

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ)

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»

Филологический факультет
Кафедра романо-германской филологии

**РОМАНО-ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ:
ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
И ФИЛОЛОГИИ**

*Материалы IX Всероссийской очно-заочной
научно-практической конференции*

06 декабря 2024 года

*Материалы подготовлены в рамках выполнения Государственного задания
Министерства просвещения Российской Федерации
(№1024032700217-1-5.3.1;6.2.1;6.2.3) по теме «Формирование навыков
межкультурной коммуникации в системе непрерывного
педагогического образования»*

Горловка 2024

УДК 80+371.315(082)

ББК Ш81.2

Р69

*Рекомендовано к изданию на заседании Учёного совета
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»
(протокол № 5 от 25.12.2024 г.)*

Главный редактор – канд. филол. наук Ю. Ю. Жуков

Редакционная коллегия:

д-р филол. наук, проф. С. А. Кочетова,
канд. филол. наук, доц. Н. А. Жихарева,
канд. филол. наук, доц. В. В. Фефелова,
ст. преп. А. М. Авксентьева,
ст. преп. И. Г. Коловерова,
преп. Н. В. Повторуха.

Сборник включён в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ): лицензионный договор № 990-10/2020К от 29.10.2020 г.

Р69

Романо-германские языки: интеграция методики преподавания и филологии: материалы IX Всероссийской очно-заочной науч.-практ. конф. – Горловка : Изд-во ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова», 2024. – 312 с.

ISBN 978-5-907859-34-0

Сборник содержит материалы IX Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции **«Романо-германские языки: интеграция методики преподавания и филологии»**, в которых рассмотрен широкий круг теоретических и прикладных проблем, связанных с приоритетами германской и романской филологии, возникновением и развитием романо-германских и славянских языков и литературы, а также актуальных вопросов обучения иностранным языкам и переводу в международных системах среднего и высшего образования.

Издание адресуется научным работникам, специалистам в области филологии и методики преподавания иностранных языков, педагогам, студентам, учащимся, а также широкому кругу читателей.

УДК 80+371.315(082)

ББК Ш81.2

ISBN 978-5-907859-34-0

©Изд-во ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова», 2024

ПРЕЦЕДЕНТНОСТЬ ВО ФРАНЦУЗСКИХ ПРОТЕСТНЫХ ЛОЗУНГАХ

Франция имеет репутацию страны, граждане которой никогда не боялись отстаивать свои права, выражая свое несогласие с проводимой внутренней или внешней политикой, решениями властей в экономической, социальной жизни. Существует мнение, согласно которому забастовка, демонстрация – своего рода хобби французов. В это время они не работают, готовят плакаты, транспаранты, большими компаниями едут в крупные города, чтобы принять участие в массовых протестах. Действительно, можно говорить о том, что во Франции сложилась определенная протестная культура, берущая начало с Великой французской революции (1789 г.). В рамках данного исследования, под протестом понимается «массовое, коллективное возражение против чего-либо, обычно выражающееся в активных действиях» [3]. Протест может иметь различные формы, но чаще всего он имеет языковой характер, исключением являются голодовка, молчание, которые, тем не менее, тоже красноречивы.

Язык, как зеркало, отражает социальные процессы, исторические события, культурные изменения, отношение граждан к той или иной проблеме, личности. Протест – это своего рода общение между властью и населением, поэтому можно говорить о протестной коммуникации, которая выражается, прежде всего, в протестных лозунгах как устных, так и письменных. В настоящем исследовании материалом являются письменно зафиксированные лозунги на плакатах, листовках, тканевых транспарантах, больших щитах, в виде уличных граффити. Л. В. Енина дает следующее определение лозунга: «Лозунг – это письменный текст идеологического или социально-политического содержания, сформулированный в виде короткого, чаще всего однофразового, императивного и/или оценочного высказывания, направленный от коллективного адресанта к коллективному или персонифицированному адресату с целью изменения поведения или ценностных установок данного адресата» [2, с. 6]. Лозунг ориентирован как на рациональную, так и на эмоциональную сторону человеческого сознания. Чтобы быть удачным, лозунг должен быть кратким и информативным одновременно, легким для восприятия и запоминающимся, эмоциональным и злободневным.

Для этого зачастую лозунги содержат элементы прецедентности и языковой игры. Прецедентные тексты хорошо известны определенному кругу лиц в зависимости от своего уровня: универсальные известны всем, национальные – отдельной нации, социальные – определенной группе лиц (семье, коллегам, друзьям); являются воспроизводимыми и эмоционально значимыми. К прецедентным текстам могут относиться пословицы, поговорки, изречения известных людей, строчки из песни, стихотворения, отрывок из художественного произведения, фраза из фильма, анекдота, интернет-мемы и т.д. Рассмотрим национально-прецедентные элементы и варианты их языкового обыгрывания во французских протестных лозунгах последних пяти лет.

Независимо от того, что вынудило людей выйти на улицу: пенсионная реформа, рост цен на топливо, санитарные меры против коронавируса, президентские выборы и пр. – повсеместно встречаются люди с плакатом со словами национального девиза Франции: *Liberté, égalité, fraternité*. В иллюстративном материале находим квазилозунги (модифицированные лозунги): *Liberté? Égalité? Fraternité?* (вопросительный знак выражает неуверенность в том, что данные ценности продолжают существовать); *Liberté. Égalité. Fraternité (sauf si t'es noir, arabe, handicapé)* (дополнение в скобках говорит об ущемлении прав арабского, африканского населения, граждан с ограниченными возможностями здоровья); *Liberté. Égalité. Fraternité pour qui!* (восклицательный знак выражает недоумение по поводу того, кто продолжает в это верить); *Liberté, égalité, fraternité. Plus respect et solidarité* (к уже существующим ценностям добавляются уважение и солидарность); *La poésie est dans la rue. Amour, liberté, égalité, fraternité* (самым важным остается любовь, гражданские свободы на втором месте). Также в протестных лозунгах находим отсылки к национальному гимну Франции: *Plus ils seront riches, plus nous serons nombreux. Aux armes citoyens*. В отличие от внешнего врага, в новом варианте звучит призыв борьбы с богатыми.

Лозунг *Je suis Charlie*, возникший в 2015 г., подвергается многочисленным трансформациям и способен обозначать единение с любой группой людей: *Je suis ta mamie, Je suis ta collègue, Je suis ta cousine*.

Кроме исторических, политических событий в основе протестных лозунгов может лежать общеизвестный отрывок поэтического текста. Так, строчка из стихотворения Пьера Беарна «Couleurs d'usine» *Métro, boulot, dodo*, отражающая монотонность, бессмысленность человеческой жизни, породила

множество вариаций: *Métro, boulot, tombeau, Métro, boulot, caveau, Boulot, hosto, caveau, asticots, Métro, boulot, caveau. Non, merci!* В представленных квазилозунгах лексемы *tombeau, caveau, hosto, asticots* приносят мысль о смерти, которая положит конец бренному существованию. Данными лозунгами избыточно манифестируют по поводу пенсионной реформы.

Таким образом, мы выделили протестные лозунги с отсылками к истории, политическим событиям, литературе. В квазилозунгах прослеживаются стремление к языковому обыгрыванию, ирония, юмор, эмоциональность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкина О. Е., Балыш О. Е., Огородов М. К. Прецедентные феномены во французском протестном дискурсе 2018-2019 гг. (на материале плакатов и граффити) // Филологические науки в МГИМО. 2020. № 2 (22). С. 82-87.
2. Енина Л. В. Современные российские лозунги как сверхтекст: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 1999. 18 с.
3. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. 2000. URL: <https://gufo.me/dict/efremova/протест> (дата обращения: 27.10.2024).

*Авксентьева А. М.
(г. Горловка, РФ)*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА

Латинский язык является необходимой базовой дисциплиной для студентов-филологов. Как правило, она включена в рабочий учебный план студентов первого года обучения. Зачастую латинский язык не всем дается легко, и студенты жалуются на большие трудности, возникающие при изучении данного предмета. Кроме того, не все понимают его важность, а некоторые и вовсе не видят необходимости в его изучении.

И здесь необходимо отметить, что цели обучения латинскому языку отличаются от целей обучения современным иностранным языкам. В большей степени латинский язык изучается как теоретическая дисциплина, которая служит для расширения лингвистического кругозора, развития абстрактного грамматического мышления и научного подхода к родному и изучаемому западноевропейскому языку.

В данной ситуации важной задачей преподавателя является необходимость развивать интерес к данному предмету. Сделать это можно с помощью формирования положительной мотивации. Следует отметить, что высокой мотивации не всегда можно добиться, используя традиционные методики преподавания латинского языка. Поэтому наряду с ними мы используем инновационные и современные методы, которые на наш взгляд обладают большими возможностями при решении данной задачи. Использование современных методов и приемов позволяет добиться желаемого результата в кратчайшие сроки. Одним из таких методов является использование проектной деятельности. Работа над проектами учит студентов сотрудничеству, формирует творческие способности, развивает воображение, самостоятельность, коммуникабельность.

Проект – это универсальный инструмент для работы со всеми видами информации. Примером использования на занятиях по латинскому языку является создание постера «*Lingua Latina per se Illustrata*». Этот проект носит индивидуальный краткосрочный характер. Его можно применять на заключительном этапе работы над темой «Крылатые выражения». Проект выполняется на русском языке и имеет следующие обязательные элементы: крылатое выражение на латинском языке, эквивалент данного крылатого выражения в русском языке, история, к которой применимо данное крылатое выражение, информация об авторе мини-проекта, иллюстрация (рисунок, фотография или фотоколлаж).

Работа над проектом включает в себя следующие этапы:

1. Знакомство с темой: так как 2024 год был объявлен Годом семьи, то студентам было предложено подбирать выражения, связанные с семьей и семейными отношениями.

2. Формулировка темы собственного проекта: студенты самостоятельно выбирают афоризмы, которые соответствуют заявленной тематике и могут быть использованы в качестве личного девиза.

3. Подбор необходимого материала: выбор иллюстраций, фотографий, работа над историей.

4. Создание самого постера, выбор дизайна. Обработка материала.

5. Представление проекта: студенты презентуют свои работы во время практического занятия, раскрывают и обосновывают содержание своего постера в течении 3-5 минут.

6. Оценка проекта: во время презентации остальные участники группы оценивают работы по таким критериям как дизайн, креативность, доступность, соответствие заданным критериям, эмоциональность выступления.

Следует отметить, что в ходе работы над таким проектом студенты, как правило, проявляют личную заинтересованность, потому что могут выбирать только тот материал, который им интересен, и всегда охотно делятся результатами с остальными одногруппниками. Данный вид организации учебного занятия способствует повышению мотивации к изучению латинских крылатых выражений, развивает навыки дискуссии, ораторские способности, коммуникативные качества речи.

Проектная деятельность на занятиях по латинскому языку способствует повышению эффективности учебного процесса, вызывает интерес к изучению латинского языка. В процессе работы над проектами студенты проявляют произвольное и непроизвольное внимание к латинскому языку, начинают понимать его значимость, повышают свой культурный уровень, расширяют кругозор.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцева Е.Л., Бестолченков А.В. Актуальность изучения латинского языка в современном образовательном пространстве // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-izucheniya-latinskogo-yazyka-v-sovremennom-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 10.12.2024).
2. Новикова О.М. Педагогические условия обучения латинскому языку студентов медицинского вуза // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8, №1(26). С. 135-140.
3. Туйчиева. О. С. Методика преподавания латинского языка в медицинских высших учебных заведениях // Молодой ученый, 2021. № 1 (343). С. 66-67. URL: <https://moluch.ru/archive/343/77268/> (дата обращения: 10.12.2024).

*Александрова Ю. А.
(г. Луганск, РФ)*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПОМОЩЬЮ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Активное использование разнообразных средств мобильной связи в общественной жизни, бизнесе, образовании

является характерным признаком современности. Мобильные приложения неразрывно связаны с учебным процессом: использование мобильных устройств упрощает доступ к учебным ресурсам Интернета, позволяет пользователю общаться с преподавателями и членами учебной группы в любое время из любого места, не зависеть от проводного и кабельного подключения компьютера, поэтому актуальность данной темы не вызывает сомнений.

Методика обучения иноязычной лексике рассматривалась в ряде методических работ как отечественных, так и зарубежных ученых (Н. В. Баграмова, И. Л. Бим, В. А. Бухбиндер, П. Б. Гурвич, Б. А. Лapidус, Е. И. Пассов, Г. Н. Путилина, В. К. Романова, Н. Т. Сапрыкина, С. Ф. Шатилов, V. Allen, R. Carter, M. McCarthy, J. Richards и других), но, несмотря на фундаментальность представленных исследований, есть основание говорить о неизученности вопросов обучения отдельным языковым аспектам лексики и в особенности формирования иноязычной лексической компетенции с помощью мобильных приложений, что и является целью нашего исследования.

По определению Е. Н. Солововой в активный словарь входит «... та лексика, которой человек постоянно пользуется в устном речевом общении, то есть те слова, которые находятся «на кончике языка», как говорят англичане» [1, с. 89]. Это основной запас лексики, который должен обеспечить обучающимся возможность выражать свои мысли и понимать мнения других в устной и письменной речи. С. Ф. Шатилов предлагает следующие критерии отбора слов активного лексического минимума:

1) семантический принцип (слова должны выражать наиболее важные понятия по той тематике, с которой сталкивается обучающийся, изучая иностранный язык, но при этом все термины и более частные понятия не подлежат включению в словарный минимум, кроме самых необходимых, которые нельзя передать описательно другими словами);

2) принцип сочетаемости (слова с большой сочетаемостью имеют большее преимущество над словами с редкой сочетаемостью, так как при ограниченном объеме обязательной лексики они позволяют выражать и понимать более разнообразное содержание);

3) принцип стилистической неограниченности (это принадлежность слова к нейтральному, литературному, разговорному и книжному стилям речи, при этом в лексический минимум не включаются слова, относящиеся к категории диалектизм, профессионализмов, жаргонизмов и так далее);

4) принцип частотности (в словарный минимум включаются наиболее употребительные и литературно-разговорные слова и обороты речи);

5) принцип исключения синонимов (в словарь-минимум из синонимического ряда включается только одно, употребляемое и нейтральное слово);

6) принцип словообразовательной ценности (в минимум включается лишь наиболее продуктивные в словообразовательном отношении слова, от которых с помощью аффиксов можно образовать наибольшее количество других слов);

7) принцип исключения интернациональных слов (производных и сложных), полностью совпадающих в иностранном и родном языках [2, с. 123–124].

