [Рецкер 2004: 15].

Цель проведенного исследования – выявить возможные переводные соответствия лексемы *command*.

Cambridge dictionary предлагает следующий перевод существительного *command*: 1) *командование, руководство*, 2) *приказ, команда*, 3) *знание, владение (предметом)*, 4) *команда (для компьютера)*.

The Multitran dictionary дает следующий перевод рассматриваемой лексемы с пометой общ.: *приказ; приказание; команда; распоряжение; командование; начальство; владение; превышение; группа войск; повеление; войска, находящиеся под чьим-либо командованием; командный подход; а с пометой воен. – руководство; соединение; управление; командование (организационная единица, воинское формирование); формирование (в состав которого входит нижестоящее формирование или военнослужащий, о котором идёт речь); объединение; войсковая группировка; территориальная войсковая группировка; команда (отряд, воинское подразделение)*.

Электронный ресурс [context.reverso.net](http://context.reverso.net) переводит изучаемую лексику следующим образом: *командование, команда, управление, приказ, повеление, заповедь, распоряжение, владение*.

С целью верификации выявленных в лексикографических источниках переводных соответствий лексемы *command* был проведен контекстуальный анализ. Были изучены примеры использования данного слова в 200

предложениях. В результате, были получены следующие варианты перевода лексической единицы *command*:

1) приказ: **When the Queen Regent gives me a command, I carry it out without delay.** Когда Королева-регентша отдаёт приказ, я выполняю его без промедлений.

2) инструкция / команда (для работы с компьютером): **First command brings down the network interface, second command change its MAC address while third command brings up the interface again.** Первая команда отключает сетевой интерфейс, вторая команда меняет вам MAC-адрес, а третья команда снова запускает сетевой интерфейс.

3) контроль (ситуации или своих чувств): **He rarely loses command of himself.** Он редко теряет контроль над собой.

4) контроль (над группой людей особенно в Вооружённых Силах): **Father had lost his command over the crowd.** Отец начал терять контроль над паствой.

5) подразделение/ войско (часть армии и т.д., которая выполняет определенную работу под чьим-либо руководством): **Roslandin was wounded and governor Seaton took over his command.** Росладин был ранен, и командование его войсками взял на себя губернатор Сетон.

6) владение (предметом, особенно языком): **Certainly I haven't mastered everything in English but I am absolutely sure that in a few years my command of the language will be perfect.** Я ещё не очень хорошо знаю язык, но я абсолютно уверен, что через несколько лет моё владение языком будет совершенным.

7) командование (группа офицеров, которая контролирует подразделение военно-морского флота и т.д. / которая отдаёт приказы): **Troops were sent to Brazil, and all Brazilian units were placed under Portuguese command.** В то же время в Бразилию были отправлены войска, а все бразильские военные подразделения были переведены под португальское командование.

8) управление: **The term "command" connotes an ability to use or control some instrumentality.** Термин "управление" обозначает возможность использовать или контролировать определенные средства.

9) повеление: **Paul's statement that we should desire spiritual gifts is not just a suggestion-it is an apostolic command.** Утверждение Павла о том, что мы должны жаждать духовных даров, не просто совет – это апостольское повеление.

10) веление: **And grant that sweetness and power and spirit may be given to these voices that shall sing at her command.** И награди её милостью и силой, и духом, какой можно дать этим голосам, которые будут петь по её велению.

11) заповедь: **Next up is the command about honoring our parents.** Следующая заповедь повелевает нам чтить своих родителей.

12) распоряжение: **Our common enemies will be dead, and you'll have troops, armed to the teeth, at your command.** Наши общие враги будут мертвы, а ты получишь войска, вооруженные до зубов, в своё распоряжение.

13) начало: **Certainly you didn't think that by opening this particular can of worms, there would be a single commanding officer who'd want you in his command.** Ты же не думал, что как только ты откроешь этот ящик Пандоры, то найдётся хотя бы один командующий офицер, который возьмёт тебя под своё начало.

14) начальство: **With Command breathing down your neck, I didn't want to cut any corners.** Когда начальство следит за каждым твоим шагом, я не хочу идти в обход правил.

15) приказание: **The Nagual's command is that you have to change your path and go with us.** Приказание Нагваля состоит в том, что ты должен переменить свой путь и идти с нами.

16) наказ: **His wish was taken as a command.** Мы восприняли его пожелание, как наказ.



17) командир: **He will take over acting command of the South Essex.** Он станет фактическим командиром Южного Эссекса.

Отметим, что из 17 выявленных переводных соответствий ряд существительных являются синонимичными:

приказ/повеление/приказание/веление, также командование/начальство. Однако контексты подтверждают необходимость использования различных переводных соответствий. Более того в ряде контекстов слово *command* переводится как контроль, однако в одном случае имеется в виду контроль ситуации или своих чувств, а в другом – контроль над группой людей (особенно в Вооружённых Силах). Интересно также, что в словосочетаниях *at your command* и *in your command* данное слово может переводиться как в распоряжении и под чье-либо начало.

В целом отметим, что контекстуальный анализ лексемы *command* позволил выявить полный список переводных соответствий, который не предлагает не один из рассмотренных лексикографических источников.

#### Список литературы

1. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. М.: Изд-во «Р. Валент», 2004. 240 с.
2. Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. М: АСТ: Восток-Запад, 2007. 288 с.

*Макарова Д.В.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Хомутская Н.И.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО КОРОТКОГО РАССКАЗА

Среди творений немецкого фольклора выделяется жанр коротких рассказов, за счёт своих отличительных черт, наполненных лингвострановедческими единицами.

После окончания второй мировой войны в Германии царил атмосфера всеобщей разрухи, психологической подавленности и разочарования.

Послевоенная немецкая литература переживала противоборство самых различных литературных направлений и прерывание исконно-традиционных связей.

В такой трудный для всей страны период родилась литературная группа «Gruppe – 47». Официально литературная группа возникла 15 сентября 1947 года, когда произошло первое собрание молодых писателей, организованное Г.В. Рихтером в доме поэтессы Ильзе Шнайдер Ленгель.

Литературная деятельность «группы – 47» с хрестоматийного талантливого короткого рассказа В. Шнурре «Похороны». Именно с него начался интерес группы к жанру коротких рассказов, вызвав полемику среди его членов. Вызывало дискуссии и происхождение коротких рассказов, которые стали началом западногерманской литературы. В вопросе, является ли жанр немецким или он был подобием американского short story, литературоведы склонились ко второму варианту. Признавали американское влияние на своё творчество и сами авторы немецких коротких рассказов, так как А. Андерш, В. Шнурре, Г. В. Рихтер писали ещё когда находились в американском плену, а В. Борхерт и Г. Бёлль познакомились с американскими короткими рассказами уже после 1945 года.

Молодых писателей в американских коротких рассказах привлекали простой язык, преобладание диалога, заменяющих авторский комментарий, монтаж, чрезвычайная «вещность» повествования с ограниченным набором обыгрываемых в рассказе реалий. В. Шнурре отмечал особенность повествования коротких рассказов без лишних описаний ландшафтов и характеров, а также повествования, лишённого эмоциональной окраски, тем самым отражающего действительность, описание событий и реалий. [Зачевский 1989: 152]

«Было невероятно трудно написать даже полстраницы прозы вскоре после 1945 года». Это высказывание Генриха Белля было призвано указать обстоятельства, при которых жанр коротких рассказов пережил свой расцвет в немецком послевоенном периоде.

Обилие многочисленных, трагических судеб каждого отдельного человека, пережившего войну, бегство и гонения, было неизмеримо. У каждого была своя история, которую было нелегко выразить словами. В то же время опыт войны также представлял собой коллективный опыт, в котором многие люди разделяли схожие судьбы. Из-за крайних напряжений войны и преследований, а также стремления полностью отказаться от фашистского и милитаристского языка авторы послевоенной Германии искали «новые формы выражения переживаний, для которых не существует образца». Послевоенные писатели хотят подключиться к современным событиям, от которых они были изолированы при национал-социализме.

Этому предположению соответствует американский короткий рассказ. С точки зрения формы и содержания он предлагает модели, которые также ориентированы на повседневный опыт и выражение. И здесь же можно назвать особую пригодность короткого рассказа к обстоятельствам и тематике послевоенного времени: она давала писателям возможность изобразить обилие упомянутых мгновений, индивидуальных судеб и пограничных переживаний. Требования четкой литературы, а именно простой, политически необремененный язык, простота, скромность и правдивость выражения, а также всеобъемлющий реализм в этой краткой прозаической форме легко достигаются короткими рассказами, а именно лаконичный, щадящий стиль повествования, линейное действие, ведущее к концу, а также сдержанный языковой стиль, особенно подходят для рассказов так называемой бутафорской литературы. [Жирмунский 1972: 127 - 133]

Выводы также показали, что послевоенный рассказ, очевидно, имеет большую документальную ценность, поскольку тематически он тесно связан с социальными проблемами того времени. Отсылка к исторически обусловленному опыту действительности может рассматриваться как дальнейшее объяснение бума рассказов в ранний послевоенный период, поскольку фрагментарная, открытая и отрывочная форма жанра рассказа соответствует дезориентированному сознанию послевоенного периода,

лишенное конкретных решений и перспектив. «Стать простым» — таково программное требование всех новых начинаний послевоенной прозы и особенно жанра рассказа. «Упрощаться», делать паузу, переводить дух, размышлять после всего, что было. Это упрощение, очевидно, является результатом ситуации скудости и дезориентации.

Существует корреляция между ситуацией дефицита в послевоенной общественной жизни и дефицитом текстов жанра рассказа в их сокращенном объеме, форме, структуре и языке. Нехватка наблюдается и в других областях послевоенного периода: нехватка ресурсов в целом, времени, денег, бумаги, возможностей для публикации, но также в определенной степени авторов и читателей. Несмотря на этот дефицит, еще предстояло многое литературное наверстать – как среди авторов, так и среди читателей. Литературная форма рассказа с большей вероятностью удовлетворила этот спрос, чем более длинные прозаические формы, такие как роман. [Arnold 2004: 132]

В дополнение к уже упомянутым причинам, сыграли роль и очень практические аспекты, такие как более быстрые варианты производства для авторов и более простые варианты публикации через журналы. Эту лаконичность и принцип упрощения ни в коем случае нельзя считать факторами тривиальности: рассказ не является ни повествовательно нетребовательным жанром, ни вытеснен в развлекательную сферу механизмами дистрибуции современного литературного рынка, это и через замаскированную дифференциацию своей художественной формы, которая также косвенно описывает сложные психические и духовные процессы на поверхности события и тем самым конкретно иллюстрирует их, и через познавательную интенцию, с которой она анализирует общество и действительность, разоблачает их и вызывает для изменения повествовательная форма высоких художественных стандартов и большой выразительной эффективности. [Жукова 2009: 127 - 133]

Вопреки внешнему виду, эти принципы позволяют излагать очень сложные темы и поэтому идеально подходят для послевоенных тем.

Резюмируя всё выше сказанное, можно сделать вывод о том, что немецкоязычные короткие рассказы отличаются своей лаконичностью, отсутствием лишних описаний, а поэтому краткой передачей реалий. Сюжет в коротких рассказах развивается стремительно, быстро переходя от завязки к кульминации, при этом, не теряя заложенного в истории смысла. Данные особенности поспособствовали распространению коротких рассказов через СМИ, что стало одной из причин выхода данного жанра на всемирную литературную арену. Причиной такой популярности коротких рассказов стали исторические факторы, в особенности Вторая Мировая Война, внесшая разруху в мирные жизни людей и новые горячо обсуждаемые темы.

#### **Список литературы**

1. Жирмунский В. М. Очерки по истории классической немецкой литературы. Л., 1972.
2. Жукова, С.А. Особенности компрессии времени в современном немецкоязычном коротком рассказе / С.А. Жукова// Пелевинские чтения - 2009: межвуз. сб. науч. тр. - Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009.
3. Зачевский Е. А. «Группа 47» и становление западногерманской литературы. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1989.
4. Arnold H.L. Die Gruppe 47: Ein kritischer Grundriss / hrsg. von H.L. Arnold. München: Edition Text und Kritik, 2004.

*Максимова Ю. О.*

*Научный руководитель: кпн, доцент Миронова О.А*

*г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет*

## **К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Как известно, обучение иностранному языку – это сложный процесс, нацеленный на формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, уровень которой даст возможность беспрепятственно использовать данный «инструмент» как средство межкультурного общения.

При этом нельзя не отметить, что без знания лексических единиц данная коммуникация не представляется возможной. Следовательно, формирование лексической компетенции является необходимым условием успешной коммуникации. Стоит учесть, что формирование лексических навыков является одним из сложных аспектов изучения иностранного языка, так как в процессе овладения лексическими единицами обучающийся может столкнуться с различными трудностями, связанными с запоминанием объема значений слов, их многозначностью, умением использовать данные лексические единицы в различных ситуациях устного и письменного общения.

На протяжении многих лет вопросы обучения лексики находятся в центре внимания широкого круга ученых (Н.И.Гез, Е.И.Пассов, С.Ф.Шатилов, Н.Д. Гальскова, А.И.Щукин, Е.Н. Соловова). Несмотря на огромное количество исследований, проведенных в данной предметной области, актуальной по-прежнему является неспособность обучающихся осуществлять речевую деятельность в связи с недостаточным объемом словарного запаса. Пополнение словарного запаса осуществляется посредством выполнения упражнений, направленных на осмысление, запоминание и корректное использование данных лексических единиц в ситуациях устной и письменной речи.

Таким образом, в процессе исследования перед нами встает ряд вопросов, касающихся разработки комплекса упражнений, направленных на расширение словарного запаса обучающихся, а также дальнейшего апробирования предложенной системы с целью выявления ее эффективности.

Настоящее исследование проводилось в три этапа:

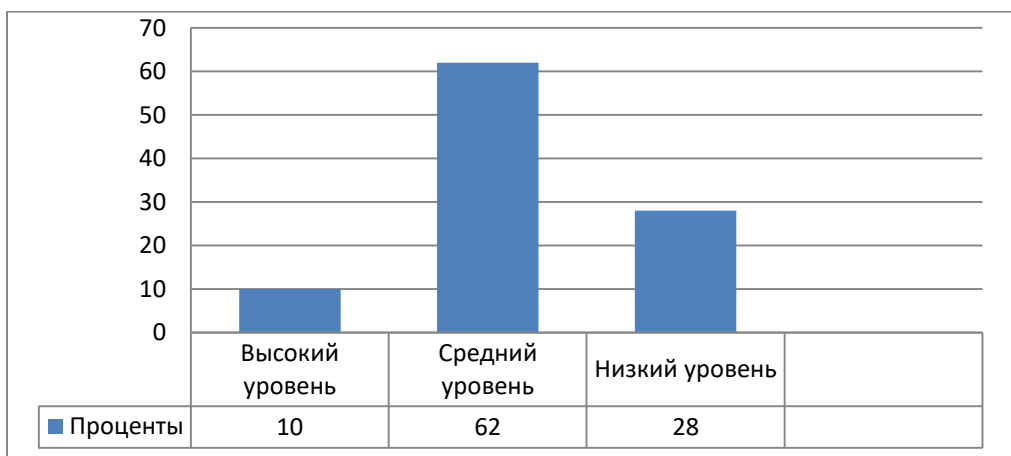
Констатирующий этап, целью которого являлось выявление уровня активного лексического запаса обучающихся;

Формирующий этап, направленный на разработку системы упражнений;

Контрольный этап, представляющий собой процесс анализа эффективности разработанных упражнений.

На начальном этапе обучающимся первого года обучения было предложено пройти тестирование, предполагающее определить значение лексических единиц на уровне активного словаря. Тестирование было рассчитано на обучающихся, уровень языкового владения которых, приближен к общеевропейскому пороговому уровню (B1). Результаты тестирования представлены в табл.1.

*Табл.1 Уровень сформированности лексических навыков обучающихся первого года обучения*



Как видим, большинство тестируемых соответствуют заявленному уровню. Более того, 10% первокурсников имеют пороговый продвинутый уровень (B2). Однако стоит обратить внимание, что 28% обучающихся продемонстрировали недостаточный словарный запас.

Результаты диагностического тестирования свидетельствуют о необходимости восполнения пробелов посредством формирования лексических навыков в порядке нарастания языковых трудностей.

На сегодняшний день учеными разработаны различные классификации упражнений для обучения иноязычной лексике. Изучив теоретический материал, мы приходим к выводу, что наиболее удобной и эффективной классификацией является классификация, предложенная А.И.Щукиным, представляющая собой три группы упражнений: языковые, условно-речевые и

речевые [Щукин, 2006: 231]. В нашем исследовании мы будем опираться на данную классификацию.

Как правило, на этапе актуализации лексики, целью которого является ознакомление обучающихся с графическим образом лексической единицы и его семантическим значением, целесообразно применять языковые упражнения. Под языковыми упражнениями мы понимаем разновидность заданий, направленных на овладение языковым явлением в процессе его тренировки вне речевой коммуникации. Применение данных упражнений нацелено на становление речевых навыков посредством воспроизведения, словоизменения и включения лексических единиц в связанные высказывания [Шатилов, 1986: 210].

В процессе активизации лексических единиц студентам были предложены следующие задания:

- выделение в микроконтексте ключевых слов по заданной тематике;
- соотнесение синонимов и антонимов;
- составление предложений с новыми лексическими единицами;
- заполнение пропусков;
- нахождение близких по звучанию слов;
- исправление неточностей в предложениях.

На этапе закрепления языкового материала обучающимися были выполнены условно-речевые упражнения, представляющие собой задания, направленные на практическое применение приобретенных лексических навыков в ситуациях речевого общения. Сущность данных упражнений заключается не только в активизации языкового явления, но и в стремлении обучающихся воспроизводить отдельные языковые структуры в связанной речи. Вышеназванная группа упражнений включала в себя следующие задания:

- инсценировка диалогов с использованием новых лексических единиц;
- ответы на поставленные вопросы;
- составление предложений (небольшого связанного текста);



- составление аннотации к статье;
- интерпретация фрагмента фильма.

На этапе систематизации лексических навыков обучающиеся были вовлечены в речевые упражнения, направленные на формирование коммуникативной компетенции посредством использования заданий проблемного характера. Примерами данных упражнений являются следующие формы работы:

- организация групповых дискуссий, ролевых игр, проектов;
- аргументирование своей точки зрения по проблематике;
- спонтанные диалогические и монологические высказывания.

В процессе выполнения данных упражнений у обучающихся активизируется как мыслительная деятельность, так и формируются навыки самостоятельного использования лексических единиц в ситуациях речевого общения.

На заключительном этапе нашего исследования была предпринята попытка проверки целесообразности применения данных упражнений. В связи с этим был организован повторный контроль, результаты которого доказали эффективность предложенного комплекса упражнений. Стоит отметить, что обучающиеся преодолели трудности оперирования лексических единиц в ситуациях устной и письменной речи.

Таким образом, предложенная нами система упражнений, позволяет обучающимся не только усвоить новые лексические единицы, но и грамотно использовать их в повседневной речевой деятельности.