Раскрытие значения слова (семантизация) может производиться разными способами, которые принято объединять в две группы: беспереводные (демонстрация предметов, жестов, действий, картинок, рисунков и так далее) и переводные (раскрытие значений слов на иностранном языке) способы семантизации. Для чего могут использоваться: 1) определение (дефиниции) – описание значения слова уже известными словами: *cinema – theatre where films are shown*; 2) перечисление: *dogs, cats, cows, horses, pigs are animals*; 3) семантизация с помощью синонимов или антонимов: *cold – warm, quick – slow*; 4) определение слова на основе контекстуальной догадки, основанной на понимании общего содержания предложения, на знании фактов.

Такие приложения как *Words, Words, Words!*, *Vocab Smart*, *Power Vocab*, *Vocab Builder*, *English Vocabulary*, и *Vocab – Vocabulary Trainer* базируются на принципе изучения нового слова через его значение [3]. При открытии этих приложений пользователю будет предложено определенное количество слов, которое впоследствии можно регулировать, с их значением, синонимами, возможностью прослушать правильное произношение и примеры их использования. После запоминания лексики необходимо пройти тест, где нужно к слову подобрать его значение или наоборот. Те слова, которые были указаны неверно, снова оказываются в списке для повторного изучения. С помощью этих приложений можно наблюдать за своими успехами, представляемыми в виде диаграммы на каждый день. Они бесплатны и могут работать без подключения к Интернету.

Основой приложений «Учу английский», «Я учу слова», «Easy ten», «Английский язык с Words» является переводной способ изучения слов [3]. Их особенностью является возможность создания собственных словарей и уроков. Лексика изучается группами и затем проверяется. Способы проверки в таких

приложениях как «Easy ten» и «Английский язык с Words» отличаются разнообразием упражнений: кроме тестовой формы, предлагаются задачи, где нужно исправить ошибку в написании, прослушать и написать слово, собрать слово из букв. Однако для того, чтобы получить доступ ко всей базе слов, необходимо приобрести полную версию мобильного приложения.

Для того, чтобы проверить знания лексики по определенной теме или словарный запас вообще, существует большое количество приложений, предлагающих разнообразные кроссворды и головоломки: *Word Search Puzzle*, *WordHero*, *Wordment*, *7 Little Words* и другие, но для того чтобы заниматься в этих приложениях необходимо владеть значительным запасом слов. Отметим, что работа с мобильными приложениями позволяет студенту активно задействовать в процессе работы над лексикой как произвольную память (запоминание материала с определенным волевым усилием), так и непроизвольную (автоматическое запоминание, без волевых усилий). Достаточно поставить уведомления на изучаемые слова и на протяжении всего дня студент будет видеть эти слова на экране своего мобильного устройства, автоматически запоминая то, что написано на нём, ведь специфика нашей памяти состоит в том, что то, что мы воспринимаем, поневоле фиксируется в головном мозге, именно поэтому они обладают большим потенциалом для работы над лексикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М. : Просвещение, 2002. 239 с.
2. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учебное пособие для студентов педагогических институтов. М. : Просвещение, 1986. 223 с.
3. English vocabulary learning apps URL: <https://play.google.com/store/english%20vocabulary&c=apps>, свободный (дата обращения: 13.10.2022 г.).

*Аникеенко Н. В.
(г. Донецк, РФ)*

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Современное образование требует от учителей не только передачи знаний, но и формирования у учащихся активной гражданской позиции. Уроки иностранного языка представляют

собой уникальную площадку для реализации задач воспитания гражданственности. Интеграция тематик, связанных с культурой, историей, экологией и социальными вопросами, способствует развитию критического мышления и толерантности [1, 3].

Важным аспектом воспитания гражданственности на уроках иностранного языка является межкультурная компетенция. Учащиеся должны не только изучать язык, но и осваивать культуру и традиции стран, где этот язык используется. В период дистанционного обучения традиционными стали Web-квесты, посвященные литературе и праздникам англоязычных стран. В диалоге культур они способствовали не только формированию уважения к многообразию культур, но и пониманию значимости своей культуры и традиций.

В современном мире, где гармония между человеком и природой становится всё более важной, экологические уроки занимают центральное место в образовании нового поколения. Сам учебник «Английский в фокусе» дает возможность проводить такие уроки. Как дополнительный материал у нас используются разработки экологических уроков платформы Экоклас. Уроки Экоклас представляют собой уникальную программу, нацеленную на формирование экологического сознания у детей и подростков. Через интерактивные занятия и практические опыты, участники учатся ценить природу и осознавать последствия своих действий. Некоторые уроки этой платформы уже разработаны на английском языке; русскоязычные уроки приходится перерабатывать для уроков иностранного языка. Но все они имеют интересные видеоматериалы, презентации и методические разработки, которые эффективно дополняют и расширяют материалы учебника.

Важнейшими темами программы являются устойчивое развитие, рациональное использование ресурсов и защита биоразнообразия. На уроках учащиеся исследуют экосистемы, проводят эксперименты и участвуют в различных проектах, способствующих охране окружающей среды. Погружение в природу и изучение её явлений формирует у детей чувствительность и ответственность за будущее планеты.

Кроме того, Экоклас активно сотрудничает с местными сообществами и организациями, что позволяет расширить горизонты знаний и вовлечь участников в реальные экологические инициативы. Таким образом, экологические уроки становятся не просто образованием, а важной частью общественной жизни, формируя новое поколение активных и заботливых граждан, готовых принимать вызовы XXI века.

Рассматривая участие нашего народа в Великой Отечественной войне, мы обращаемся к богатой истории, которая формировала наше сознание и идентичность. Наши предки, защищая свои семьи и землю, не только изменили ход войны, но и оставили нам наследие гражданственности, основанное на патриотизме и самопожертвовании. Когда мы рассказываем детям о подвигах тех, кто стоял на защите Родины, мы внушаем им идеи о долге, чести и любви к своей земле. Эти уроки подвига, мужества и самоотверженности становятся основой для формирования у молодых людей активной гражданской позиции.

К сожалению, ни сам учебник Spotlight, ни его приложение Spotlight on Russia не содержат материалов для проведения таких уроков. Поэтому очень важным проектом для нас явилась инициатива издательства «Просвещения» о выпуске региональных сборников на иностранных языках «Символы Победы». На сайте появился и наш сборник «Символы победы (Донецк)». Это региональный сборник обучающих материалов на английском языке для 10 класса.

Кроме этого, было решено интегрировать в эту проектную деятельность самих старшеклассников, что позволяет им глубже погрузиться в героическое прошлое своих семей [2]. Это не просто рассказ о подвигах родственников, но и возможность глубже понять, что такое мужество и самопожертвование. Каждый молодой автор исследует личные истории, собирает воспоминания бабушек и дедушек, рассматривает старые фотографии, выискивает записи в архивных документах. За каждой строкой стоит неподдельное уважение к прошлому, каждое слово – символ великой благодарности. Учащиеся пишут о своих героях, о том, как они участвовали в сражениях, о жизни в тылу, о том, как они возрождали страну после войны.

Важным аспектом проекта является также память о современных героях, участвующих в специальных военных операциях. Это учит детей ценить мир и осознавать значимость тех, кто сегодня отстаивает наши права. Через эти истории они впитывают уроки о мире, патриотизме и единстве, формируя свою гражданскую позицию.

Таким образом, уроки иностранного языка становятся не только средством обучения языковым навыкам, но и площадкой для формирования активных граждан, чувствующих ответственность за окружающий мир и готовых его защищать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ардашева Л. В. Формирование системы духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания

- подростающего поколения на основе традиций и ценностей отечественной и мировой культуры // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 5. С. 24–30.
2. Барменкова О. И. Роль метода проектов в формировании личностных и метапредметных результатов средствами иностранного языка // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 6. С. 50–53.
 3. Шефер, О. Р. Воспитание патриотизма у школьников как педагогическая проблема // Наука и школа. 2009. № 5. С. 32–39

Аракелян И. А.

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Колобова Л. В.
(г. Оренбург, РФ)*

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

На сегодняшний день современные технологии составляют огромную часть жизни каждого человека на всевозможных уровнях, будь то бытовой или социальный аспект жизни человека. Однако наиболее существенным влиянием современных технологий на весь мир по праву можно считать то, как они изменили наш способ восприятия информации. Если оглянуться в прошлое, можно заметить, как вместе с историческими и экономическими процессами менялись и формы передачи информации, в частности формы предоставления знаний. Они осуществлялись в устной, а затем и в письменной форме, тогда как сегодняшний мир, находящийся в постоянном и интенсивном развитии цифровой сферы, предлагает большое разнообразие видов, форм и путей подачи новой информации.

Современный технологический прогресс стал основополагающей причиной того, почему в нашем обществе людям намного легче усваивать информацию, представленную в наглядной форме. За последние несколько лет человечество начало пользоваться средствами массовой информации и социальными сетями как основными источниками получения новостей и знаний. Людям сейчас привычнее обрабатывать новую полученную информацию, презентованную в формате видео, в котором присутствуют и речь, объясняющая основную суть, и изображение, позволяющее более доходчиво понимать весь послыл.

Эффективность использования аудиовизуальных средств также можно подкрепить исследованиями психологов. Известно, что чем больше органов чувств задействовано при восприятии информации, тем эффективнее ее запоминает человек. Этот принцип крайне важен в области получения знаний, так как стимулирование одновременно как акустического, так и визуального канала позволяет запоминать большой объем информации, не только в форме слов и предложений, но и визуальных образов [1, с. 65]. В ситуациях, когда речь идет о запоминании новых слов, исследование Руйпереса показывает, что информация сохраняется в следующем соотношении: 10% из аудиоисточников, 20% из визуальных источников и 65% из аудиовизуальных источников [2, с. 2]. Таким образом, использование различных каналов при обучении повышает эффективность усвоения нового материала.

На сегодняшний день современные технологии сильно интегрированы в образовательном процессе, в частности на уроках иностранного языка. Один из самых широко используемых аудиовизуальных инструментов – видеоматериалы. При просмотре видео повышается мотивация и заинтересованность у учеников, развивается умение воспринимать речь на слух, а также происходит отработка правильного произношения. Использование видеофрагментов на уроке позволяет успешно развивать речевые и коммуникативные навыки у учеников. Как правило, при просмотре определенного видео, нужный для занятий материал помещен в реальный контекст, что дает более наглядное представление и позволяет быстрее схватывать новую информацию. Имея перед собой визуальный и конкретный пример, ученики могут эффективнее запоминать новую для себя лексику или речевую конструкцию, а также использовать ее в дальнейшем для свободной речи.

На сегодняшний день большой популярностью обладает использование коротких мультфильмов. Это небольшие анимационные видео продолжительностью в несколько минут, которые имеют заверченный сюжет. Например, серия мультфильмов «Le petit ours brun» (*Petit ours brun va à l'école; prend son bain; fait de la luge* и т.д.). По своему содержанию эти видеоролики имеют одну основную тему, например, знание цветов, времени, дней недели, животных. Подобные видео представлены в простой диалоговой форме и наполнены определенной лексикой. Эти мультфильмы можно эффективно использовать на уроке иностранного языка, так как они способны с легкостью заинтересовать учеников своим красочным оформлением и интересным сюжетом.

Например, по коротким мультфильмам можно дать следующие задания: выбрать верное или неверное высказывание (*Vrai ou faux? Justifiez votre réponse*); заполнить недостающие фразы в предложениях (*Complétez les phrases*); перечень вопросов, связанных с общим пониманием сюжета (*Qui sont les personnages principaux?*); восстановление правильного порядка событий (*Choisissez le bon ordre*); составление диалогов на основе просмотренного видео (*Faites les dialogues sur les sujets suivants*); творческие задания по мультфильму (*Composez la suite de l'histoire, Décrivez les personnages principaux*).

Таким образом, можно сказать, что наше общество совершило огромный скачок в сфере технологий. Это позволило нам воспользоваться ими для совершенствования образовательного процесса. Аудиовизуальные средства – одни из самых эффективных инструментов для преподавания иностранного языка. Возможность в разнообразии выборов форм и методов проведения урока помогает сделать его увлекательнее и сильнее завлечь учеников. Интерактивность аудиовизуальных средств благоприятно влияет на усиленное развитие у обучающихся речевых и коммуникативных навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зуева Е. А. Аудиовизуальные медийные средства как интегративное средство обучения межкультурной коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 3(10). С. 65–66.
2. Талаван Ноа Субтитры в изучении иностранных языков URL: https://www.researchgate.net/publication/287998106_Talavan_Noa_2013_La_subtitulacion_en_el_aprendizaje_de_lenguas_extranjeras_Barcelona_Octaedro_174_paginas_ISBN_978-84-9921-365-1.

Афанасьева А. А.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Хабибулина Э. А.
(г. Сургут, РФ)

ТВОРЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Проектная методика представляет собой одну из технологий обучения, основанную на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса [2, с. 114]. Проектная деятельность является важным компонентом

системы эффективного образования и представляет собой нестандартный, нетрадиционный способ организации образовательных процессов путём активных способов деятельности (планирование, прогнозирование, анализ, синтез), направленных на реализацию личностно-ориентированного подхода [3].

Проекты могут быть самыми разными и адаптироваться к уровню языковых знаний обучающихся, тему, задачи и даже интересы учащихся. Главным преимуществом метода проектов является возможность отработки языкового материала путём стимулирования учащихся к проявлению своего творческого потенциала и интересов средствами иностранного языка.

Преимуществами проектов, как вида учебной деятельности являются следующие аспекты: развивается самостоятельность обучающихся, повышается уровень фантазии, креативности, производительности труда; происходит развитие коммуникативных, регулятивных и личностных компетенций обучающихся.