#### **Список литературы**

1. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов // Просвещение. – 1986. – М. – 233 с.
2. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-ое изд., испр. и доп. / А.Н.Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

## РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем воспитания и образования является развитие у школьников социокультурных навыков, что обуславливает успешную адаптацию молодежи к окружающему многонациональному и поликультурному миру. В связи с этим особенно важна такая область образования, как иностранные языки. Следует отметить, что в России, как и во всех развитых странах мира, в настоящее время идет процесс перехода к новой эпохе - эпохе глобальной информатизации. В сфере образования это считается необходимым условием подготовки человека к полноценной жизни. Использование информационно-коммуникационных технологий дает неопределимые преимущества в изучении иностранного языка.

ИКТ дает возможность:

- 1) расширить знания и кругозор учащихся,
- 2) активизировать самостоятельную исследовательскую деятельность школьников,
- 3) интенсифицировать учебный процесс,
- 4) повысить активность обучающихся и мотивацию к занятиям,
- 5) развить воображение и творческие способности учащихся,
- 6) использовать аутентичную и актуальную информацию учителями.

Социокультурная компетенция включает знание правил и социальных норм поведения носителей языка, понимание традиций, истории, культуры и социального устройства страны изучаемого языка [Salamatina, I., Strebkova, Zh., 2016]. Именно поэтому при формировании социокультурной компетентности школьников ставятся следующие задачи:

- 1) научить диалогу культур, то есть умению ориентироваться в другом образе жизни,
- 2) пробудить интерес к культуре других стран,
- 3) не противопоставлять, а сравнивать культуры,
- 4) поддерживать развитие толерантного отношения к другой культуре,
- 5) мотивировать учащихся уважать свою культуру, страну и людей,
- 6) развивать умение достойно представлять свою страну в диалоге культур [Лавина Т. А., 2011].

По мнению В.В. Сафоновой, являющейся основоположником социокультурного подхода в России, социокультурная компетенция включает в себя способность использовать знания о разных типах цивилизаций и культур, различать социокультурные особенности и культурные факты, адекватно интерпретировать культурные явления, а также умения использовать эти моменты с целью выбора определенных стратегий взаимодействия в разных формах межкультурной коммуникации [Сафонова, 1993].

Социокультурная компетенция включает четыре компонента:

- 1) социокультурные знания (включая информацию об изучаемой стране, нравственных ценностях, культуре и традициях),
- 2) опыт общения,
- 3) языковые навыки,
- 4) личное отношение к явлениям культуры [Сысоев, 2001].

Большинство стран мира подчеркивают важность эффективных международных контактов и так называемого «культурного диалога». Это возможно только в том случае, если люди овладевают коммуникативной языковой компетенцией, включающей такие аспекты, как знание языка и культурных особенностей другой страны, этикет и социокультурные навыки. (Роберт, 2010). Проблема по-прежнему заключается в методах обучения, которые следует выбирать при развитии социокультурных навыков, в подборе для этих целей аутентичных образовательных ресурсов. Кроме того,

социокультурные навыки остаются одними из самых сложных для проверки, поскольку наиболее эффективно их можно оценить только в реальном общении.

В современных условиях учителю нужны новые методы работы, которые позволят ему по-новому организовать учебный процесс. Они должны быть основаны на активной деятельности, задачах и проблемах. Методические материалы для индивидуальной, парной и групповой работы могут быть подготовлены преподавателем в соответствии с заданиями, новыми формами и методами, а также на основе оригинальных материалов [Анненкова, А.В., 2010]. Активное использование учащимися компьютерных технологий в проектной деятельности играет важную роль в формировании социокультурной компетентности, поскольку решает сразу несколько задач: во-первых, учащиеся учатся самостоятельно получать информацию; во-вторых, они учатся творчески применять свои знания на практике; кроме того, студенты получают опыт общения во время подготовки проекта и умение работать в группах. Результаты проектной работы могут быть представлены в различных формах: компьютерная презентация, брошюра и т.д. [Кукушин, 2003].

Поиск эффективных подходов к решению задач, представленных ранее, привел к необходимости использования ИКТ в процессе обучения английскому языку. Компьютерные технологии позволяют учителю использовать на уроках более понятные, актуальные наглядные и иллюстративные материалы устаревших материалов, которые использовались несколько лет назад. Мультимедийные презентации могут широко использоваться на уроках английского языка. Они просто незаменимы при представлении материалов о конкретной стране и ее культуре. С помощью презентации можно наглядно и увлекательно представить страну изучаемого языка, ее историю, географию, природу, искусство, быт и быт ее жителей. Презентации могут быть подготовлены учителем и учащимися, а могут быть продуктом их совместной деятельности. Презентации — это мощный

инструмент, который помогает распространять наши идеи наиболее эффективным и наглядным образом. Обычно для создания презентации мы используем программу Power Point, входящую в состав пакета Microsoft Office. Однако в последнее время появилось достаточное количество альтернатив, многие из которых предлагают целый спектр возможностей. Одним из лучших примеров таких инструментов является Prezi, дающий возможность работать не с каждым слайдом отдельно, а со всей презентацией в целом. Это означает, что все элементы отображаются на одном большом листе. Затем можно выбрать одну из двух частей презентации, увеличить ее или просмотреть как отдельный слайд, размещать любые элементы по своему желанию, блоки текста, изображения, аудио- и видеоконтент, различные геометрические фигуры, стикеры и т.д. Prezi поддерживает практически все форматы: PDF, XLS, все аудио и видеоформаты. С помощью такого инструмента, как Prezi можно познакомить учащихся с культурой изучаемой страны. Например, устроить виртуальную экскурсию по Лондону в рамках 6д модуля учебника “Spotlight” 5 класса по теме: Culture Corner Landmarks, где школьники, выполняя различные задания, смогут узнать о значимости многих архитектурных объектов для жителей Великобритании.

Контрольно-измерительные материалы, созданные с помощью ИКТ, также очень важны в процессе обучения, поскольку их разнообразие делает процесс более увлекательным: использование различных тестов или викторин в классе, подготовка теста в виде презентации, используя нестандартные задания и их представление. Знания можно проверить прямо на компьютере, если учащиеся видят результаты в баллах сразу после выполнения каждого задания. Например, с помощью платформы Quizizz можно провести контрольное тестирование по знанию английских афоризмов, пословиц и идиом в рамках раздела Everyday English модуля 6b учебника “Spotlight” 8 класса.

Если нужно дать ученикам творческое задание, то можно использовать такую платформу, как MakeBeliefsComix.Com, которая позволяет создать свой

комикс на любую тему. Эту платформу можно использовать, как задание к домашней работе по разделу “Spotlight on Australia” модулю “Furry friends” учебника “Spotlight” 3 класса.

Использование мультимедийных учебников, информационно-коммуникационных технологий в рамках урочной и внеклассной деятельности повышает интерес учащихся к предмету, делает процесс обучения более эффективным, а его участников - более активными. Наблюдения, а также опросы учащихся свидетельствуют о значительном повышении уровня мотивации, что является основой формирования умений, в том числе социокультурной компетентности.

#### Список литературы

1. Анненкова, А.В. Межкультурная коммуникация как цель преподавания иностранных языков. Иркутск, Россия: Издательство "Оттиск" - 2010. С. – 122-124.
2. Ваулина Ю.Е., Дули Дженни, Подоляко О.Е., Эванс В. Английский в фокусе 5 класс. Spotlight. Student's book. Учебник для общеобразовательных учреждений. Москва Express Publishing издательство “Просвещение” – 2016. – С. – 81.
3. Ваулина Ю.Е., Дули Дженни, Подоляко О.Е., Эванс В. Английский в фокусе 8 класс. Spotlight. Student's book. Учебник для общеобразовательных учреждений. Москва Express Publishing издательство “Просвещение” – 2012. – С. – 77.
4. Ваулина Ю.Е., Дули Дженни, Подоляко О.Е., Эванс В. Английский в фокусе 3 класс. Spotlight. Student's book. Учебник для общеобразовательных учреждений. Москва Express Publishing издательство “Просвещение” – 2017. – С. – 85.
5. Кукушин В.С. Современные педагогические технологии. Пособие для учителя. Ростов н/Д: изд-во “Феникс” - 2003. С. – 96-109.
6. Лавина Т. А. К вопросу формирования компетентности учителя в области информационных и коммуникационных технологий в условиях непрерывного педагогического образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева – 2011. – № 4–2. С. – 72-75.
7. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. – м.: Иио Рао, 2010. – 140 с.
8. Salamatina, I., Strebkova, Zh. Developing social and cultural awareness in foreign language teaching / I. Salamatina, Zh. Strebkova // Вестник Российского университета дружбы

- народов. Серия: Русский и иностранные языки, и методика их преподавания. – 2016. – №3. – С. – 89-92.
9. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – 1993. – С. – 23-28.
10. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового подхода к преподаванию иностранных языков. Иностранные языки в школе, том 4. - 2001. – С. - 17-23.

*Малышева Н.В.*

*Научный руководитель: кпн Красиловой И.Е.*

*г. Орехово-Зуево, Государственный гуманитарно-технологический университет*

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКЕ

Каждый язык единственный в своем роде. Он фиксирует уникальные концептуализации мира и имеет свои собственные способы построения слов, фраз и предложений для передачи идей. Сравнивая слова и структуры различных языков, мы приходим к лучшему пониманию мира, в котором живем. Помимо простого понимания тонкостей мировых языков, эти знания могут быть применены для улучшения общения между людьми, содействия переводческой деятельности. И, конечно же, лингвистическое обучение также ценно для изучения языков.

Поскольку язык отражает то, как мы воспринимаем окружающий мир и как мы относимся друг к другу, он определяет, кто мы. Наш родной язык, с которым мы растем, который мы используем для выражения того, что в наших сердцах; это язык нашего сердца. Таким образом, язык формирует языковую картину мира для каждого человека. Языковая картина мира может отображать мыслительные процессы и философию народа, принадлежащего тому или иному языку.

Если мы обратимся в словарь методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, то сможем найти там следующее определение

языковой картины мир: «Совокупность знаний об окружающем человека мире, запечатленных в языковой форме. Отраженные в языке представления данного языкового коллектива о строении, элементах и процессах действительности» [Азимов 2009: 362].

Языковая картина мира – совокупность представлений о мире, воплощенная в значении различных языковых единиц, таких как лексические единицы, устоявшиеся фразы, определенные синтаксические конструкции и т.д., которые образуют единую систему взглядов или предписаний. Каждый язык имеет свои способы восприятия и концептуализации мира. Все значения складываются в единую систему взглядов, иными слова философию одного коллектива, которая обязательна для всех носителей данного языка. Вот почему данная тема стала одной из наиболее актуальных за последние годы исследования в области лингвистики.

Изучая и осваивая новый язык (второй язык), учащиеся сталкиваются с трудностями, которые необходимо исследовать, что в свою очередь может быть полезным для изучения речевых и мыслительных процессов. Сегодня мы можем выделить одну из самых главных проблем, которая стоит перед учащимися при изучении иностранного языка, - это необходимость перестроить свое мышление, свою привычную и родную картину мира по непонятному, чужому, непривычному образцу. Таким образом, можно сказать, что изучая и осваивая новый язык, мы перенимаем не только сам язык, но и транспортируем в свое сознание новый, чужой мир, другую культуру.

Безусловно, важную роль играет понимание термина «картина мира» (здесь и далее КМ), которое основывается на определении М.В. Пименова. М.В. Пименова под КМ понимает «совокупность знаний и мнений субъекта относительно объективной реальной или мыслимой действительности» [Пименова 2004]

С точки зрения В.А. Масловой, КМ – «результат переработки информации о среде и человеке. Она может быть представлена с помощью пространственных, временных, количественных, этических и других



параметров. На ее формирование влияет язык, традиции, природа и ландшафт, воспитание, обучение и другие социальные факторы» [Маслова 2001].

По мнению Г.В. Колшанского, «язык на одном этапе своего развития не выступает в качестве самостоятельной креативной силы и не создает своей собственной картины мира, он лишь фиксирует концептуальный мир, первоначальным источником которого является реальный мир» [Колшанский 1990].

Многие научные исследования по формированию иноязычной картины мира говорят о том, что культурные ценности и грамматический строй языка неразрывно связаны, хотя эта связь не так ярко выражена как лексическая. И, безусловно, все человеческие мысли и действия закреплены на уровне грамматики.

Рассмотрим что же вызывает наибольший интерес у русских учащихся при изучении английской грамматики. Здесь можно выделить сразу несколько пунктов: видовременная система английского глагола, использование номинативных конструкций, использование повелительного наклонения, модальные глагола, категория рода и категория артикля. Самым сложным вопросом после видовременной системы можно поставить фиксированный (строгий) порядок слов в английском предложении.

Так, например, различные наборы грамматических инструментов размещают действия во времени. Английский язык требует, чтобы его носители грамматически отмечали происходящие события, обязательно применяя морфему -ing: “I am playing the piano and can’t come to the phone” \«Я играю на пианино и не могу подойти к телефону»\ или “I was playing the piano when the phone rang” \«Я играл на пианино, когда зазвонил телефон»\. У русского языка нет этой функции. Кроме того, в русском языке нет времени, которое было бы способно передать определенное отношение ко времени, но и также нести в себе культурологическую нагрузку, а в английском языке за данную функцию, например, может выступить Present Perfect. Именно эти различия и становятся языковой помехой для изучающих иностранный язык.

Так же рассмотрим использование номинативных конструкций в английском и русском языке. Если в английском языке на синтаксическом уровне преобладают такие номинативные конструкции, как «I RECALL» или «I BELIEVE», а подобные конструкции «IT OCCURRED TO ME THAT», «IT SEEMS TO ME THAT», «IT IS IMPOSSIBLE FOR ME» уходят на второй план, то в русском же языке, все в точности наоборот. Русскоязычный мир представляется так, будто все события и действия происходят независимо от воли субъекта. К такому же выводу пришла и Линн Виссон, которая в своей работе подчеркивает, что такие понятия, как «активная деятельность» и «пассивная созерцательность» отчетливо проявляются в грамматических структурах русского и английского языков. Помимо этого, она отмечает, что «английский изобилует сотнями конструкций, в которых подчеркнута, выражен активный деятель, но беден неопределенно-личными и безличными выражениями; русский напротив, богат последними» [Виссон 2005]. При сравнении английских и русских предложений с точки зрения синтаксиса, очевидно, что в английском языке подлежащее занимает доминирующее место, в то время, как в русском языке превалируют безличные конструкции. Так, носители английского языка предпочтут сказать “I’d like to\ I want to”, а русскоязычные будут использовать вновь безличные конструкции, например, «хочется», «мне сказали, что», «меня предупредили».

Особую роль в русском языке играет категория рода. Данное грамматическое явление отсутствует в английском языке. Это различие позволяет нам сделать вывод, что русский язык более эмоциональнее, а с точки зрения перевода с одного языка на другой появляется нюанс, на который необходимо обратить внимание. Так, в парадигме английских существительных род грамматически никак не выражен и неодушевленные существительные и зоонимы соответствуют местоимению it. Именно поэтому, если же им придется род, то при переводе, как правило, возникают сложности. Например, в русском языке лиса, змея, белка, цапля женского рода, а в английском fox, snake, squirrel, heron мужского рода.

Еще одна особенность английского языка, которая подчеркивает значимость субъекта действия, это артикль. Категория артикля в русском языке отсутствует, но в английском языке она играет такую же важную роль, как категория рода в русском. Категория артикля в английском языке обязательная и неизменная, по такому параметру носитель английского языка категоризирует мир». Например, «тот самый», «тот о котором уже шла речь», «один из многих». Данная категория является значимой для представителей англоязычной культуры, так как позволяет указывать на предметы и существа вокруг, без указания на их признак. Таким образом выражается интерес к отдельным личностям и предметам. Сложность при изучении русскоязычными носителями английских 160 артиклей объясняется, прежде всего, различием в подходе к реальности и в восприятии языковой картины мира [Пименова 2004].

Способность сравнивать, анализировать разные языковые картины мира способствует более успешному освоению иностранного языка, поскольку позволяет лучше понять лексические, грамматические и другие особенности этого языка, помогает избежать ошибок в процессе межкультурной коммуникации. Переключение с одного языкового кода на другой происходит быстрее и дает более качественный результат [Красилова 2022].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что лингвистические картины мира различных языков отличаются друг от друга в силу культурной специфики разных народов. Каждый язык - это уникальная национальная система, которая раскрывает мировоззрение народа и создает его картину мира. При сравнении различных лингвистических картин мира выявляются их сходства и различия, и иногда очень значимые. Наиболее важные идеи для данного языка повторяются в значении многих языковых единиц и поэтому являются ключом к пониманию той или иной картины мира. И именно поэтому необходимо знакомить учащихся с особенностями языковой культуры в области грамматики при изучении иностранного языка.

### Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448с.
2. Виссон Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. Пер. в англ Изд. 3-е стереотипное. – М.:Р.Валент. 2005. – 192 с.
3. Красилова И.Е. Языковая картина мира и ее значение в обучении иностранному языку школьников // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 4. С. 78-84.
4. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. – М.: Наука, 1990. – С. 108.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Academia, 2001. – С. 208 .
6. Пименова М.В. Концептосфера внутреннего мира человека// Попова З.Д., Стернин И.А., КарасикВ.И., Кретов А.А., Пименов Е.А., Пименова М.В. Введение в когнитивную лингвистику: Учебное пособие/ Отв.ред. М.В. Пименова. – Кемерово: Комплекс «Графика», 2004. – С. 130–179 (Серия «Концептуальные исследования». Выпуск 4).
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – 2-е издание, дораб. – М.: изд-во МГУ, 2004. – 352 с., ил. – (Классический университетский учебник).

*Маншилина Е.Н.*

*Научный руководитель: кпн, доцент Котова Е.Г.*

*г.Орехово-Зуево, Государственный гуманитарно-технологический университет*

### ВЛИЯНИЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА РАЗВИТИЕ МОЗГА РЕБЕНКА

С детства мы развиваем интеллект и логику ребенка, используя занятия на мелкую моторику, обучение игре на музыкальных инструментах. Но есть еще один эффективный способ - изучение иностранного языка.

В коре головного мозга есть определенные зоны (гиппокамп и другие участки коры больших полушарий), отвечающие за мыслительную активность, память, речь, зрение, слух и эмоции. Ученые заметили, что с освоением нового сложного навыка, например, изучение иностранного языка,

количество нейронных связей (серого вещества) увеличивается в несколько раз.

Исследование отечественных ученых в институте мозга, проведенное при помощи аппарата МРТ, показало, что именно изучение иностранного языка увеличивает некоторые области мозга, в том числе и гиппокамп. Этот отдел напрямую связан не только с освоением языка, но и с кратковременной памятью (и ее переходом в долговременную) и ориентацией в пространстве. а вместе с лимбической системой он влияет на эмоции и мотивацию. Ребенок лучше и быстрее усваивает информацию. [Мкртычева 2012: 439].