К числу основных разновидностей творческих проектов на уроках ИЯ в средней школе можно отнести:

- Подготовленные игровые задания;
- Театральные постановки (короткие сценки или полноценная театральная постановка);
- Дискуссия;
- Презентация;
- Подготовка видео или аудио;
- Изучение и решение кейса / проблемы;
- Написание коллективных эссе / рефератов;
- Подготовка учащимися части урока или заданий для класса, его проведение;
- Работа с аутентичными аудио и видеоматериалами, а также текстами (например, из СМИ).

На среднем этапе обучения актуальными моделями творческих видов проектов в процессе изучения иностранного языка можно выделить подготовку сценок или театральных постановок (на иностранном языке), экскурсии с написанием по ним текста, игровые ролевые проекты, дискуссии на определенную тему.

Применение творческих проектов позволяет отработать следующие языковые умения и навыки: лексику, грамматические конструкции, умения построения монолога / диалога / письменного высказывания. Кроме того у обучающихся расширяется кругозор, развиваются навыки обращения с техникой, умение работать в группе.

Творческие проекты обучения ориентированы на комбинацию творческого задания и языкового. То есть, через творческий потенциал учащихся педагог предлагает поработать с языковыми заданиями. Например, учащимся может быть предложено подготовить коллаж, презентацию или буклет по какой-либо из стран изучаемого языка, географических объектах или других темах. В такой способ развиваются не только языковые, но и социально-культурные знания учащихся. К тому же, предоставление им возможности выбора темы исследования самостоятельно, как и способа его организации позволяет развивать навыки самостоятельной работы [1].

Чтобы применение творческих проектов для учащихся было актуальным следует выбирать или предлагать проекты, которые

- соответствуют уровню языковых знаний учащихся;
- дают возможность проявить творчество и продемонстрировать собственные интересы средствами иностранного языка;
- отличаются от типовых проектов, предусмотренных в УМК;
- позволяют создать необходимую коммуникативную ситуацию для развития соответствующих навыков речевой деятельности.

Таким образом, применение творческих проектов – это процесс, который позволяет максимально вовлечь учащихся в образовательный процесс. Главное преимущество метода – возможность мотивации учащихся к изучению иностранного языка и демонстрация своего творческого потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петрова Н. Б. Коммуникативно-творческая деятельность на уроках иностранного языка и механизмы их организации // Вестник евразийской науки. 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativno-tvorcheskaya-deyatelnost-na-urokah-inostrannogo-yazyka-i-mehanizmy-ih-organizatsii> (дата обращения: 27.10.2024).
2. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М. : Филоматис, 2010. 188 с.
3. Юсупова А. М. Проектная методика как новая педагогическая личностно-ориентированная технология // Журнал: актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. №2. URL: <https://publikacia.net/archive/2017/4/2/32> (дата обращения 27.10.2024).

*Ахмыловская Л. А.
(г. Москва, РФ)*

КРОССКУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЛАМЕНКО В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Изучение фламенко сегодня характеризует пересмотр представлений о нём более чем вековой давности. Цель данной статьи – анализ исследований первой четверти XXI в., посвящённых истории фламенко. В круг задач работы входит обзор искусствоведческих, литературоведческих и культурологических публикаций, связанных с историей фламенко в разных странах мира. Объект исследования – фламенко, как культурная практика, объединяющая танец, костюм, текст и музыку. Предмет исследования – новейшие кросскультурные исследования фламенко. Материалом для работы послужили публикации, посвящённые распространению фламенко за пределами Испании. В процессе их изучения применялись основные методы гуманитарных исследований (описательный, биографический, культурно-исторический, психологический, герменевтический), позволяющие рассматривать тенденции развития искусства фламенко в широком историко-культурном контексте.

Актуальными в процессе исследования стали и работы таких авторов, как Антонио Аутеда, Т. М. Балматова, Джейсон Вебстер, Уильям Уошэбо, Коматсубара Ёко, Н. А. Коноплева, А. Л. Кучеренко, Питер Мануэль, Фернандо Лопес Родригес, Яго Сантос, Кларисса Тальве, Николаса Чавес, Висенте Эскудеро, Франциска Гарсия Редондо, и др.

История фламенко уходит корнями в цыганскую культуру Андалусии, где к XVIII в. сложились исторические, социальные, этнокультурные предпосылки для возникновения песенно-танцевальной культурной практики, дальнейшее развитие которой проходило под влиянием течений романтизма и модернизма. На рубеже XIX–XX веков были опубликованы первые исследования фламенко и сборники народных куплетов. В эволюции танца выделяют три этапа:

- появление в 1425 г. в Испании цыган, которые по-своему интерпретировали танцы разных народов;
- обретение танцем фламенко заметного статуса в испанской культуре в эпоху романтизма, на рубеже XVIII–XIX вв.;
- признание фламенко как национального танца в период диктатуры Франсиско Франко (1939–1975).

В 1950-е гг. появляются первые антропологические и музыковедческие исследования о фламенко и первая антология канте фламенко (1954). В 1955 г. опубликовано сочинение Гонсалеса Климента «Фламенкология», в котором были представлены техники фламенко.

В наши дни фламенко, как культурная практика, объединяющая танец, костюм, текст и музыку, изучается в музыкальных и специализированных танцевальных консерваториях и музыкальных школах разных стран, танцевальных сообществах и многочисленных автономных учебных заведениях, таких, как национальный институт фламенко в Нью-Мексико [1].

Эволюцию искусства фламенко, начиная с мавританских и римских влияний, его консолидацию в середине XIX в. и его состояние в наши дни проследживает монография Питера Мануэля. Работа Бернара Леблона о вкладе цыган в развитие фламенко проследживает их влияние на культуру Испании, обусловленное долгой миграцией из Индии через Иран, Турцию, Грецию и Венгрию. Издание содержит объяснения терминов и биографический словарь с именами 200 выдающихся артистов фламенко от его истоков до наших дней.

Крупнейшим международным фестивалям фламенко, стилям и исполнителям фламенко посвящены многочисленные публикации в специализированных журналах и лекции таких практиков и исследователей фламенко, как Хуан Пинилья и Эстела Затанья. Вопросы эволюции тематики фламенко освещаются в монографии Т. М. Балматовой «Канте фламенко как культурная практика. Путь от романтизма к модернизму». Фламенко в контексте российской культуры исследуют А. Л. Кучеренко и Н. А. Коноплева.

О развитии фламенко в Новом свете рассказывает книга «Танцовщики не умирают» Клариссы Тальве. Теме дуэнде как духа фламенко, посвящена книга музыканта Джейсона Вебстера [4]. Основные концепции техники игры на гитаре фламенко представляет Яго Сантос, комментируя исполнение таких мастеров, как Рамон Монтойя, Сабикас, Пако де Лусия, Рафаэль Рикени, Херардо Нуньес, Диего дель Морао [3].

Подробное исследование Фернандо Лопес Родригеса «Квир-история фламенко», предлагает неожиданный взгляд на всю новейшую историю фламенко в контексте исторических, социальных, экономических и художественных обстоятельств жизни и творчества исполнителей [2].

Книга Уильяма Уошэбо «Музыка фламенко и национальная идентичность в Испании» посвящена исследованию музыки фламенко в качестве значимого маркера культурной идентичности [5].

Представленные в статье источники на иностранных языках рассматриваются как потенциальные учебные тексты для изучения студентами и аспирантами гуманитарных и творческих вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Chávez N. The Spirit of Flamenco: From Spain to New Mexico. New Mexico : Museum of New Mexico Press. 2015. 192 p.
2. López Rodríguez F. Historia queer del flamenco. Desvíos, transiciones y retornos en el baile flamenco (1808-2018). Madrid : Editorial Egales, 2020. 721 p.
3. Santos Y. Flamenco Guitar Technique, Theory and Etudes Book. Boston : Berklee Press, 2021. 160 p.
4. Webster J. Duende: A Journey Into the Heart of Flamenco. NYC : Crown, 2004. 336 p.
5. Washabaugh W. Flamenco Music and National Identity in Spain. Abingdon-on-Thames : Routledge, 2017. 192 p.

Баранова О. И.
(г. Горловка, РФ)

К ВОПРОСУ О ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЯХ УЧЕБНОГО ТЕКСТА

Учебный текст функционирует как в реальном, так и в виртуальном времени и пространстве (электронная лекция, компьютерная видеоконференция, электронная консультация, электронный семинар, электронная учебная игра, электронный проект, практикумы и лабораторные работы при сетевом обучении и т. п.).

Такому тексту присуща гипертекстуальность, т.е. «внутренне присущая, имманентная текстовая характеристика, возникающая при определенном сочетании линейности (на уровне фрагмента текста) и нелинейности связей между фрагментами» [3, с. 13]; «совокупность специфических особенностей гипертекста в изложении, структурировании и организации доступа к информации» [2, с. 32]; технология работы с текстовыми данными, позволяющая устанавливать ассоциативные связи – гиперсвязи – между фрагментами, статьями в текстовых массивах и благодаря этому допускающая не только последовательную линейную работу с текстом, как и при обычном чтении, но и произвольный доступ, ассоциативный просмотр в соответствии с установленной структурой связей. Текст (предполагающий

двухмерный поток информации) как бы получает дополнительное трехмерное измерение, будучи одновременно организованным от начала к концу и по тематическим линиям, и по индексам, библиографическим указателям [1], создавая информационную среду, адекватную глубинной структуре переработки идей человеческим мозгом.

Мы будем понимать под гипертекстом целостный информационный массив, структурными единицами которого выступают взаимосвязанные методом прямого включения бинарные информационные данные любого вида (текстовые, графические, аудиальные и пр.). На занятиях по иностранному языку в составе ГТ функционирует учебная информация предметной области «английский язык», организованная в дидактически адаптированной электронной среде посредством логикотематической иерархии, содержательно раскрываемая через систему интегрированных информационных блоков, включающих тексты, схемы, иллюстрации и иные дидактически обоснованные учебные материалы, для их восприятия, усвоения и понимания.

Гипертекст обладает рядом структурных особенностей. В нем обычно реализуются два элемента, которые обозначаются следующим образом: 1) отдельная информационная единица – фрагмент (узел, гнездо, лексия, абзац и пр.); 2) гипертекстовая ссылка – средство, делающее возможным переход от одной информационной единицы к другой. При этом сам характер перехода также является специфическим явлением, которое можно определить как скачок; благодаря использованию компьютерных технологий в пределах одного гипертекста он реализуется в виде практически моментальной смены изображений. Передвижение по ГТ называется навигацией. Быстрое чтение без добавления читателем своих элементов в гипертекст – браузеринг (броузингом). Порядок перехода от одной единицы к другой и составленная в результате переходов цепочка называется маршрутом. Если фрагментом гипертекста является другой гипертекст, то такое явление определяется как гипертекстовое единство. Переход от одного фрагмента к другому осуществляется при помощи скачка посредством гиперссылки.

Не всякий электронный текст, пусть даже оформленный гиперссылками, является ГТ. Если электронная ссылка расположена в конце фрагмента и ведет всего лишь к следующей странице текста, то такой текст, несмотря на электронную форму, не может называться гипертекстом, и гипертекстуальность остается нереализованной.

Различия в линейном тексте и нелинейном гипертексте исследователи видят в следующем:

1. В линейном тексте читатель ориентируется на слова, в гипертексте (ГТ) – на зафиксированные в нем идеи. Если процесс чтения текста проспективен, т.е. движется от прошлого к будущему, от сегмента к сегменту слева направо, соединяя известную информацию с новой, то восприятие гипертекста ретроспективно и предполагает опору на уже известное комментатору.

2. Линейный текст информационно сукцессивен, тогда как ГТ характеризуется информационной симультанностью.

3. Текст мы читаем, с ГТ мы работаем: читая текст, мы поглощаем информацию подряд, а работая с ГТ, выбираем то, что представляется нам неизвестным. Результаты выбора могут привести к непредусмотренным интеллектуальным построениям, т.к. каждый из нас руководствуется либо анализом, либо интуицией, либо эмоциями.

4. Контекстная близость компонентов информации в ГТ – это семантическая или экстралингвистическая смежность, обусловленная не их содержанием, а расположением информации в исходном комментируемом тексте.

5. Текст замкнут и имеет границы, ГТ – незамкнутая цепь пояснений [7, с. 121–124].

Преимущества использования гипертекстовых технологий в обучении состоят в следующем:

1. ГТ предоставляет ученику доступ к иерархически организованной информации. Иерархия достигается путем размещения на страницах текста ссылок на другие страницы. Выбрав такую ссылку, учащийся нажимает специальную клавишу и мгновенно попадает на нужную ему страницу. Оформив план урока как гипертекст, преподаватель может предусмотреть в нем «раздачу» текстовых и графических материалов, наглядную демонстрацию нового материала, формулировки, фронтальные вопросы, практикумы решения лингвистических задач с возможностью получения подсказки.

2. Многие студенты часто не склонны идти вслед за рассуждениями преподавателя. Они формируют собственную логику понимания учебного материала. Гипертекст помогает учащему самостоятельно выбирать путь поиска нужной информации, что, естественно, способствует развитию мышления, обеспечивает сознательность обучения.

3. Онлайн-образовательная деятельность характеризуется имитационным поведением, постоянной обратной связью, творческим потенциалом, реализуемым через игру,

ассоциативным изучением фактов, постоянным выбором, наблюдением и анализом примеров, поиском и решением проблем, рассуждением через загадки, неупорядоченным запоминанием выборочных фактов, высоким уровнем мыслительных процессов. Значит, Интернет, породивший специфическую образовательную среду, стимулирует высокую познавательную активность. Для дистанционного образования достоинствами гипертекста являются свобода перемещения по тексту, сжатая (реферативное) изложение информации, необязательность сплошного чтения текста, справочный характер информации, использование перекрестных ссылок [4].

4. Гипертекст – это средство обучения. Многим студентам постоянно нужна подсказка о связях каждого отдельного аспекта изучаемой предметной области, чтобы осознать то или иное лингвистическое понятие.

5. Гипертекстовое представление информации позволяет выявить причины непонимания учащимися изучаемого вопроса. Анализ готового гипертекста (логической увязки изучаемых вопросов) позволяет преподавателю вскрыть внутренние причины ошибок. Педагоги установили, что «для элементов, имеющих наибольшее количество связей, имеет место наибольшее количество ошибок, непонятных мест при самостоятельном изучении материала, наибольшее время, затрачиваемое при объяснении» [6, с.116].

6. Наглядная картина взаимосвязей ранее изученного и последующего учебного материала в ГТ дает возможность преподавателю подобрать такие задания и вопросы, которые способствуют включению новых знаний в систему ранее усвоенных при закреплении и обобщающем повторении учебной темы.

Таким образом, гипертекстовая организация УПД имеет множество преимуществ перед традиционным (линейным) текстом. Она обеспечивает доступ к аккумулярованному знанию, удовлетворяет потребность студента в поисковой, исследовательской, творческой деятельности; дает ему возможность ликвидировать информационные пробелы; создает условия для обращения к дополнительным источникам информации, поисковым системам, первоисточникам в рамках различных серверов Интернета; позволяет вступать в диалог со многими авторами, не прерывая его во времени; создает уникальную учебно-познавательную среду, используемую для решения различных дидактических задач (познавательных, информационных и др.); позволяет осуществлять контроль знаний, управление образовательной средой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гасов В. М., Цыгапенко А. М. Методы и средства подготовки электронных изданий. М.: Логос, 2001. – 735 с.
2. Дедова О. В. Лингвистическая концепция гипертекста: основные понятия и терминологическая парадигма // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. – 2001. – №4. – С. 22 – 36.
3. Масалова М. В. Гипертекстуальность как имманентная текстовая характеристика: автореф. дисс.... канд. филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка» / М.В. Масалова. – Ульяновск, 2003. – 23 с.
4. Наймушин А. И. Структура системы управления качеством образования. Основные направления развития // Материалы научно-практического семинара «Проблемы управления качеством образования». – Уфа: РИО БФ АТиСО, 2003. – С. 15–23.
5. Удалов С. Р., Воронина О. В. Информационные технологии обучения: учеб. пос. – Омск: ОГПУ, 2004. – 176 с.

*Батлук Е. Г., Сергеева О. В.
(г. Луганск, РФ)*

ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОГО ГРАЖДАНСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ ВО ВРЕМЯ ПОДГОТОВКИ УЧЕБНОГО ПРОЕКТА «ЛУГАНСКАЯ СТЕНА ПАТРИОТИЗМА – ГРАФФИТИ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ФГБОУ ВО «ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ВЛАДИМИРА ДАЛЯ» КОЛЛЕДЖ

Формирование активного гражданского отношения к окружающей действительности – это воспитательная и образовательная деятельность, направленная на становление и развитие активного сознательного взаимодействия обучающегося с окружающим его обществом, в котором происходит реализация прав и исполнение обязанностей личности и взаимное соблюдение интересов субъекта и объекта.

Проблема гражданского становления молодёжи является одной из важнейших в образовании. Современный мир требует от подрастающего поколения активной жизненной позиции, большой ответственности и дисциплины, способности к конструктивному диалогу. ФГОС ООО, «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности и гражданина

России» и Закон «Об образовании» устанавливают развитие и воспитание обучающихся в контексте формирования гражданской ответственности как важнейшей цели образования.

Дисциплина «Иностранный язык» занимает особое место в Колледже Луганского Государственного университета имени Владимира Даля, он как никакой другой, предоставляет огромные возможности для всестороннего развития личности, формирования гражданской ответственности, гуманистического мировоззрения, терпимости, миролюбия. Воспитание патриотизма и гражданской ответственности должно осуществляться, прежде всего, через содержание изучаемого материала путем применения различных методов и приемов. Кроме того, надо помнить, что процесс изучения иностранного языка и общение на нём – это межкультурное взаимодействие.

По нашему мнению, в формировании активного гражданского отношения к окружающей действительности огромную роль играет метод проектов, как способ достижения дидактической и воспитательной цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться реальным практическим результатом, в процессе проведения которого решаются интересные, практически значимые и доступные для обучающихся проблемы с учетом культурных особенностей народов нашей страны и страны изучаемого языка.

В рамках исследовательской работы по иностранному языку, обучающиеся 3 курса Колледжа подготовили проект «Луганская стена патриотизма – граффити». Молодые люди провели исследование различных культурных арт-объектов города Луганска, собрали большое количество фактического материала, подготовили фото и видео файлы. Среди прочих граффити в окончательный вариант, выраженный в виде видеофильма, который озвучили обучающиеся, вошли граффити, посвященные героям Специальной военной операции и граффити со «Стены патриотизма».

При подготовке вышеуказанного проекта для формирования активного гражданского отношения к окружающей действительности соблюдались следующие принципы:

- а) принцип добровольности;
- б) принцип сотрудничества;
- в) принцип интегративности и вариативности;
- г) принцип стимулирования взаимодействия обучающихся.

Актуальность проекта обусловлена тем, что приоритетным направлением современного образовательного учреждения системы СПО является формирование у обучающихся патриотического чувства, чувства любви к Родине и

готовности стать на её защиту. Целью проекта «Луганская стена патриотизма – граффити» является создание условий для успешного формирования активной гражданской позиции обучающихся Колледжа через коллективную проектную деятельность.

Показателем эффективного гражданского воспитания на основе метода проектов является формирование у обучающихся социальной активности в патриотических акциях группы, Колледжа, в различных традиционных мероприятиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акт министерств и ведомств «Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» от 17 декабря 2010 № 1897 // Собрание актов Президента и Правительства Российской Федерации. 2010 г.
2. Боярская В. В., Ракова Н. С. Патриотизм в свете задачи формирования гармоничной личности гражданина России // Эксперимент и инновации в школе. 2014. № 5. С. 58–60.
3. Путин В. В. Россия – национальный вопрос // Независимая газета. 2012. № 7. С. 1, 4.

Белоконь-Пожарицкая Н. А.
(г. Горловка, РФ)

ВЛИЯНИЕ ЛИТЕРАТУРНОЙ ГЕОГРАФИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В системе современного образования преподаватели используют в своей практике самые разнообразные педагогические приемы для формирования профессиональных компетенций, необходимых будущему специалисту. Одним из направлений данной деятельности является использование межпредметных связей, в том числе – географии и литературы. Всем известно, что литературные произведения содержат географические описания (природного ландшафта, городов, стран, континентов). Кроме этого, жизнь и творчество писателя связано с той или иной страной, континентом, городом, национальной культурой и традициями. Такое обращение к литературной географии является достаточно новым веянием в методике преподавания, а сам термин географического образа появилось в науке в середине XX в. Широкое

распространение данный термин получил в социально-экономической географии – в географии населения, географии городов, поведенческой географии. В итоге появилась образная география. Под «географическим образом» чаще всего понимают «представления о географическом объекте, построенные на определенной информации, которая демонстрирует отличительные черты определенного географического объекта или явления» [1, с. 376]. Географический образ возникает в результате взаимодействия различных географических или культурологических, исторических, политических, экономических понятий.

В литературоведении с недавних пор вместе с понятием культурного пространства функционирует понятие геокультурного пространства. Геокультурное пространство – система устойчивых культурных реалий и представлений на определенной территории, формирующихся в результате сосуществования, переплетения, взаимодействия, столкновения различных вероисповеданий, культурных традиций и норм, ценностных установок, глубинных психологических структур восприятия и функционирования картин мира [2, с. 11].

Для формирования межкультурной компетенции важно понимание художественного текста и конкретного исторического материала, связанного с той или иной местностью. Приведем пример использования геокультурного компонента: на формирование историко-культурного образа Германии оказывают влияние художественные тексты русской литературы – Д. И. Фонвизина, Н. М. Карамзина, И. А. Крылова, А. И. Герцена, Н. А. Некрасова, И. С. Тургенева, Ф. М. Достоевского, И. А. Гончарова, Л. Н. Толстого, М. Е. Салтыкова-Щедрина и ряда других. Географическим материалом богата русская литература. Образ Кавказа ярко изображён в творчестве А. С. Пушкина «Братья-разбойники», «Кавказский пленник», М. Ю. Лермонтова «Мцыри», «Демон», «Герой нашего времени». В ходе изучения романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» предлагаем студентам разработку проекта «Литературная карта Кавказских Минеральных вод». Работая над ним, отмечаем географические места, упомянутые в дневнике Печорина: Пятигорск, Кисловодск, горы Бештау, Машук, Лысая, Железная, беседка Эолова Арфа, Елизаветинский источник и т.д.

В отечественной культуре исследователи геопоэтики выделяют такие локальные тексты, как алтайский, московский, петербургский, уральский и т.д. Все они обладают устойчивым семантическим содержанием, которое воспроизводится в художественных текстах. Например, геокультурный контекст

уральского края прослеживается в произведениях Д. Мамина-Сибиряка «Золото», «Горное гнездо» и П. Бажова «Малахитовая шкатулка», «Хозяйка медной горы». Для понимания русской культуры из художественных произведений формируется геолитературный образ Сибири. Для формирования такого образа необходимо раскрыть ключевые фигуры сибирского текста в русской литературе: Ермак, протопоп Аввакум, декабристы, первопроходцы XX века и др.

Таким образом, отметим, что при формировании географических образов, исходным материалом в формировании географического образа служат художественные тексты, которые способствуют не только постижению геокультурного контекста художественного текста, раскрытию художественного своеобразия текста, но и формированию навыков межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Замятина Н. Ю. Изучение образов в географии и образ страны в туризме. М. : Советский спорт, 2008. С. 376–390.
2. Замятин Д. Н. Геокультурный брендинг территорий: концептуальные основы // Лабиринт: журнал социально-гуманитарных исследований. 2013. № 5. С.11–23.

Белютин Р. В.
(г. Смоленск, РФ)

ЮМОРИСТИЧЕСКАЯ ТОНАЛЬНОСТЬ ДИСКУРСА ФУТБОЛЬНЫХ ФАНАТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Юмор представляет собой весьма многогранное явление, «особый режим коммуникативного взаимодействия» [3, с. 475], который направлен на выражение «особой ментальности» [2, с. 218] и обладающий способностью интегрироваться во многие другие дискурсивные образования.

Поставленная цель – исследовать маркеры создания юмора в спортивном дискурсе, в частности, на самом «эмоциональном» и «иррациональном» участке, организуемом спортивными фанатами. Именно спортивные фанаты особенно энергично и методично «напоминают» нам об игровой сущности спорта, который для многих является прежде всего одной из отраслей развлечения (достаточно вспомнить известное во всей стране «народное» изречение: «Fußball ist die schönste Nebensache der

Welt» (Футбол – второе самое прекрасное занятие на земле) – Здесь и далее – пер. мой. – Р. Б.

Естественно, что, как в любом другом дискурсивном пространстве, в коммуникации футбольных фанатов присутствуют свои паттерны, с помощью которых моделируются и актуализируются в речи, «погруженной в жизнь» [1, с. 137] высказывания фанатов, в том числе с юмористической тональностью.

«Auch die Humorforschung interessiert sich – ausgehend von kognitionspsychologischen, psycholinguistischen, ‘script’-semantischen und anderen Paradigmen – für Wissensmuster [4, S. 21]. – (Исследователи юмора, привлекающие к своим работам когнитивно-психологические, психолингвистические, скрипто-семантические и другие парадигмы, также заинтересованы в установлении таких оперативных содержательных единиц знания).

Предметом анализа в нашей работе становятся **лексические** средства выражения комического в дискурсе немецких футбольных фанатов («*Die Spieler des FC Schalke 04 werden gleich im Dezember gegen Corona geimpft – wie Herr Gesundheitsminister Spahn sagte: „Die Schwächsten zuerst!“*» – комический эффект возникает за счет обыгрывания лексемы «schwach» (слабый – о команде и иммунитете: *Министр здравоохранения заявил, что первыми в декабре от коронавируса будут прививаться игроки «Шальке» – защитить сначала нужно самых слабых!*); **стилистические** приёмы («*Lieber Ratten mit Ball, als Rasenball*» – игра слов с приёмами аллитерации и метафоризации: *Лучше крысы с мячом, чем футбольный клуб «РБ Лейпциг»*); **прагматические** маркеры («*Tedesco und die Seinen, bringen ihn zum Weinen. Drum hole Ruprecht – zickezack – die Riesigrute aus dem Sack*» – намеренное смешение дискурсов: стихотворение Санта-Клаусу с пожеланием наказать конкурентов: *Дорогой Санта-Клаус, сделай так, чтобы Тедеско-тренер и его игроки заплакали, и пусть твой помощник Рупрехт достанет из мешка огромный прут и как следует отстегают их*).

Из числа коммуникативных поводов для создания юмористических высказываний со значительным отрывом лидируют т. н. **юмористические провокации**. Основной «мишенью» футбольных фанатов становятся «Чужие» – представители клубов-соперников, фанаты этих команд, тренеры, функционеры и др. Выбираемый фанатами юмористический модус представления тех или иных значимых фактов их коллективной картины мира – это не только когнитивная игра с адресатом, но нередко способ вербальной атаки и психологического давления,

за которое, в случае их «прямого», не замаскированного под шутку применения, предусмотрены санкции.



(Наконец, в продаже появился фанатский сет для «Шальке», по суперцене. Всего за 9,95 евро Вы, болельщики «Шальке», станете счастливыми обладателями одного ведра (10 л.) для Ваших слез (поражений будет много), одного большого платка для рыданий, одного флага (горит около 35 мин.), одного фанатского шарфа, чтобы было на чем с горя повеситься, одного атласа, чтобы ориентироваться в географических названиях низшего дивизиона ...).

Перспективным видится рассмотрение заявленной проблематики в сопоставительном аспекте, с привлечением данных из других языков, например, русского. Наши наблюдения показывают, что дискурс российских футбольных фанатов во многом использует похожие юмористические «стандарты», ср.: «Следователь фанату ЦСКА: «Ну и зачем вы избили Деда Мороза?» «А чего он, блин, красно-белый!» (цвета «заклятого» противника ЦСКА – «ФК «Спартак» Москва).