Доказано и подтверждено исследованиями, что у детей-билингвов некоторые участки головного мозга развиты сильнее, чем у владеющих одним языком (монолингвов). Анализ данных исследований показывает, что дети, владеющие иностранными языками, лучше выполняют задачи, требующие интеллектуальных способностей, умеют правильно расставлять приоритеты, решать одновременно несколько задач.

Изучение иностранного языка развивает эмоциональный интеллект ребенка. И этот навык гораздо важнее для успеха в жизни, чем IQ, который напрямую зависит от умения ребенка строить отношения со сверстниками, развивает эмпатию и помогает лучше понимать людей и адаптироваться в этой жизни.

Дети, погруженные в языковую среду с раннего возраста, овладевают иностранным языком как родным. У ранних билингвов мозг одинаково быстро переключается с одного языка на другой. Этот эффект сохраняется даже для тех языков, которые были освоены уже во взрослом возрасте. Если период погружения в языковую среду упущен, то язык учится уже как иностранный и тогда ребенку уже сложнее переключать мозг с одного языка на другой, так как зоны овладения языками широко размещены в мозге. И наоборот, зоны “хранения” родного и иностранного языков совпадают у тех, кто начал изучать иностранный язык до 5 лет и хорошо продвинулся в этом. [Мкртычева 2012: 441]

Интересно заметить, что от того представления, что за язык отвечают исключительно зоны Брока и Верника, наука давно отказалась. Любой язык — это сложная система, и чтобы разговаривать и понимать речь нам нужен весь мозг. Ученые считают, что даже незначительное владение иностранным языком дает детям преимущества в учебе и увеличивает когнитивные способности. Ребенок осваивает двойной словарный запас, грамматику, учится переключаться с одного языка на другой, что стимулирует развитие мозга, дополнительно тренирует и дисциплинирует ум, делает его более гибким. Эти дети больше проявляют творческие способности, начинают рано думать аналитически. У них хорошо развито абстрактное мышление [Мкртычева 2012: 440].

Опыт переключения с одного языка на другой дает ребенку возможность лучше решать стоящие перед ними задачи. Дети билингвы отличаются лучшими способностями и навыками, хорошей памятью. Они схватывают на лету суть взаимодействия между людьми в любом, даже новом коллективе, что дает возможность быстро осваиваться и чувствовать себя увереннее в любых жизненных ситуациях. Они способны удерживать в памяти несколько дел и выполнять их почти одновременно. Разница со сверстниками появляется уже в 5-7 лет и сохраняется на всю жизнь. У детей, изучающих иностранные языки, наблюдается хорошая способность к концентрации произвольного внимания как на основном явлении, так и на его деталях. Помимо этого, изучение иностранного языка благоприятно сказывается на дальнейших умственных способностях людей в возрасте, так как происходит дополнительная стимуляция мозга для более активной деятельности, что включает защиту от нейрогенеративных изменений мозга, т.е. преждевременное старение мозга затормаживается. Значит, изучать языки — это не только интересно и увлекательно, но и очень полезно для психического здоровья любого человека.

#### **Список литературы**

1. Мкртычева, Н. С. Влияние изучения иностранных языков на развитие ребенка / Н. С. Мкртычева, П. С. Тонкошнур. Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2012. № 4 (39). С. 439-441. [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/archive/39/4672/> (дата обращения: 26.01.2023).

*Мартынюк О.А.*

*Научный руководитель: кпн, доцент Дмитрачкова Л.Я.*

*г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина*

## ТЕОРИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

### М.БАЙРАМА

Поскольку на современном этапе развития языкового образования в рамках гуманистической парадигмы культура как содержание учебного предмета является одной из основных ценностей инновационной образовательной среды [Дмитрачкова 2016: 11], целесообразным представляется рассмотреть теорию межкультурного иноязычного обучения и воспитания (intercultural theory of foreign language education) британского методиста Майкла Байрама, выдвинутую им в 1989 году.

В основе теории лежит модель межкультурной коммуникативной компетенции, на которую опираются многочисленные зарубежные и отечественные исследования способов формирования и развития межкультурной компетентности. Согласно модели межкультурная коммуникативная компетенция состоит из двух тесно связанных областей, а именно коммуникативной компетенции, включающей лингвистическую, социолингвистическую и дискурсивную составляющие, и межкультурной компетенции. При этом, как полагает М. Байрам, межкультурная компетенция является самостоятельной компетенцией, не состоящей в отношениях подчинения с иноязычной коммуникативной компетенцией, что противоречит лингвистическому подходу к культуре, широко распространенному ранее, в рамках которого роль культуры в общении рассматривается как нечто

дополнительное, улучшающее общение, но не являющееся его критическим компонентом [Byram 1997: 18].

В соответствии с позицией исследователя межкультурная компетенция состоит из пяти взаимосвязанных компонентов, а именно:

1) *intercultural attitudes* (межкультурных установок), включающих открытость, любопытство, готовность отказаться от предрассудков относительно чужих культур и родной культуры;

2) *knowledge* (знаний): о социальных группах, их характеристиках, поведении в своей стране и стране партнера по общению, об общих процессах социального и личного взаимодействия;

3) *skills of interpreting and relating* (умений интерпретации и соотнесения) включающих умение интерпретировать документ или событие другой культуры, объяснить и соотнести его с явлениями родной культуры;

4) *skills of discovery and interaction* (умений открытия и взаимодействия) включающих умение усваивать новые знания о культуре и культурном поведении, умение оперировать знаниями, отношениями и умениями в условиях коммуникации и реальном времени;

5) *critical cultural awareness* (критической культурной осведомленности) состоящей в умении критически и на основании определенных критериев оценивать мировоззрение, поведение, результаты деятельности, присущие родной и чужой культурам.

Байрам утверждает, что "основа межкультурной компетенции лежит в установках человека, взаимодействующего с представителями другой культуры", т.к. без этой базовой компетенции остальные четыре не могут по-настоящему развиваться.

Также следует отметить тот факт, что в модели Байрама отсутствует компонент знаний языка и страноведческих реалий, что ученый объясняет тем, что невозможно предоставить ученику все необходимые знания о культуре, включая те, что понадобятся ему в будущем, что требует такую



организацию деятельности обучающихся, в ходе которой они будут самостоятельно учиться добывать личностно значимые знания.

Межкультурная компетенция является целью и прогнозируемым результатом межкультурного иноязычного обучения и воспитания, основанного, в первую очередь, на принципе речеповеденческих стратегий, заключающемся в изучении своих и «чужих» культурных ценностей, их влиянии на нормы поведения и процесс коммуникации, и на дальнейшее оторнсвоение возможных путей сглаживания межкультурных непониманий с целью избегания межкультурного конфликта, а также принципе переживаемости (проживания, переживания ситуации здесь и сейчас), сосредоточенном на эмоциональном и психологическом компоненте межкультурной коммуникации и подразумевающим вовлеченность эмоций в процесс обучения, что призвано сформировать определенное отношение к изучаемому объекту, а также связанные с ним знания и умения [Byram 1989: 117].

При этом, опираясь на работы британских методистов Энтони Дэвиса Эдвардса и Вивиан Фурлонг, Дугласа Барнса, Джеймса Бриттона и Майка Торбе Байрам предлагает использовать для обучения иностранному языку сочетание следующих подходов: использование родного языка учащихся в качестве средства изучения иностранной культуры, преподаваемой по принципам соответствующих дисциплин, но без намерения познакомить учащегося со всей полнотой этой культуры; и интегративного изучения языка и культуры путем использования иностранного языка в качестве средства непрерывной социализации учащихся, целью чего является не имитация социализации носителей языка, а преобразование культурной компетенции обучающихся на ее текущей стадии развития в межкультурную компетенцию. Это предполагает, во-первых, обучение языку как создание условий для овладения навыками общения, обогащенное изучением природы языка как социального и культурного явления. Во-вторых, языковое обучение в сочетании с изучением культуры на основе сравнительных методов с

использованием родного языка учащихся в качестве средства коммуникации. В-третьих, ознакомление с отдельными аспектами иностранной культуры, проходящее на иностранном языке, что, в свою очередь, способствует процессу изучения языка.

Таким образом, культурная осведомленность развивается из и параллельно с осознанием социолингвистического аспекта изучения языка путем сопоставительного анализа, а также взаимно поддерживает непосредственный опыт изучения на иностранном языке отдельных культурных явлений, позволяя проводить анализ этого опыта на уровне родного языка. Языковая осведомленность в свою очередь оказывает благотворное влияние на формирование лингвистических навыков, позволяя учащимся осуществлять рефлексию в отношении образовательного процесса. Отношения между языковым обучением и формированием культурного опыта, наконец, также являются взаимодополняющими, поскольку обучение языку может быть применено в рамках устранения информационных пробелов и для обсуждения культурных явлений.

#### **Список литературы**

2. Дмитрачкова, Л. Я. Теоретико-методологические основания разработки инновационных технологий обучения иностранному языку : учеб.-метод. комплекс / Л. Я. Дмитрачкова ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина . – Брест : БрГУ, 2016. – 190 с.
3. Byram, M. Cultural studies in foreign language education / Michael Byram. – Clevedon: Multicultural Matters Ltd., 1989. – 165 p.
4. Byram, M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / Michael Byram. – Clevedon: Multicultural Matters Ltd., 1997. – 379 p.

## ПОНЯТИЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРЕКТНОСТИ КАК ЯЗЫКОВОГО И КУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНА

В языке происходят постоянные изменения, которые связаны с преобразованиями, возникающими в языковой системе: появление новой лексики, заимствование лексических единиц, возникновение дополнительных значений языковых единиц. Различные изменения в языковой системе приводят к преобразованию культурной стороны общества. Происходит трансформация языковых норм с точки зрения культуры социума. Осуществляется пересмотр отношения к устоявшимся реалиям жизни. В результате изменений, связанных с жизнью общества, возникло понятие «Политическая корректность».