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М. : Сов. энциклоп., 1990. С. 136–137.
2. Морозова А. М. Жанровая специфика юмористического дискурса // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2013. № 1. Т. 1. Филология. С. 216–222.
3. Рябцева Н. К. Язык и естественный интеллект. М. : Academia. 2005. 640 с.
4. Brock A. Wissensmuster im humoristischen Diskurs. Ein Beitrag zur Inkongruenztheorie anhand von Monty Python's Flying Circus // Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. H. Kotthoff (Hrsg.). Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 2006. S. 21–49.

Бирин Э. О.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фелелова В. В.
(г. Горловка, РФ)

ФРАНКОЯЗЫЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Тема использования видеоматериалов на уроке иностранного языка становится всё более актуальной в нашем образовательном процессе. Век цифровых технологий открывает новые возможности для преподавания, и кинопедагогика играет в этом важную роль.

Видеодокументы – это мощный инструмент, который может значительно обогатить процесс обучения. Они делают занятия более интерактивными и интересными, а также помогают студентам стать уверенными пользователями языка. Применяя методы работы с видеодокументами можно вдохновить учеников на изучение французского языка и культуры, что, безусловно, приведет к более успешным результатам в обучении.

Видеодокументы – это не просто развлечение; они являются мощным инструментом для развития языковых навыков. Технология использования видеодокументов на уроке французского языка в рамках кинопедагогики может быть очень эффективным методом обучения, поскольку они помогают студентам не только слышать язык, но и видеть его использование в контексте. Эта визуализация способствует лучшему пониманию и запоминанию.

Существует несколько методов интеграции видеодокументов в учебный процесс. Вот несколько примеров. 1) Использование коротких видеороликов: можно использовать короткие видеоролики на французском языке для демонстрации языковых структур, лексики, практики произношения и т.д. Это поможет студентам погрузиться в языковую среду и понять реальные ситуации общения. 2) Документальные фильмы и сериалы: использование документальных фильмов и сериалов на французском языке поможет студентам погрузиться в культуру и традиции франкоязычных стран. Кроме того, это также поможет им развивать слуховое восприятие и понимание устной речи. 3) Обучение через диалоги: использование видеодокументов с диалогами поможет студентам изучать аутентичные разговоры на французском языке. Они могут изучать различные выражения, интонации, жаргон и т.д.

При работе с видеоматериалами важно использовать разнообразные подходы. Мы рекомендуем начать с обсуждения

тематики видео, чтобы активировать предшествующие знания студентов. Затем можно перейти к просмотру, используя метод «активного наблюдения», когда учащиеся делают заметки или отвечают на вопросы во время просмотра.

Разнообразие заданий. После просмотра видео следует предложить студентам разнообразные задания. Это могут быть групповые обсуждения, написание рецензий или создание альтернативных концовок. Такой подход не только развивает критическое мышление, но и стимулирует креативность.

Кинопедagogика позволяет нам рассматривать фильмы как учебные тексты. Мы можем анализировать не только сюжет, но и культурные и социальные аспекты, что помогает студентам лучше понять контекст языка. Это также способствует развитию межкультурной компетенции, что особенно важно в многоязычном мире.

Современные технологии, такие как онлайн-платформы для совместного обучения и инструменты для создания мультимедийного контента, могут значительно обогатить процесс обучения. Например, использование платформ для создания интерактивных викторин или форумов для обсуждения позволяет студентам активно участвовать в учебном процессе и обмениваться мнениями.

Таким образом, интеграция видеодокументов в учебный процесс является важным и эффективным инструментом для преподавания французского языка. Использование различных форматов видео, таких как короткие ролики, документальные фильмы и диалоги, позволяет создать динамичную и увлекательную учебную среду. Эти методы не только способствуют улучшению языковых навыков студентов, но и помогают им развивать критическое мышление и культурную осведомленность.

Короткие видеоролики погружают студентов в реальные языковые ситуации, что способствует лучшему усвоению лексики и грамматики. Документальные фильмы и сериалы открывают двери к культуре франкоязычных стран, позволяя студентам увидеть язык в контексте его использования. А изучение аутентичных диалогов помогает развивать навыки общения и понимания нюансов языка, таких как интонация и жаргон.

Кроме того, интерактивные упражнения, основанные на просмотренных видеоматериалах, активно вовлекают студентов в процесс обучения. Это не только укрепляет их знания, но и развивает навыки критического анализа и творческого мышления. Обсуждение содержания, ответы на вопросы и создание собственных диалогов способствуют

более глубокому пониманию языка и его применения в различных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Душинина Е. В. О преимуществах использования цифровых видеоматериалов на занятиях по иностранному языку // Вестник СГУГиТ. 2015. № 3 (31). С. 84–87.
2. Захраии С. Х., Абдоллахи М. Этапы работы с видеоматериалами в процессе обучения иностранным языкам // Символ науки. 2015. № 10-1. С. 182–184.

Бондаренко А. О.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.
(г. Горловка, РФ)*

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ

Рекламный дискурс, будучи мощным инструментом воздействия на аудиторию, активно использует языковые средства для передачи не только информации о продукте, но и для формирования культурных и этнических ассоциаций. Во франкоязычной рекламе этнокультурный компонент играет особую роль, так как Франция славится богатым культурным наследием, разнообразием региональных традиций и сильным национальным самосознанием.

Важной особенностью рекламных текстов является использование специфической лексики, фразеологических оборотов, культурных символов и аллюзий, которые непосредственно отражают этнические и культурные характеристики страны или региона. Например, часто встречаются отсылки к гастрономии, искусству, историческим событиям, что позволяет создать эмоциональную связь между продуктом и культурной идентичностью целевой аудитории.

В своём исследовании мы рассматриваем и анализируем языковые средства, которые используются во франкоязычной рекламе для выражения этнокультурного компонента. Анализ включает рекламные тексты с использованием диалектов, региональных акцентов, национальных символов.

Во франкоязычной рекламе активно используются слова и выражения, связанные с национальной культурой. Такие элементы помогают создать у аудитории ассоциации с французской

культурой. Например, использование слова «terroir» в рекламе вина подчеркивает уникальность французских вин, связанных с определенными регионами и винодельческими традициями.

Международные бренды адаптируют свои рекламные кампании к местной культуре, используя французские культурные и лингвистические элементы. Это помогает наладить связь с местной аудиторией и подчеркнуть уважение к культуре. Например, компания McDonald's во Франции использует рекламный слоган «Venez comme vous êtes» (Приходите, как вы есть), апеллируя к французскому пониманию свободы самовыражения.

Во многих рекламных кампаниях используются термины, связанные с французской гастрономией, которые символизируют утонченность и высокое качество продукта. Часто употребляются слова «gourmet» (гастроном, дегустатор, гурман), «pâtisserie» (кондитерские изделия) и «cuisine» (кухня) в рекламе продовольственных товаров или ресторанов.

Франкоязычная реклама часто включает в себя местные фразеологизмы, которые несут в себе культурные значения, понятные только носителям языка. Это помогает усилить чувство локальной принадлежности и аутентичности. Использование фразы «с'est la vie» (такова жизнь) в рекламе, подчеркивает французскую философию легкости и удовольствия от жизни. «С'est bon mais с'est chaud» («Это вкусно, но жарко») упоминается в одном из рекламных роликов, который стал символом французской культуры. Эта фраза стала привлекательной среди французов.

Франция ассоциируется с высокой модой и искусством. Рекламные компании активно используют этот компонент через визуальные и текстовые отсылки к известным художникам, дизайнерам и модным домам. Реклама парфюмерной продукции и косметики часто содержит фразы, связанные с «haute couture» (высокой модой) или отсылки к французским дизайнерам, таким как Шанель или Ив Сен-Лоран. В рекламе косметических брендов во Франции часто акцентируется внимание на натуральности и традиционности производства. Намеренно подчеркивается французское происхождение и использование местных ингредиентов, что соответствует восприятию национальных ценностей о здоровье и уходе за своей внешностью.

Анализ языковых средств франкоязычной рекламы позволяет сделать вывод, что этнокультурный компонент играет ключевую роль в создании эмоциональной связи с целевой аудиторией. Использование культурных символов, фразеологических оборотов, диалектов и акцентов отражает

уникальные особенности французской культуры и национальной идентичности. Это помогает не только выделить рекламируемый продукт, но и сформировать ассоциации с определенными культурными ценностями и традициями. Языковые средства выражения этнокультурного компонента служат важным инструментом для создания аутентичности, которая способствует доверию и лояльности к бренду. Эти наблюдения подтверждают, что понимание и грамотное использование этнокультурных особенностей языка – важная составляющая успешной рекламной кампании, которая ориентирована на аудиторию с сильным чувством национальной и культурной принадлежности.

ЛИТЕРАТУРА

1. История бренда Saint Laurent Paris. URL: <https://tom6.ru/istoriya-brendov-odezhdy/istoriya-brenda-saint-laurent-paris/> (дата обращения 12.10.2024).
2. Загряжская Т. Ю. Аспекты культурной идентичности французов сквозь призму языка (на примере лексем *pays-paysage-terroir-village*). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/a-spekty-kulturnoy-identichnosti-frantsuzov-skvoz-prizmu-yazyka-na-primere-leksem-pays-paysage-terroir-village> (дата обращения 12.10.2024).

Бушев А. Б.
(г. Москва, РФ)

ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРС И ПРОБЛЕМЫ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ВАРИАТИВНОСТИ ЯЗЫКОВ

Проблематика социолингвистического варьирования языков представлена в работах А. Д. Швейцера, Г. А. Вейхмана, А. И. Домашнева, Г. В. Степанова, Н. Н. Трошиной, А. В. Нагорной и др. исследователей [1]. Она стала научным достоянием по мере углубления контактов с отдельными лингвокультурами. Исследуются акценты, проблема формы и фонетики слова (Т. И. Шевченко. А. Д. Травкина и др.)

Известны похожие исследования и на материале русского языка, хотя вес и значимость диалектов в разных языках различна. Изучаются территориальные варианты языка (Т.Ф. Новикова, диалектология (Е. В. Брыкина и др.). русская диалектная речь (повсеместно в русле России как региональный компонент программы родного языка). Здесь мы часто сталкиваемся

с инерцией научных установок, например, изучение так называемых говоров, давно уже не существующих в реальности. Представляется необходимым хотя бы декларировать, что это диахронные исследования.

Известны исследования аналогичного плана на испанском материале (Н. Ф. Михеева), на французском материале. Показано, что для анализа можно использовать выборку носителей в социальных сетях, современные методики фиксации нормы произношения, что повышает достоверность таких исследований.

Близка к обсуждаемой и практика социолектов, профессионального просторечья. Однако, сленг, жаргон представляют собой исключительно лексические явления, они паразитируют на языке, по меткому выражению В. М. Жирмунского. Это не диалекты.

Сегодня мы видим беспрецедентно большое количество источников из разных стран распространения языков, разных социальных сред, особенно мультикультурной.

Интернет-дискурс – это не только научная, деловая, медийная и художественная речь, но и звучащая разговорная речь. Представлены записи звучащей речи, в том числе спонтанной.

Возможным становится изучение географической, социальной и фоностилистической вариативности английского произношения;

Более важным становятся усвоение современных произносительных тенденций, орфоэпический компонент культуры речи, усвоение актуальных тенденций в молодёжной речи.

Монография Т. И. Шевченко [2] открыла направление исследований социофонетики английского языка как методологии изучения звуковой формы языка в социальном контексте.

Необходимо посмотреть материалы по акцентам английского языка:

<https://www.youtube.com/watch?v=IL2MJ8rQ12E>
https://www.youtube.com/watch?v=mXpW_WyZpmQ
<https://www.youtube.com/watch?v=H1KP4ztKK0A>
<https://www.youtube.com/watch?v=TH1SZmgvUs0>
<https://www.youtube.com/watch?v=64myS6bmNsM>
<https://www.youtube.com/watch?v=9LJtRKQCzrg>
<https://www.youtube.com/watch?v=OT16yUEh7-0>
<https://www.youtube.com/watch?v=dfsjVgujCMY>
<https://www.youtube.com/watch?v=Pl5fteMgrZ0>
Американские акценты широко представлены в Сети:
<https://www.youtube.com/watch?v=1m94y7cj-00>

В дидактическом плане стоит предложить студентам найти и другие Интернет-материалы по тематике акцентов и региональных вариантов произношения в английском языке

<https://www.youtube.com/watch?v=1m94y7cj-00>

Трансатлантический акцент

<https://www.youtube.com/watch?v=IL2MJ8rQ12E>

https://www.youtube.com/watch?v=mXpW_WyZpmQ

<https://www.youtube.com/watch?v=H1KP4ztKK0A>

<https://www.youtube.com/watch?v=TH1SZmgvUs0>

<https://www.youtube.com/watch?v=64myS6bmNsM>

<https://www.youtube.com/watch?v=9LJtRKQCzrg>

<https://www.youtube.com/watch?v=OT16yUEh7-0>

<https://www.youtube.com/watch?v=dfsjVgujCMY>

<https://www.youtube.com/watch?v=PI5fteMgRZ0>

https://www.google.com/search?q=Hugh+Laurie&oq=Hugh+Laurie+&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHCAEQABiABDIHCAIQABiABDIHCAMQABiABDIHCAQQLhiABDIHCAUQLhiABDIHCAYQABiABDIHCAcQLhiABDIHCAgQABiABDIHCAkQLhiABNIBCTMwNDZqMGoxNagCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:dac1d9b6,vid:lQ9F2-Se0Ss,st:0

https://www.youtube.com/watch?v=2l-Kvrqdl_E

<https://www.youtube.com/watch?v=6E4TOHGO0Ms>

<https://www.youtube.com/watch?v=EHgrDDwXkTA>

<https://www.youtube.com/watch?v=bXhWXXa1b0M>

<https://www.youtube.com/watch?v=ApzBvnqjdco>

<https://www.youtube.com/watch?v=i6sS6-ROLOA>

<https://www.youtube.com/watch?v=UcxByX6rh24>

<https://www.youtube.com/watch?v=powf5DMw5FI>

<https://www.youtube.com/watch?v=2U5uU0THOA4>

Аутентичный дискурс на видеохостингах выполняет и функцию демонстрации разных вариантов дискурса, разных социолектов, социально престижной произносительной нормы:

- <https://www.youtube.com/watch?v=YvbEODnJVTc>
- https://www.youtube.com/watch?v=aEMMtKjYx_w
- <https://www.youtube.com/watch?v=KtZWaCbxdB0>
- <https://www.youtube.com/watch?v=55HjaOB7gSg>
- <https://www.youtube.com/watch?v=lup1gJq0dsE>
- <https://www.youtube.com/watch?v=lo-goB8tk1c>
- <https://www.youtube.com/watch?v=LLoqm0Bl-s-w>
- <https://www.youtube.com/watch?v=5vSwCp4NwPc>
- <https://www.youtube.com/watch?v=ji6vURnWfrk>
- <https://www.youtube.com/watch?v=eYIyMCoIAZY>
- https://www.youtube.com/watch?v=LAOIhK93M_A
- https://www.youtube.com/watch?v=_hd6rjsxs5U

- <https://www.youtube.com/watch?v=sil-s-T5Y6E>
- <https://www.youtube.com/watch?v=Gehs26G1Eoo>
- <https://www.youtube.com/watch?v=B2QGvHmLy3I>
- <https://www.youtube.com/watch?v=tUXt9cFk4zE>
- <https://www.youtube.com/watch?v=Djf6-U5IBIw>
- <https://www.youtube.com/watch?v=1N5tKEydl8>
- <https://www.youtube.com/watch?v=dwBNm1XN7sA&t=451s>
- https://www.youtube.com/watch?v=LuRrl_LkgAY
- https://www.youtube.com/shorts/f6-Z9_RD1YM
- <https://www.youtube.com/watch?v=4QmdF8ZPsde>
- <https://www.youtube.com/watch?v=LATTEYOYbffE>
- <https://www.youtube.com/watch?v=JtuQs-HZDAw>
- <https://www.youtube.com/shorts/byQzJjENbps>
- <https://www.youtube.com/watch?v=nFk3xQLCZFA>

ЛИТЕРАТУРА

1. Профили языка: социолингвистика, национальное варьирование, переводоведение, контрастивная стилистика. Сборник трудов к 90-летию со дня рождения А. Д. Швейцера / Отв. ред. Н. С. Бабенко, В. А. Нуриев. – М.: Буки Веди, 2015. – 380 с.
2. Шевченко Т. И. Социальная дифференциация английского произношения. М.: Высшая школа, 1980. 140 с.

Вараксина В. Д.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.
(г. Горловка, РФ)*

LA REFORME ORTHOGRAPHIQUE DU FRANÇAIS DE 1990

La réforme orthographique du français de 1990 est un sujet qui continue de susciter beaucoup d'intérêt et de débats, plus de 30 ans après sa mise en œuvre. Cette réforme avait pour but de simplifier et de moderniser l'orthographe française afin de la rendre plus facile à apprendre et à utiliser, mais elle a également été critiquée pour ses implications sur l'identité culturelle et linguistique de la France.

La réforme orthographique de 1990 a été proposée par un groupe de linguistes et d'éducateurs français dans les années 1980. Ils ont remarqué que l'orthographe française était complexe et souvent illogique, ce qui rendait difficile pour les apprenants de tous niveaux de maîtriser correctement la langue.

La réforme a été mise en œuvre en 1990 par le ministère de l'Éducation nationale français. Elle a entraîné une série de changements mineurs dans l'orthographe française, tels que l'élimination de certaines lettres muettes et l'unification de certaines règles de grammaire.

Les réformes les plus importantes de 1990 ont porté sur la suppression de l'accent circonflexe dans certains mots, l'ajout de traits d'union dans d'autres et la simplification des règles de l'accord du participe passé.

La suppression de l'accent circonflexe : il n'est plus obligatoire sur les lettres i et u, exemples : «coût» → «cout», «entraîner» → «entraîner».

En revanche, on ne supprime pas l'accent circonflexe avec les terminaisons verbales et dans quelques mots (exemples : qu'il fût, mûr).

L'ajout de traits d'union. La réforme autorise la soudure des mots composés comme «porte-monnaie» → «portemonnaie».

Le pluriel des noms composés : le nom peut se mettre systématiquement au pluriel «des porte-parole» → «des porte-paroles».

Le pluriel des noms empruntés. Les noms venant d'autres langues prennent un «s» : un scénario → des scénarios (avant: des scenarii)

un jazzman → des jazzmans (avant: des jazzmen)

un match → des matchs (avant: des matches)

un maximum → des maximums (avant: des maxima).

La simplification des règles de l'accord du participe passé. Avant la réforme, les participes passés des verbes conjugués avec l'auxiliaire «avoir» devaient s'accorder en genre et en nombre avec le sujet du verbe. Cependant, cette règle a été assouplie pour les verbes réfléchis et les verbes pronominaux : «Elles se sont levées» → «Elles se sont levé».

La réforme orthographique de 1990 a suscité des débats passionnés en France, avec des critiques qui l'ont qualifiée de menace pour la culture et l'identité françaises. Certains ont vu la réforme comme une tentative de simplifier la langue française pour la rendre plus accessible aux locuteurs étrangers, tandis que d'autres l'ont interprétée comme une attaque contre la langue française elle-même.

En fin de compte, la réforme orthographique de 1990 n'a pas radicalement changé la langue française. Les modifications ont été relativement mineures, avec l'accent mis sur la simplification de l'orthographe.

LITTERATURE

1. <https://www.francepodcasts.com/2023/05/31/la-reforme-orthographique-du-francais/#:~:text=La%20réforme%20a%20été%20mise,de%20certaines%20règles%20de%20grammaire>

*Власенко В. А., Соловей С. Б.
(г. Рыбница, ПМР)*

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПАРЕНТЕТИЧЕСКИХ ВНЕСЕНИЙ, ОБОСОБЛЕННЫХ ТИРЕ И СКОБКАМИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА С. ХОГИНГА)

Бурное развитие научного знания и расширение возможностей новых технологий в современном мире привлекают внимание огромного числа людей к научно-популярной литературе. Значимость и востребованность научно-популярных текстов определяется тем, что они знакомят читателя- неспециалиста с научными данными, представляя в логической, доступной, наглядной и интересной форме сложный теоретический материал. Одним из таких приемов является использование парентетических внесений. Данный термин был введен О. В. Александровой для обозначения элементов, синтаксически и семантически второстепенных по отношению к основному повествованию [1, с. 224], т.е. для обозначения всех возможных явлений перерыва «плавной речи» от пауз до протяженных интерполяций, которые могут достигать размеров абзацев [2, с. 122].

Предметом данного исследования являются парентетические внесения. Анализ функционирования данных элементов проводился на материале научно-популярного романа С. Хокинга “The Universe in a Nutshell”.

Несмотря на достаточно низкую плотность употребления, парентетические внесения, обособленные тире, весьма разнообразны с точки зрения структуры. Так, зафиксированы случаи, когда внесение, обособленное тире, представлено, одним словом, сочетанием слов или предложением.

The spectrum of a black hole is exactly what we would expect from a hot body, with a temperature proportional to the gravitational field on the horizon – the boundary – of the black hole [3, p.118].

Наиболее часто встречаемая функция данного типа внесений – это собственно коммуникативная функция категории экзemplификации: автор научно-популярной прозы вводит в текст примеры, уточнения, объяснения:

The spectrum – the distribution of intensity with frequency – of the cosmic microwave background radiation is characteristic of that from a hot body [3, p. 38].

The brain does not have a single CPU – central processing unit – that processes each command in sequence [3, p. 1].

Так, в первом из предложений автор дает пояснение понятию, а во втором примере – расшифровку аббревиатуры, которые могут быть непонятны читателю-обывателю.

В следующем предложении собственно коммуникативная функция внесений связана с обеспечением доступности, когда автор вводит в текст уточняющую информацию:

In the course of the last four months, it has been made probable – through the work of Joliot in France as well as Fermi and Szilard in America – that it may become possible to set up a nuclear chain reaction ... [3, p. 13].

Общенаучные термины, заключенные в скобки в качестве парентетических внесений, выступают облегченным вариантом употребленного научного термина: *When a high-energy gamma ray quantum hits the atoms in our atmosphere, it creates pairs of electrons and positrons (antielectrons)* [3, p. 82] или обеспечивают большую наглядность излагаемому материалу и облегчению читательского понимания: *An observer on Earth (blue) orbiting the sun watches Mars (red) against a backdrop ...* [3, p. 103].

Исследование показало, что в качестве именных внесений-сочетаний выступает либо расшифровка аббревиатуры, либо объяснение научного понятия, которые не всегда известны и понятны читателю.

Зафиксированные внесения-предложения обладают различной структурой: внесения-распространенные конструкции, внесения-простые предложения, внесения-придаточные предложения, внесения-полные предложения:

If the star collapses (the red lines meeting at a point) the warping becomes so large that light rays near the surface move inward [3, p. 114].

It made no mention of relativity, which was considered too controversial. (I still get two or three letters a week telling me Einstein was wrong.) [3, p. 11].

However, because of a mistake by Einstein (who was quite human and fallible), ... [3, p. 19].

Затекстовая отсылка направлена на активизацию presupпозиции адресата, т.е. на фонд фоновых знаний о соответствующем событии, обеспечивая более доступное разъяснение какого-либо понятия или явления:

Einstein's classical (i.e., nonquantum) general theory of relativity combined real time and the three dimensions of space ... [3, p. 60].

Внутритекстовая отсылка представляет собой ссылку на уже упомянутую или вскоре упоминаемую информацию, а также на рисунок, фотографии, схемы и т.д.:

... Stars on the outskirts of spiral galaxies are too fast to be held in their orbits only by the gravitational attractions ... (see opposite) [3, p. 186].

Однако в целом все парентетические внесения вне зависимости от выбранной автором пунктуации выполняют служебную функцию и помогают развернуть две линии повествования в научно-популярном тексте, превращая его из информативной структуры в информативно-экспрессивный комплекс. Благодаря этому, парентетические внесения позволяют автору не только привлечь внимание адресата к тому или иному факту, но также служат для логической организации текстового пространства и способны в краткой форме передать авторский комментарий к содержанию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова О. В. Современный английский язык: морфология и синтаксис. М. : Академия, 2007. 224 с.
2. Миронова М. В. Скобочное построение в английском и русском языках: прагматика, структура и пунктуационное оформление. М. : Наука, 2007. С. 116–122.
3. Hawking S. The Universe in a Nutshell. London : Bantam Press, 2001. 219 p.

Ганчар Н. П.

(г. Гродно, Республика Беларусь)

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Перед педагогами всегда стояла и будет стоять необходимость поиска подходящих интерактивных методов и приемов, побуждающих к постоянному личностному росту и развитию. Особую актуальность приобретает самообразование посредством различных технологий, отдельное место среди которых принадлежит интерактивным технологиям.

Применение интерактивных методов обучения в саморазвитии будущих учителей ранее специально не изучалось. Вместе с

тем при подготовке будущих учителей интерактивные методы обучения получают все большее распространение. Проведены исследования (В. А. Канн-Калик, Н. В. Ключева, Е. В. Сидоренко, Л. А. Петровская) свидетельствующие о влиянии интерактивных методов обучения на самооценку, самочувствие, потребности, установки субъектов образовательного процесса.

Интерактивные методы обучения способствуют переходу от транслирующих (передаточных) форм к диалоговым формам взаимодействия, основанным на взаимопонимании. При этом в групповой совместной деятельности осуществляется процесс научения индивида. Группа по отношению к каждому её члену становится микрокосмосом, своеобразным обществом в миниатюре, отражающим весь внешний мир. «Интерактивное обучение» является переводом англоязычного термина «interactive learning», который обозначает одновременно научение (стихийное или специально организованное), основанное на взаимодействии, и обучение, построенное на взаимодействии [1, с. 9].

Интерактивные методы обучения – это методы позволяющие внедрить в процесс обучения эффективное общение, что предполагает вовлечение педагогов в обучение в качестве активного участника, а не слушателя или наблюдателя. Основной направленностью интерактивных форм является активизация педагогов, развитие их креативного мышления, нестандартный выход из проблемной ситуации.

Важно, чтобы содержание и формы организации учебно-воспитательного процесса были не только полезными, повышающими компетентность педагогов, но и интересными для них. Традиционные: семинары-практикумы, наставничество, выставки, повышение квалификации. Новые: копилка педагогических идей, круглый стол, выставка-ярмарка педагогических идей, банк инновационных идей педагога, новейшие: коучинг-сессии, «квик-настройка», педагогический ринг, методический мост, методический фестиваль, онлайн брифинг, издательский салон.

В соответствии с уровнем педагогического мастерства для педагогов подбираются соответствующие формы и методы работы. Продуктивной формой работы является «педагогический салат». Педагоги представляют свои идеи и складывают их в «интерактивную салатницу», где они перемешиваются и получается салат идей. Рецепт записывается и выбирается оптимальное решение. Также интересной формой работы является Виртуальный методический кабинет. Авторский опыт работы виртуального кабинета представлен на сайте enread.by. На сайте также можно найти полезную информацию для подготовки

к урокам, внеклассным мероприятиям, прослушать вебинар, поделиться или разместить свою методическую разработку.

Клуб ИКТ является эффективной формой работы для повышения компетентности молодого педагога в сфере информационных технологий. Педагогу предлагается написать 3 вопроса. Если участники клуба затрудняются ответить на вопросы, приглашаются специалисты, которые проводят семинары, мастер-классы по интересующим вопросам молодых специалистов. Ответить могут и сами участники, и поделиться опытом их использования технологии на уроке.

В коучинг-сессии педагогу предлагается проблема и возможные пути ее решения. Молодой педагог аргументирует свой выбор, вносит свои предложения по решению проблемы. Таким образом создается «интерактивный банк идей и предложений».

«Квик-настройка» используется для создания настроения на успешную работу педагогу перед открытым мероприятием. Для этого молодому специалисту предлагаются консультации, тренинги, семинары с опытными педагогами в виде игры или диалога.

Важно отметить, что в современных условиях реформирования образования радикально меняется статус педагога, его образовательные функции, соответственно меняются и требования к его профессионально-педагогической компетентности к уровню его профессионализма. В настоящее время востребован творческий, компетентный, способный к развитию умений мобилизовать свой личностный потенциал педагог. Повышение уровня мастерства молодых педагогов является приоритетным направлением деятельности методической работы. Творчески организованная методическая работа с использованием различных интерактивных технологий обеспечивает профессиональный рост педагогов, нацеливает на использование своих знаний в конкретных ситуациях и помогает провести самоанализ своей деятельности.

Практика моей работы подтверждает, что совершенствование воспитательно-образовательного процесса, достижение высоких результатов как педагогов, так и воспитанников возможно лишь там, где создана правильная, обоснованная, профессионально-педагогическая среда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Матвиенко Т. И. Интерактивные методы обучения как средство самовоспитания будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Оренбург, 2009. 22 с.

К ВОПРОСУ О СТИЛИСТИЧЕСКИХ И ПРАГМАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА

Англоязычный песенный дискурс является доминирующим в мировом популярном песенном искусстве. Под влиянием глобализации современная англоязычная песня стала одним из мощных каналов распространения английского языка и средством популяризации культуры Великобритании и США. Благодаря этому в современной лингвистике стремительно возрастает интерес к изучению различных аспектов песенного дискурса. Дискурс, как таковой, относится к типу общения, который характеризуется более расширенным обсуждением определённой темы в конкретном культурном и социальном контексте.

В. Е. Чернявская, обобщив различные трактовки термина «дискурс» в отечественной и зарубежной лингвистике, сводит их к двум основным категориям: 1) «конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определённом когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве»; 2) «совокупность тематически соотнесённых текстов» [3].

Говоря о песенном дискурсе с опорой на работы Л. Г. Дуняшевой, отметим, что это «текст в совокупности с контекстами его создания и интерпретации, включая эффект, производимый им на слушающего в определённом историко-культурном контексте» [1]. Песенному дискурсу присущи следующие черты: интертекстуальность, креолизованность / поликодовость / мультимодальность. По своей структуре современный песенный текст включает в себя определённую последовательность знаковых единиц и словесно-музыкальное произведение для пения, созданное и исполненное за последние десять – пятнадцать лет. Уточним, что основное внимание при изучении современных песенных текстов мы уделяем их вербальному компоненту.

Что касается стилистического аспекта песенного дискурса, то к особенностям его вербальной составляющей относятся собственно языковые средства на всех его уровнях, например, фонетические средства (аллитерация и ассонанс с целью достижения эффекта музыкального, ритмически организованного

звучания текста), лексико-семантические средства (метафора, сравнение, олицетворение, антитеза, эпитеты для создания системы образов), синтаксические средства (инверсия, антитеза, многосоюзиe, использование параллелизмов, повторов, анафилосиса, риторических вопросов для фокусировки внимания слушателя на отдельных элементах текстовой структуры). Приведём пример выявленных стилистических приёмов в одной из рассматриваемых нами песен:

“Ain’t nobody hurt you like I hurt you / But ain’t nobody love you like I do” (Ed Sheeran. Happier) – употребление инверсии параллелизма.

Использование тех или иных лингвостилистических средств несёт за собой определённую задачу, что созвучно с прагматической функцией дискурса. Цель англоязычного песенного дискурса заключается в донесении интенции автора до слушателя, оказании на него эмоционального воздействия для формирования социальной позиции и ценностной ориентации слушателя, что отражается в подборе лингвосемиотических единиц дискурса. Так, самое важное в сущности песенного дискурса заключается в роли его воздействия на своих адресатов. Песенные тексты наполнены разнообразными прагматическими средствами – импликатурами, косвенностью, языковыми играми и другими приёмами, которые позволяют авторам достигать своих коммуникативных целей. Различают следующие прагматические типы высказываний:

- констати́вы, основной целью которых является фиксация ответственности говорящего за сообщение об определенном положении дел, за истинность выражаемого им суждения;

- директивы, направленные на побуждение адресата к выполнению определенного действия. Они выражают психологическое состояние потребности, желания, стремления говорящего;

- квеситивы, выражающие состояние когнитивного дефицита у говорящего и являющие собой запрос говорящим необходимой информации, известной адресату. Побуждение к речевому действию выражается структурно-интонационными особенностями вопросительного предложения;

- комиссивы, цель которых состоит в том, чтобы возложить на говорящего обязательство выполнить в будущем определенное действие или придерживаться определенной линии поведения.

Ниже приведён пример употребления квеситива в песенном тексте:

“Would you love me more if I killed someone for you?” (Alec Benjamin. If I Killed Someone For You)

В целом, прагматические типы высказываний в песенных текстах стимулируют интерактивность и вовлечённость слушателей. Также они мотивируют слушателей к действию, побуждая их изменить своё поведение или восприятие в ответ на сообщения песни.

Таким образом, основной прагматической функцией песенного дискурса является эмоциональное воздействие на слушателя и формирование его морально-этических ценностей и речевой культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дуняшева Л. Г. Лингвокультурные особенности конструирования гендера в афроамериканском песенном дискурсе: на материале жанров блюз и рэп : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 «Германские языки». Нижний Новгород, 2012. 24 с.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
3. Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса. Проблемы речевого воздействия. М. : Флинта, Наука, 2006. 133 с.

Гисматуллина Л. Р.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Денисенко И. Е.
(г. Оренбург, РФ)*

ВОЗМОЖНОСТИ ЯЗЫКОВЫХ САЙТОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ 7 КЛАССА

Изучение лексики ставит своей целью формирование лексических навыков, а также их дальнейшее улучшение. Навыки подразумевают под собой использование лексических единиц (слова) и конструкций из памяти, исходя из определенной ситуации, чтобы в дальнейшем при помощи них строить процесс коммуникации и решать проблемы и задачи, связанные с речевой деятельностью [14, с. 99]. По словам А. Н. Леонтьева, лексическим навыком называют способность осуществлять автоматически, относительно самостоятельно ряд действий и операций, связанных с вызовом слова из долговременной памяти, соотносением его с другими лексическими единицами [9, с. 315].

Использование сайтов для изучения английского языка развивает лексические навыки, способствуя достижению образовательных целей – личностных, метапредметных и предметных результатов. Эти сайты мотивируют учащихся, стимулируя их саморазвитие и самостоятельность, а также развивают коммуникативные навыки и личностную саморегуляцию. Аудиоматериалы улучшают навыки аудирования и произношения, а технологии искусственного интеллекта адаптируют задания под успехи ученика, помогая достигать предметных успехов. Современные средства ИКТ становятся перспективным катализатором повышения усвояемости английского языка обучающимися [10, с. 65]. Одним из средств ИКТ выступают веб-сайты.

Для изучения лексики школьниками мы отобрали бесплатный веб-сайт British Council, предоставляющий различные уровни обучения – от начального до продвинутого. Сайт содержит видеоуроки, упражнения, тесты и интерактивные игры, улучшающие навыки чтения, письма, говорения и понимания на слух. British Council предлагает английскую лексику по разным темам и областям знаний. На тему «Appearance» есть задания, требующие подбора картинок к словам, их упорядочения по алфавиту и восстановления слов по услышанному. Интересные задачи и привлекательный дизайн мотивируют учащихся продолжать обучение.

Рисунок 1. Скриншот задания «Listen and write the missing word».



Сайт 7ESL предлагает списки слов и фраз по различным темам, начиная с повседневных тем, таких как еда и путешествия. Слова разбиты по категориям, что облегчает изучение. Пользователи могут выбрать конкретную тему, например, «Appearance», и изучить соответствующую лексику. Также доступны видеоматериалы и иллюстрации для лучшего понимания новых слов (рис.2).

Рисунок 2. Скриншот видео
«Adjectives that describe people».



Таким образом, использование специализированных сайтов для изучения английского языка, таких как British Council и 7ESL, эффективно улучшает лексические навыки, мотивируя учащихся и способствуя достижению образовательных целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пискун Я. В. Лексические навыки и особенности их формирования на ранней стадии обучения иностранному языку // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2021. № XIII. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 20.04.2024).
2. Ползикова Е. В. Цифровой сервис как драйвер изучения английского языка в условиях индустрии 4.0 // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2022. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 20.04.2024).
3. Шмелев Б. А. Формирование лексических навыков речи школьников средней школы на основе обучающих компьютерных игр // Вестник ТГУ. 2021. № 194. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 20.04.2024).

Городько Т. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жихарева Н. А.
(г. Горловка, РФ)*

ЖАНР ФЭНТЕЗИ В КИНОДИСКУРСЕ: МИФОЛОГИЯ, СИМВОЛИКА, СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ

Наше исследование сосредоточено на анализе первого сезона сериала «Уэнсдей», созданного Тимом Бертоном в жанре фэнтези, который вышел на экраны в 2022 году. «Уэнсдей»

представляет собой американский сериал, сочетающий элементы фэнтези и сверхъестественного, и находит свою аудиторию как среди детей, так и среди взрослых. В эпоху постмодерна образ «Семейки Адамс» вновь обрел огромную популярность, привлекая разнообразный зрительский контингент.

Что же делает «Уэнсдей» столь популярным? Оказывается, образ главной героини Уэнсдей, знакомый зрителям с 90-х годов, остается актуальным и сегодня. Существует мнение, что ностальгия является основной причиной, по которой зрители начинают смотреть сериал. Тем не менее, персонаж получил новое звучание благодаря развитию его образа, в частности, благодаря незаурядным ораторским способностям главной героини.

Современное фэнтези – это не только художественное направление, но и коммерческая индустрия с обширным рынком, охватывающим литературу, изобразительное искусство и кино, а также формирующим субкультурное сообщество.

Н. Г. Комлев подчеркивает, что фэнтези возникло в первой половине XX века и занимает промежуточное положение между научной фантастикой и сказкой, что подтверждает его многообразие и гибкость как жанра [2].

Жанр фэнтези в кино создаёт альтернативные миры, наполненные магией и мифическими существами. Фэнтези часто опирается на мифологические традиции различных культур, что обогащает сюжетные линии и образы персонажей. Примеры использования мифологии включают адаптацию героических сказаний, создание оригинальных мифов и вдохновение от фольклора и легенд, что придаёт глубину и многослойность сюжетам. Персонажи в фэнтези также разнообразны: здесь можно встретить героев, антагонистов, мудрецов и искаженные существа, которые отражают архетипы из мифологии и литературы. Одним из ключевых аспектов фэнтези является его способность трансформировать мифологические элементы, создавая новые «псевдомифы» [3].

Многие писатели черпают вдохновение из мифов и легенд. Например, Джон Рональд Руэл Толкин, Роберт Говард и Говард Филлипс Лавкрафт действительно используют мифологические элементы, но каждый из них делает это по-своему, добавляя свои уникальные черты.

Фэнтези не ограничивается только одним мифологическим источником. Фэнтезийная литература является сложной и многогранной областью, где миф играет ключевую роль не только в сюжетах, но и в создании уникальных миров и персонажей [1].

Символика в фэнтези играет ключевую роль в передаче глубоких смыслов и философских идей. Элементы, такие как

волшебные артефакты, животные-помощники и магические существа, служат метафорами человеческих качеств и конфликтов, что позволяет зрителям лучше понять внутренние переживания персонажей.

Стили и стилистические приемы в фэнтези разнообразны. Использование визуальных эффектов и компьютерной графики помогает создать волшебные миры и зрелищные сцены. Нарративные приемы, такие как нелинейное повествование, множественные точки зрения и сложные временные структуры, добавляют интригу и разнообразие в рассказы.

Фэнтези служит отражением современных социальных и культурных проблем, используя жанр для обсуждения актуальных тем, таких как экология, борьба за свободу и идентичность. Коммерческий успех фэнтези-фильмов и их влияние на другие жанры и медиапроекты подтверждают значимость этого жанра в современном обществе.

В заключение, жанр фэнтези в кино представляет собой многогранное и изменчивое явление, которое сочетает мифологию, символику и различные стилистические приемы, создавая тем самым уникальные и запоминающиеся нарративы. Будущее фэнтези в кинематографе будет зависеть от его умения адаптироваться к изменениям в обществе и культуре, что, безусловно, откроет новые перспективы и возможности для его развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винтерле И. Д. Миф как основа литературы фэнтези. Текст научной статьи по специальности «Языкознание и литературоведение». Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2023. № 1 (2). С. 37-39.
2. Подсвинова А .С. Жанрово-стилистические особенности фэнтези (на материале трилогии С. Гарбер «Караваль»). Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2023. № 04 (96). С. 1-10.
3. Травкин С. В. Магическая реальность фэнтезийного мира: к вопросу о жанрообразующих признаках романа фэнтези. Текст научной статьи по специальности «Языкознание и литературоведение». Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. 2023. № 6 (777). С. 298-307.

*Гребеник И. А.
(г. Луганск, РФ)*

ПРИМЕНЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО- КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКО- ГРАММАТИЧЕСКИМ ОСНОВАМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В современной системе высшего образования одним из приоритетных направлений обучения иностранным языкам является развитие иноязычной коммуникативной компетенции у студентов бакалавриата. Иностранный язык рассматривается как универсальный инструмент, необходимый для успешной реализации профессиональных задач и осуществления профессиональной деятельности. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции может быть эффективно достигнуто посредством применения в образовательном процессе коммуникативно-когнитивного подхода в обучении лексико-грамматическим основам иностранного языка, которые способствуют развитию навыков межкультурного и межкультурного речевого общения.