Политическая корректность (политкорректность) – применение языковых единиц, употребление которых помогает избежать оскорбления чувств людей, с точки зрения расовой, половой принадлежности, возрастной группы, социальной позиции в обществе, вероисповедания.

Политическая корректность – это не случайное, ограниченное местом и временем явление, а принципиальная и важнейшая характеристика современной массовой демократии [Ионин 2010: 3].

В связи с тем, что на различных этапах существования человеческих отношений и общества в целом возникали лексические единицы, выражения, которые могли считаться некультурными и недопустимыми к употреблению, в языке появилось понятие политической корректности.

Вопрос о возникновении термина «Политическая корректность» является спорным, тем не менее, его влияние на языковую и культурную сторону жизни общества, главным образом, соотносится со временем

восстания афроамериканцев, которые были недовольны наличием расистской лексики. Изменения такого типа можно наблюдать в цепочке слов, отражающих изменения при упоминании афроамериканцев. Например, negro > coloured > black > African American/Afro-American. Употребление слова negro считается недопустимым, так как оно обладает негативной окраской. В зарубежных СМИ black считается нейтральным. Политически корректным является African American/Afro-American.

Также, говоря о людях испаноязычного происхождения, не стоит употреблять языковую единицу Hispanic, так как она является некорректной, однако термин Latino используется как политически корректный по отношению к испаноязычному населению.

Вслед за движением против расовой дискриминации последовали феминистские восстания. Они были связаны с борьбой за права женщин, что и привело к становлению гендерно-нейтральной лексики для того, чтобы убрать гендерную принадлежность в языковых единицах языка. Примерами неpolitкорректных морфем можно считать морфемы -man, -ess. Их принято заменять на морфему -person, значением которой является «лицо, человек» или другими гендерно нейтральными лексическими единицами. Например, chairman > chairperson, stewardess > flight attendant.

Все большую популярность феномен стал приобретать в 60-е года в университетах Америки. По причине того, что в учебных заведениях увеличивалось количество студентов, принадлежащих к различным расам, например, афроамериканцев, испаноговорящих и представительниц женского пола, термин «Политкорректность» быстро распространялся в учебных заведениях. Более того, по началу он был использован исключительно с негативным значением и, чтобы подразнить кого-либо. Спустя некоторое время термин приобрел статус важного культурного и языкового феномена, люди перестали использовать его как средство насмешки над кем-либо.

В 80-е – 90-е года в связи с идеологическим и политическим движением, распространяемым либерально настроенными группами, наблюдались

изменения в языке, связанные с употреблением нейтральной лексики, относящейся к расе, полу, социальным отношениям, правам людей.

Подобные изменения свидетельствуют о достижении цели по изменению дискриминации женщин, представителей разных рас, социальных положений.

Следует отметить, что понятие политической корректности возникло именно в Америке и первоначально было распространено именно в Соединенных Штатах. Это связано с тем, что в данной стране живет огромное количество различных народов и, соответственно, представителей различных рас, поэтому вопрос дискриминации там приобрел наиболее важное значение. Помимо этого, наблюдались движения за индивидуальные и коллективные права, отстаивание интересов социальных меньшинств, гендерное равенство.

После становления термина в Америке о понятии политкорректности постепенно стало известно и во многих других странах. Все это свидетельствует об интересе и внимании людей к другим людям и отношениям между ними.

Лингвистические изменения характеризуют возникающие новые выражения, способные заменить те, которые являются некорректными. Так, например, существует классификация типов дискриминации по различным признакам: Эйблизм (ableism) – тип дискриминации, при котором люди с ограниченными физическими возможностями притесняются теми, кто физически здоров; Этноцентризм (ethnocentrism) – точка зрения, при которой своя культура считается доминирующей, причем остальные культуры не являются значимыми; Гетеросексизм (heterosexism) – принятие существования людей с традиционной сексуальной ориентацией в то время, как нетрадиционная сексуальная ориентация считается неестественной и противоречащей моральным принципам общества; Лукизм (lookism) – концепция создания определенных стандартов красоты и ущемления таких людей, которые не соответствуют придуманным стандартам.

Поскольку дискриминация проявляется не только в физической форме, но и устной, то есть оскорбление словесное, то для устранения таких ситуаций

существуют правила, запрещающие использование оскорбительной лексики. Из этого следует, что используются нейтральные слова и выражения. Такая нейтральная лексика возникает и используется с целью не задеть чувства людей, относящихся не только к различным расам, но и имеющих какие-либо физические недостатки.

На основании проанализированной информации необходимо отметить, что феномен политической корректности является важной частью нашего общества, и, в особенности, американского общества. Политическая корректность предполагает наличие компромисса между людьми, стремление к избеганию возникновения конфликтов различного характера, а также феномен отвечает за распространение идей, предполагающих недопустимость враждебного отношения к другим культурам. Термин характеризуется передачей идей уважения к культурам в целом, культурным ценностям различных народов, их равноправному существованию. В концепцию политической корректности относится запрет на разделение людей по различным признакам: характеру, внешности, возрасту, физическим характеристикам. Не допускается дискриминация на основе гендерной принадлежности. Каждый человек должен следовать принципам политкорректности, чтобы поддерживать культурные и языковые правила и нормы, существующие в том или ином социуме.

#### **Список литературы**

1. Ионин, Л. Г. Общество меньшинств: политкорректность в современном мире / Л. Г. Ионин. – М. : Издательский дом Государственного университета – Высшей школы экономики, 2010. – 44 с.
2. Михеева, М. И. Политическая корректность в английском языке / М. И. Михеева // Научный потенциал. – 2021. – № 4. – С. 15–18.
3. Панин В.В. Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория: автореф. дис. канд. филол. наук / Тюмень: ТГУ, 2004. – 20 с.
4. Реформатский, А. А. Введение в языкознание / А. А. Реформатский. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 536 с.

5. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 259 с.

*Митягина Е. М.*

*Научный руководитель: дпн, профессор Саламатина И. И.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ГЕЙМИФИКАЦИИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ПОСРЕДСТВОМ РАЗРАБОТКИ УРОКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПРИМЕНЕНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСОВ

Жизнь в XXI веке стремительно движется вперед, и перед обществом, перед современным человеком, в частности, стоит очень сложная задача – успевать идти в ногу со временем, быть компетентным пользователем в сфере информационных технологий. Область образования представляет собой динамическую систему, которая постоянно совершенствуется и развивается, и, как известно, на данный момент этот процесс идет колоссальными темпами. Реалии современного мира требуют от нас, учителей, абсолютно новых подходов к процессу обучения, которые позволят повысить его качество и доступность. На данном этапе мы имеем огромные возможности для применения современных технологий обучения, использования новейших средств обучения, таких как интерактивные доски, ноутбуки и планшеты, выход в Интернет. Перед педагогом XXI века стоит непростая задача отбора и интеграции новых форм и методов обучения, которые позволят обеспечить максимально эффективный результат [3, с.4].

В связи с этим происходит становление нового этапа в обучении иностранным языкам, который определяется использованием информационно-коммуникационных технологий в организации учебного процесса, открывающих перед педагогами всё больше возможностей для формирования высокой учебной мотивации школьников, активизации их самостоятельной познавательной работы, и, в целом, для развития иноязычной

коммуникативной компетенции обучающихся. На данный момент особую популярность приобретают такие инновационные технологии обучения как дистанционное обучение, веб-квест технологии, и несомненно, геймификация. Использование игровых технологий геймификации в условиях цифровизации образовательного процесса является актуальным. Применение элементов данной технологии способствует привлечению внимания и интереса обучающихся к учебной деятельности, что, соответственно, может являться средством повышения их мотивации, в будущем реализуясь в эффективности и результативности обучения в целом.

Согласно Карлу Каппу, профессору Блумбергского университета, геймификация – это «внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образование» [5, с. 10], а также «использование игровой механики, эстетики и игрового мышления для вовлечения людей в обучение и решение различных задач и для повышения их мотивации» [5, с. 15]

Важно отметить, что геймификация не коррелирует с понятием игровых технологий, но в то же время тесно связана с ним. Данный феномен подразумевает использование некоторых элементов игры для осуществления профессиональных целей. Основное отличие состоит в том, что назначение игры заключается не в результате, а в реализации самого процесса, в то время как геймификация, наоборот, своей целью ставит полученный результат, а не процесс [4, с.136].

Рост интереса к внедрению геймификации в учебный процесс объясняется тем, что геймификация является одним из дидактических свойств цифровых технологий наряду с мультимедийностью, интерактивностью, нелинейностью подачи текста и информативностью. Геймификация способствует оптимизации учебного процесса, реализуя следующие дидактические принципы [4].

1. Принцип сознательности и активности обучающихся: подразумевает мгновенную обратную связь и возможность оценивания и самооценивания.



2. Принцип наглядности: присутствует мультимедийно-динамическая форма подачи материала.

3. Принцип последовательности и систематичности: введение постепенного усложнения уровней и условий игры, игрового материала.

4. Принцип индивидуализации обучения: предполагает возможность выбора индивидуальной траектории обучения.

5. Принцип доступности и посильности: представляет возможность самостоятельно выбирать сложность учебного материала под руководством учителя.

Более того, нужно отметить, что процесс геймификации обучения может быть рассмотрен через три базовых принципа (MDA – mechanics, dynamics, aesthetics):

- 1) механику, включающую цели, правила и вознаграждение;
- 2) динамику, в которую входят отклик игроков на механику;
- 3) эмоции, то есть, восприятие игроками своего опыта [2, с.19].

К наиболее часто используемым элементам геймификации относится игровая механика. Под игровой механикой понимают набор правил и способов, реализующий взаимодействие учащегося и игры, учащихся между собой и обратную связь с учителем. К данному элементу геймификации относятся баллы, бейджи и уровни. Они входят в систему вознаграждения с обратной связью, созданной с целью положительной оценки за выполнение поэтапных заданий и решения проблемных задач, следуя предложенным правилам.

Важным при реализации геймифицированного урока является методически грамотный подход учителя к построению мотивационной структуры игры. Обучающиеся, в свою очередь, при выполнении учебных задач, которые продвигают их на следующий уровень, должны видеть собственный статус, достижения и осознание того, как они могут улучшить свой результат [1, с.96].

Особо актуально применение геймификации в современных условиях информатизации и цифровизации образовательного процесса, применения интерактивных IT-технологий в учебной деятельности. Важно отметить, для того чтобы оценить потенциальную эффективность образовательного приложения или платформы, с которыми учитель будет работать в рамках геймифицированного урока, прежде всего ему необходимо дать ответы на следующие вопросы.

1. Соответствует ли контент платформы поставленным образовательным целям и текущему уровню языка учеников?

2. Насколько эффективными являются упражнения, представленные в приложении?

3. На каком этапе урока, а также при тренировке каких навыков может быть использовано то или иное задание, созданное с помощью инструментов образовательного онлайн-сервиса?

4. Какими способами может быть реализована геймификация на уроке с применением заданий, игр или викторин, созданными на данной образовательной платформе?

5. Каким образом организовать справедливое оценивание индивидуально выполненных заданий платформы и заданий в форме командного ответа?

6. Как следует грамотнее всего подойти к формированию балльно-рейтинговой системы в ходе геймифицированного урока или квест-игры с учетом выполненных заданий на образовательных онлайн-сервисах?

Для анализа лингводидактического потенциала ИКТ платформ для организации геймификации на уроках иностранного языка рассмотрим классификацию Карла Каппа. Ученый выделяет два вида геймификации в процессе образования: структурную и содержательную. Структурная геймификация предполагает использование различных игровых элементов в учебном процессе. Содержательная геймификация подразумевает отход от традиционных методов обучения, когда весь процесс обучения построен на выбранном игровом сюжете и следует определенным правилам. За счет таких

элементов, как сюжет и сценарий игры, эффект присутствия, дизайн интерфейса и интерактивность обратной связи, достигается развитие внутренней мотивации студентов. Яркими примерами содержательной геймификации являются обучающие компьютерные игры [4].

В настоящий момент педагоги, стремящиеся усовершенствовать образовательный процесс в общеобразовательных школах, чаще всего применяют на практике именно структурную геймификацию, которая предполагает использование элементов соревновательности: очков, медалей, бейджей, досок почета, уровневой подачи учебного материала, квестов. Данные элементы мотивируют обучающихся на изучение языка, культуры и традиций иноязычных стран за счет создания духа соревновательности. Таким образом, в структурной геймификации используются игровые элементы в рамках обучающей системы, но сама система не превращается в игру, и учебное содержание не претерпевает изменений.

При обучении иностранному языку как в дистанционном, так и традиционном формате используются различные формы реализации геймификации: компьютерные игры, обучающие мобильные приложения, образовательные интернет-приложения (например, «WordWall», «Quizizz», «Learning Apps», «Baamboozle» и др.)

В качестве инструмента для внедрения игровых приемов геймификации в учебный процесс выступает довольно популярная среди педагогов образовательная интернет-платформа «WordWall». Рассмотрим работу с ней подробнее для раскрытия и анализа ее дидактического потенциала в рамках принципов структурной геймификации. Данный образовательный сервис позволяет создавать интерактивные упражнения и мини-игры. Сервис отличается довольно качественной структурой и дает возможность учителю использовать как уже имеющиеся версии интерактивных игр и викторин, так и создать свои собственные варианты. Для учителей иностранных языков решающим фактором при выборе работы с данным ресурсом может стать его определенно четкая дидактическая направленность в формировании

различных навыков (лексических, грамматических, фонетических) и компетенций (коммуникативной, социокультурной).

Образовательная платформа «Wordwall» предоставляет доступ к 33-м интерактивным онлайн шаблонам, а также к 21-му печатному формату заданий, которые могут быть сохранены в формате PDF файла. Так, например, к наиболее часто используемым шаблонам для тренировки лексических навыков можно отнести следующие виды игр: «Match up» («Сопоставление»), «Unjumble» / «Anagram» («Расшифруй»/ «Анаграмма»), «Random cards» («Случайные карты»), «Random wheel» («Случайное колесо»), «Wordsearch» («Поиск слов»), «Crossword» («Кроссворд»). При этом для работы на занятии учителю предпочтительнее выбирать шаблоны, при помощи которых организуется активное вовлечение учащихся во фронтальную или групповую работу: например, «Сопоставление» или «Случайное колесо». Кроме того, одной из функций сервиса является переключение одного формата задания на другой шаблон с сохранением учебного контента в один клик, что является достаточно удобным в плане экономии времени для подготовки педагога к урокам в разных классах. Неоспоримым удобством для педагога может стать иллюстративность и визуализация создаваемых игр. В целях же формирования и совершенствования социокультурной компетенции обучающихся преподавателю уместнее всего будет включить в работу на уроке такие шаблоны интерактивных игр и викторин как «True or False» («Верно-неверно»), а также «Quiz /«Gameshow Quiz» (игры-викторины).

Выбор соответствующих шаблонов для выполнения различных видов заданий на уроке по изучению или закреплению страноведческого материала по иностранному языку обусловлен, в первую очередь, целевой направленностью создаваемой игры и также степенью предполагаемой активности участников занятия. При их использовании организация как первичного фронтального опроса (для проверки усвоенного ранее материала, например, по страноведению Великобритании), так групповых (соревновательных) видов игр будет эффективна с точки зрения грамотного

методического подхода к внедрению элементов геймификации на уроке иностранного языка, с заранее продуманной системой оценивания (групп/команд) обучающихся. Итак, образовательная платформа «Wordwall» даёт учителю иностранного языка неисчерпаемый источник для педагогического творчества, в частности для организации и проведения информативных, интересных и познавательных, а вместе с тем геймифицированных занятий с активным участием школьников во всевозможных видах игр, в выполнении интерактивных заданий и упражнений.

В целом, подчеркнем, что спектр программных сервисов и платформ, обладающих дидактическим потенциалом для включения элементов геймификации в процесс обучения, весьма широк и многообразен. Добавим, что ключевым моментом будет являться именно правильный, целесообразный подход учителя к созданию, отбору и включению в конкретный этап геймифицированного урока интерактивных заданий. Созданные онлайн-упражнения, викторины, в свою очередь, должны отвечать требованиям к организации современных уроков иностранного языка, а также обеспечить продуктивность и креативность работы обучающихся под руководством педагога [6].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что использование технологии геймификации является одним из перспективных направлений формирования информационных, коммуникативных и социокультурных компетенций обучающихся в современном образовательном процессе [3, с.35]. При внедрении геймификации появляется возможность получения постоянной измеримой обратной связи от участника. Это помогает выстраивать индивидуальную траекторию освоения учебного материала на основании скорости усвоения материала каждым обучающимся. Говоря о применении геймификации при обучении иностранному языку, следует отметить, что неимитационный характер активности, свойственный геймификации, позволяет развивать не только иноязычные коммуникативные умения, но и

развивать критическое мышление, умение работать в команде, готовность к сотрудничеству, толерантности.

#### Список литературы

1. Назарова А. А. Геймификация в образовании // Вестник Научных Конференций. 2019. №11– 4 (51). – С. 96–97.
2. Пирогова, Н. Г. Геймификация как способ повышения эффективности обучения иностранным языкам / Н. Г. Пирогова // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. 2020. – № 12. – С. 19.
3. Рябус И.М. От игры до геймификации в условиях цифровизации образования: методические рекомендации. Азовский район, 2021. – 36 с.
4. Титова С. В., Чикризова К. В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. №1. – С.135-152.
5. Kapp К.М. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for training and Education. The USA: John Wiley & Sons, 2012. – 336 р.
6. Salamatina I. Gamification in education: how to make learning fun / / Иноязычное образование в поликультурной среде: материалы и доклады XXIV научно-практической конференции Национальной ассоциации преподавателей английского языка (NATE 2018). Самара: Изд-во Самарского университета, 2018. – С. 116-119.

*Михайлова А.С.*

*Научный руководитель: кфилн, доцент Харитонова Е.Ю.*

*г. Москва, Государственный университет просвещения*

#### ТИПОЛОГИЯ ПРЕДСКАЗАТЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Изучение символов и знаков, как способ передачи информации, в том числе сакральной, уходит корнями в XIX век. Текст не только пересказывает прошлое или рассказывает о настоящем, он может предсказывать будущие события, планировать и прогнозировать их. Таким образом, заходит речь об особом, неоднородном по своему составу типе дискурса, который в ряде лингвистических трудов называют астрологическим дискурсом [Князева 2012,

Савицкайте 2013]. Астрология с точки зрения научного дискурса использует методы эмпирического познания, обобщения, типизации, математического моделирования и интерпретации натальной карты, здесь эмпирическая практика сочетается с философским мировоззрением, в центре которого находятся вопросы бытия, судьбы, предназначения человека. С точки зрения метафизического дискурса астрология исследует первоначальную природу реальности, мира и бытия, а также воздействие энергий на человека и его жизнь. С точки зрения эзотерического дискурса астрология отражает особое мировосприятие личности, ставящей на первый план духовную суть жизни и подчиняющей все материальные проявления человеческого существования невидимым явлениям «тонкого мира» [Азначеева 2011: 19].

Астрологические тексты обладают общими и отличительными чертами. Любой астрологический текст содержит в себе прогноз, который представляет вероятностное суждение о будущем состоянии какого-либо процесса или явления, а также прагматической функцией [Архипова 2008].

Вопросы классификации астрологических находится в плоскости интереса многих лингвистов. В рамках данной статьи предпринимается попытка иллюстрации типологии астрологических текстов, разработанной Савицкайте Е.Р. [Савицкайте 2013], немецкоязычными примерами.

1. Предсказательные (пророческие) тексты трактуют будущее отдельного человека, народа, государства. Данные тексты считаются самыми древними. Изначально они трактовались в устной форме (песни, вещания и т. д.), позже возникли письменные варианты подобных текстов. Среди предсказательных текстов выделяют пророчества, предсказания, гадания.

- Пророчество «понимается как проявление заботы Бога, как вторжение Божественного плана в историю, видимое глазами немногих. Древний институт предсказания будущего угадывает знаки будущих событий по их свидетельствам в настоящем» [Князева 2012: 399]. В данных текстах наблюдается рифма, ритм, образность языка, определенный размер, напоминающий песнь. Пророчества наполнены метафорами, аллюзиями,

культурологическими отсылками, поэтому их невозможно понимать буквально. Рассмотрим пример из Евангелия:

*«Aber in diesen Tagen, nach dieser Qual, wird die Sonne verdunkeln und der Mond wird nicht leuchten, die Sterne werden vom Himmel fallen und die Himmelskörper werden erschüttert. Und zu dieser Zeit werden die Menschen den Menschensohn mit großer Macht und Herrlichkeit in den Wolken kommen sehen. Und er wird seine Engel senden und seine Auserwählten von den vier Winden sammeln, von den Enden der Erde bis an die Enden der Himmel»* (Markus 13, 24-27) `Но в эти дни, после этой агонии, солнце померкнет, и луна не будет светить, звезды упадут с неба, и небесные тела будут потрясены. И в это время люди увидят Сына Человеческого, грядущего на облаках с великой силой и славой. И он пошлет своих ангелов и соберет своих избранных от четырех ветров, от концов земли до концов небес` (перевод автора – А.М.).

Здесь не наблюдаются ритм и рифма, но используются образные средства (*die Sterne werden vom Himmel fallen; die Himmelskörper werden erschüttert*).

- Предсказания обладают теми же свойствами, что и пророчества. Однако, они связаны с миром во всех его проявлениях. Предсказание говорит, каким может стать человек в будущем или как изменится ситуация в целом.

В качестве примера предсказания возьмем стихотворение Эриха Вайнерта «Traum eines deutschen Soldaten» («Сон немецкого солдата»):

Ich hatte einen fürchterlichen Traum: Ich war gefallen, tot. Doch fühlte ich, Sie warfen mich in einen feuchten Raum; Und andre Leichen rollten über mich Es fiel nasse Erde ins Gesicht. Dann war es totenstill. Nun war mir klar: Es starb mein Leib, doch starb mein Denken nicht; Und alles wusst ich, was gewesen war...	Я видел сон, страшней всех прежних снов, Я был убит на линии огня. Не помню, как меня швырнули в ров, Как трупы навалили на меня. Земля сырая на лицо легла. И тишина могильная за ней. И умер я, но мысль моя была Отчётливей, чем раньше, и ясней... (перевод И. Снеговой)
--	---



Здесь также можно наблюдать образные средства (totenstill; starb mein Denken nicht; es starb mein Leib), ритм и рифму.

- Гадание – это предсказание будущего с помощью методов, которые считаются нерациональными или магическими. В данных текстах есть вербальная составляющая (устный или письменный текст, расшифровывающий определенные символы или знаки); и невербальная, например, атрибуты гадания (хрустальный шар, карты Таро, амулеты, зеркала и пр.), по этой причине они являются креолизованными. Обязательным атрибутом гаданий считаются карты, каждая из которых несёт в себе закодированный символ и имеет индивидуальное толкование. Вербальная часть довольно обобщена и свободна для интерпретации и дает намёк на определенную ситуацию в жизни человека.

В качестве примера используем одну из карт Таро «der Mond» («Луна»): *Diese Tarotkarte legt einen verklärenden Schleier über das Wachbewusstsein. Sie ist die Eintrittskarte in das Reich der Träume, eine mysteriöse Welt, die man als Mensch im Schlaf besucht. Der Mond führt zu den unergründlichen Tiefen der Wahrnehmung. Darin warten ungeahnte Erfahrungen und seltene Genüsse. Allerdings kann man leicht die Orientierung verlieren oder Ängste wachrütteln, die eigentlich längst vergessen waren* `Эта карта Таро закрывает просветляющую завесу над бодрствующим сознанием. Это билет в царство снов, таинственный мир, который человек посещает во сне. Луна ведет к непостижимым глубинам восприятия. В нем вас ждут невероятные впечатления и редкие наслаждения. Однако можно легко потерять ориентацию или пробудить страхи, которые на самом деле были давно забыты` (перевод автора – А.М.).

Здесь нет ритма и рифмы, но используются образные средства (*das Reich der Träume; eine mysteriöse Welt; die unergründlichen Tiefen der Wahrnehmung*).

2. Метеорологические тексты предстают как целостное визуально-вербальное единство. Визуальный компонент в метеорологических текстах (карты, таблицы, общепризнанные в метеорологии символы) доносит до читателя как можно больше необходимой информации. В качестве

вербального примера приведем следующий текст: In den nächsten Tagen ist es bewölkt. Zeitweise kommt es zu Niederschlag. Am Donnerstag wird es teils wolkig, teils heiter und niederschlagsfrei sein. Die Höchsttemperaturen liegen anfangs zwischen null und 6 Grad, steigen dann auf 5-11 Grad an. Die Tiefsttemperaturen werden zunächst zwischen 3 und minus 3 Grad erwartet, dann bis 6 Grad `В последующие дни облачно. Временами осадки. В четверг будет местами облачно, местами ясно и без осадков. Максимальная температура в начале недели от нуля до 6 градусов, затем повышение температуры до 5-11 градусов. Минимальная температура в начале недели ожидается от 3 до минус 3 градусов, затем повысится до 6 градусов` (перевод автора – А.М.).

3. Гороскопы. Данный вид астрологических текстов интерпретирует влияние взаимного расположения небесных тел на судьбу человека. Гороскопы опираются на взаимное положение планет и звезд и включают в себя прогноз, предположения, рекомендации о будущем. Тексты гороскопов делятся на вербальные и невербальные, а также креолизованные, представляющие собой синтез словесной и иллюстративной составляющей. Несмотря на свой небольшой объем они всегда коммуникативно насыщены [Кашкин 2006].

Например, гороскоп для знака зодиака Весы: *Lassen Sie Taten folgen! Reden alleine bringt keine Ergebnisse. Jetzt ist Handeln gefragt. Geldprobleme sollten heute nicht unbedingt besprochen werden* `Пусть последуют действия! Разговор сам по себе не приносит результатов. Теперь нужно действовать. Денежные проблемы не обязательно должны обсуждаться сегодня` (перевод автора – А.М.).

Таким образом, астрологический дискурс, как бытийный тип дискурса, где говорящий пытается раскрыть богатство своего внутреннего мира, представлен текстами, которые выделяются на основании общего семантического концепта «прогноз» и имеют свои дифференциальные признаки.

### Список литературы

1. Азначеева Е.Н. Астрологический дискурс: семиотический и когнитивный аспекты // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33 (248). Филология. Искусствоведение. Вып. 60. – с. 19–21.
3. Архипова А.А. Общие и дифференциальные характеристики прогностических текстов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки, 2008. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschie-i-differentsialnye-harakteristiki-prognosticheskikh-tekstov> (дата обращения: 28.10.22)
4. Кашкин В.Б. Некоторые аспекты прогностического дискурса // Антропологическая лингвистика, Вып. 5. Волгоград, 2006. [Электронный ресурс] URL: <http://tpl1999.narod.ru/index/0-61> (дата обращения: 21.10.22)
5. Князева А.А. Англоязычные прогностические тексты: структура, семантика, прагматика. Издательство Тольяттинского государственного университета, 2012. [Электронный ресурс] URL: <https://www.dissercat.com/content/angloyazychnye-prognosticheskie-teksty-struktura-semantika-pragmatika/read> (дата обращения: 13.11.12)
6. Савицкайте Е.Р. Эмоциональность и образность – речевые маркеры авторитетности в дискурсе гороскопов // Вестник Воронежского государственного технического университета 2013. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnost-i-obraznost-rechevye-markery-avtoritetnosti-v-diskurse-goroskopov-na-primere-russkogo-i-nemetskogo-yazykov/viewer> (дата обращения: 10.02.23)

*Научное издание*

**ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ И ТЕОРИИ  
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ II ВСЕРОССИЙСКОЙ С МЕЖДУНАРОДНЫМ  
УЧАСТИЕМ НАУЧНОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

*Часть 1*

**Ответственный редактор:**

Саламатина И. И.

**Технический редактор:**

Серебрякова Е. В.

**Компьютерная верстка:**

Серебрякова Е. В.

Подписано в печать 17.05.2023. Формат 60X90/16

Объем 24,96 п. л. Тираж 200 экз. Заказ №

Государственный социально-гуманитарный университет,  
140410, Московская область, г. Коломна, ул. Зеленая, д. 30