Исследованиям теоретических и практических особенностей применения коммуникативно-когнитивного подхода в обучении лексико-грамматическим основам иностранного языка в современном вузе посвящены научные работы многих педагогов, методистов и лингвистов: С. Е. Григоренко, Т. Н. Корж, Л. Ю. Минаковой, Е. А. Пальмовой, О. В. Сеньюковой, А. В. Щепиловой и др.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вуза средствами применения коммуникативно-когнитивного подхода в обучении лексико-грамматическим основам иностранного языка, на сегодняшний день, занимает важное место в теоретико-методологическом аспекте обучения и практике иноязычного образования. Так, целью обучения в условиях реализации иноязычной коммуникативной компетенции является формирование определенной структуры иноязычных знаний, умений и когнитивной самостоятельности, наряду с развитием творческих навыков и способностей.

Необходимо подчеркнуть, что коммуникативно-когнитивный подход способствует формированию у студентов вуза комплексного понимания взаимосвязи языка и речи, а также лексико-грамматического строя языка. Данный подход позволяет студентам вуза осознать каждое лексико-грамматическое явление как неотъемлемую часть не только языковой, но и

речевой системы, что, в свою очередь, способствует развитию творческого подхода к его использованию в реальном общении. Соответственно, необходимо овладеть не только структурно-системным, но и коммуникативно-когнитивным значением лексико-грамматических явлений и особенностей их употребления. Это обусловлено прямым воздействием указанных факторов на эффективность формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции [3].

Следует отметить, что коммуникативно-когнитивный подход в обучении лексико-грамматическим основам иностранного языка представляет собой комплексную систему, которая объединяет сознательную деятельность студентов с изучением знаковой системы языка. Данный подход подчеркивает важность понимания правил и закономерностей функционирования лексико-грамматических явлений как в языке, так и в речи, а также признает центральную роль когнитивной и коммуникативной функций языка; способствует овладению лексико-грамматическим строем иностранного языка посредством осознания его структуры и активного использования в речевом взаимодействии [3].

Так, на основании проведенного нами анализа научно-педагогической литературы, необходимо выделить следующие наиболее важные принципы, находящиеся в основе применения коммуникативно-когнитивного подхода в обучении лексико-грамматическим основам иностранного языка в современном вузе, а именно: а) принцип профессиональной направленности, б) принцип междисциплинарной интеграции. Принцип профессиональной направленности предполагает связь содержания курса иностранного языка с требованиями будущей профессии студентов вуза. Данный подход способствует формированию системы профессиональных понятий и представлений, присущих определенной научной области знаний или учебной дисциплине [1]. Последовательное внедрение в процесс обучения междисциплинарных связей, в рамках применения коммуникативно-когнитивного подхода в обучении лексико-грамматическим основам иностранного языка, является актуальным и приоритетным направлением профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в вузе и выступает в качестве действенного стимула для коммуникативной и когнитивной деятельности студентов.

Важно сказать, что междисциплинарная интеграционная связь иностранного языка и направления подготовки способствует: 1) овладению иноязычным профессиональным лексико-терминологическим аппаратом специальности и навыками решения задач по профильной дисциплине, 2) содействует

оптимизации процесса усвоения знаний и навыков по всем дисциплинам. Таким образом, междисциплинарная интеграционная связь способствуют: а) повышению мотивации и заинтересованности к обучению; б) формированию речемыслительных навыков; в) расширению профессионального кругозора; г) увеличению объема знаний о профилирующем предмете; д) развитию аналитических способностей и мыслительной деятельности [2].

На основании проведенного нами анализа научно-исследовательской и методической литературы, мы пришли к выводу, что применение коммуникативно-когнитивного подхода в обучении лексико-грамматическим основам иностранного языка в вузе является практически оправданным методом и способом обучения. Так, наиболее значимыми принципами, находящимися в основе применения коммуникативно-когнитивного подхода в обучении лексико-грамматическим основам иностранного языка, являются: принцип профессиональной направленности и принцип междисциплинарной интеграции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корж Т. Н. Принципы иноязычного профессионально-ориентированного обучения с позиций когнитивно-коммуникативного подхода // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т.6. №20. с. 37–45.
2. Лукина Н. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технических специальностей посредством межпредметных связей // Научный журнал «Общество: социология, психология, педагогика». № 11. 2019.
3. Пальмова Е. А. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении грамматике иностранного языка в вузе // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова, №1. 2022. с. 99–104.

*Гребенюк Ю. Б.
(г. Донецк, РФ)*

ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ НОМИНАЦИИ ПРЕДМЕТОВ БЫТА С ПОМОЩЬЮ СРЕДСТВ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА

Как известно, язык представляет собой социальное явление. Язык возникает на определенном этапе развития человечества.

Он тесно связан с разными видами его деятельности, в процессе которых проходит познание окружающего мира.

Так, мы осуществляем действия по категоризации, концептуализации, а также интерпретации определенного фрагмента действительности, а затем закрепляем полученные знания в языковых знаках.

Следует обратить внимание на тот факт, что знания о мире структурируются в человеческом мозгу в форме «квантов знания», или концептов (ментальных единиц) [2, с. 111]. Именно концепты способствуют процессу мышления, не вербализуясь при этом во время мыслительного процесса. Возникает необходимость объективации определенной мысли, которая, в свою очередь, приводит к активации механизмов поиска соответствующих языковых форм. Совокупность лексических единиц, представляющих определенные стороны концепта, формируют ЛСП – лексико-семантическое поле (фрейм). Лексическая единица входит в состав определенного лексико-семантического поля, являющегося иерархией ЛО, объединяемых по принципу подобия значений, а также принадлежности к одной части речи.

Лексические единицы интегрируются на основании одного или нескольких семантических признаков. Однако они отличаются друг от друга дифференциальными, индивидуальными семами. При этом, каждому лексическому семантическому полю присущ структурный характер. ЛСП состоит из лексико-семантических групп и лексико-семантических подгрупп разного ранга [3].

Существует классификация лексико-семантических подгрупп. Они бывают I и II ранга, что способствует созданию вертикальной структуры. А лексико-семантические подгруппы одного ранга образуют горизонтальные иерархические связи [3, с. 64].

Рассмотрим лексико-семантическое поле «Названия предметов повседневного использования» в итальянском языке. Исследованное нами лексико-семантическое поле состоит из 5 лексико-семантических групп:

1. «Кухонные принадлежности, приборы, посуда» включает лексические единицы, описывающие семантический объем данной группы, а также называют концепты предметов, необходимые для приготовления и приема пищи;

2. Лексико-семантическая группа «Мебель» (предметы, являющиеся частью интерьера, помещения);

3. «Одежда» (лексические единицы, обозначающие элементы одежды, используемые для защиты от плохой погоды, холода и т.д.);

4. «Инструменты» (имеет в своем составе названия инструментов, которые используются при ремонте, в работе и т.д.);

5. Лексико-семантическая группа «Электротехника» включает лексические единицы, обозначающие концептуальные знания о предметах бытовой электротехники, которая используется при работе, для развлечений, на отдыхе».

Таким образом, исследование показало, что наиболее многочисленными являются ЛСГ «Кухонные принадлежности, предметы, посуда», «Мебель» и «Элементы одежды». Значительно реже встречаются лексические единицы ЛСГ «Инструменты», «Электротехника».

ЛИТЕРАТУРА

1. Вердиева З. Н. Семантические поля. Учеб. пособие для пед. ин-тов. М. : Высш. Шк., 1986. 280 с.
2. Нижегородцева-Кириченко Л. А. Лексико-семантическое поле «Интеллектуальная деятельность»: Опыт концептуального анализа (на материале существительных современного английского языка)» : дис. канд. филол. наук. К., 2000. 257 с.
3. Попова З.Д., Стерник И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж.: Истоки, 2001. – 191 с.

Гринько Д. Э.

Пантыкина Н. И.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц.

(г. Луганск, РФ)

СПЕЦИФИКА АНГЛИЙСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ДИСКУРСЕ МОДЫ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ПЕРЕВОДА

Дискурс моды является одной из динамично развивающихся областей, где терминология играет значительную роль. Стилистические и лексические особенности данного дискурса влияют на восприятие и интерпретацию моды в различных культурах.

Терминология моды обладает уникальными характеристиками, так как формируется на стыке лексики, выражающей как конкретные предметы, так и абстрактные концепции. Перевод таких терминов требует учёта культурных и языковых особенностей, которые особенно выражены в англоязычном дискурсе.

Американский лингвист и этнолог Э. Сепир подчеркивал значимость моды как средства самовыражения и идентификации личности. По его мнению, мода выполняет эту роль через общественно одобряемое обновление социокультурных норм, заменяя устаревшие новыми. Он отмечал, что «можно различать устойчивые и эфемерные обычаи; последние принято называть ‘модой’» [4, с. 576]. мода определяется конкретным человеком или группой. Когда она сохраняется настолько долго, что источник или начальная локализация поведения утрачивают значение, мода превращается в обычай.

Дискурс индустрии моды обладает следующими характеристиками:

1. Коммуникативная цель. Цель адресанта – донести до адресата информацию о стилях, модных тенденциях и направлениях, существующих в индустрии моды.

2. Роли участников. В дискурсе моды участники делятся на адресантов (например, стилистов, дизайнеров, модельеров), адресатов (потребителей) и посредников (магазины, журналистов, рекламные агентства), которые связывают законодателей моды с потребителями.

3. Условия коммуникации. Обмен информацией в дискурсе моды характеризуется новизной, скоростью и ориентацией на конечного потребителя.

4. Социальная роль. Дискурс моды регулирует общественное поведение, способствует социализации, саморазвитию, а также демонстрирует актуальные идеалы и направления.

5. Психологическое воздействие. Дискурс моды оказывает влияние на аффективном, когнитивном, конативном и суггестивном уровнях психологии [2; 3].

Английские термины в дискурсе моды могут иметь несколько значений, что затрудняет выбор подходящего эквивалента в русском языке. Например, слово «*vintage*» может обозначать как стиль одежды, так и подлинный возраст вещи. В таких случаях переводчик должен учитывать контекст, в котором используется данный термин, чтобы правильно передать его смысл. Неоднозначность может привести к недопониманию или искажению оригинальной идеи, поэтому важно учитывать все возможные значения и выбрать наиболее подходящее.

Основные стратегии перевода:

1. Эквивалентный перевод. Данный способ перевода термина считается наиболее эффективным. Однако использование этого метода возможно лишь при условии, что уровень социального развития стран языка оригинала и языка перевода совпадает.

Примеры эквивалентного перевода: «*casual wear*» – повседневная одежда; «*high fashion*» – высокая мода или мода высокой категории; «*fashionista*» – модник/модница.

2. Калькирование. Калька – это форма слова или выражения, созданная с использованием образцов из другого языка, но с сохранением исходной структуры; это не касается самих слов, а их структурного оформления [1]. Примеры калькирования: «*body condress*» – облегающее платье; «*fast fashion*» – быстрая мода; «*street style*» – уличный стиль.

3. Заимствование. Считается, что процесс заимствования, в отличие от других явлений, связанных с языковыми контактами, таких как смешение и переключение кодов, не требует глубокого знания языка, из которого происходят заимствования, и непосредственного контакта между носителями двух культур, поскольку касается и функционирует только лексический материал. Примеры: «*denim*» – деним; «*bikini*» – бикини; «*trendy*» – трендовый; «*luxe*» – люкс (в контексте дорогой одежды или аксессуаров).

Таким образом, каждый метод имеет свои преимущества и недостатки, что подчеркивает необходимость выбора стратегии в зависимости от контекста. Успешный перевод терминологии дискурса моды требует не только языковых навыков, но и чуткости к культурным аспектам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авина Н. Ю. Калькирование в ситуации этнокультурного взаимодействия // Известия РАН. Серия литературы и языка. М. : Наука, 2009. 28 с.
2. Гофман А. Б. Мода и люди: Новая теория моды и модного поведения. М. : КДУ, 2010. 228 с.
3. Кубрякова Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: Сборник обзоров. М. : РАН ИНИОН, 2000. С. 7–25.
4. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М. : Прогресс, 1993. 655 с.

Гришина А. А.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.
(г. Горловка, РФ)

РОЛЬ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ФРАНЦУЗСКИМ ЯЗЫКОМ

На сегодняшний день владение иностранным языком увеличивает эффективность межкультурной коммуникации и развивает разнообразные сферы отдельных стран. Существует тенденция увеличения сферы туризма, как значимой части мировой экономики. Также, важно отметить, что знания языков упрощают понимание научных статей или официальной документации, ведь многие термины имеют иностранные корни. Не стоит забывать и о современной практике заимствования слов. В связи с этим наблюдается ситуация, при которой использование только одного языка является нецелесообразным, даже в рамках родной страны. У большинства традиционных методов изучения языка (занятия с преподавателем, курсы, самоучители) есть одна общая черта: они разбирают иностранный язык на отдельные элементы, словно язык – это набор лексических и грамматических единиц и конструкций, изучение которых позволит в полной мере овладеть предметом. Язык, как средство общения формируется и существует, первоначально, именно как фонетическая система и становление фонетических навыков является обязательным условием. Как показывает изучение методических материалов, в общеобразовательных школах этому не уделяется должное внимание.

Согласно Э.Г. Азимову и А.Н. Щукину, фонетический навык – «это умение правильно воспринимать звуковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно воспроизводить» [1].

Для развития или формирования фонетических навыков и умений необходимо выбирать те способы их становления, которые будут вызывать положительные эмоции у детей, поскольку многие методисты считают, что эмоции играют очень важную роль в изучении иностранных языков. Для формирования и совершенствования фонетических навыков преподаватели используют фонетическую зарядку, так как она оказывает позитивное воздействия на эмоции и чувства школьников.

Фонетическая зарядка – «это этап урока, который предназначается для формирования и совершенствования слухопроизносительных навыков учащихся. Фонетическая зарядка помогает переключиться на изучаемый язык, обеспечивает настройку слухового и речевого аппарата учащихся.

На фонетическую зарядку отводят 5–10 минут, виды и формы её разнообразны: устный рассказ преподавателя, хоровое повторение выученных ранее речевых образцов, разучивание пословиц, поговорок, скороговорок, стихотворений. Фонетическая зарядка может быть проведена в форме игры» [2].

Цель фонетической зарядки состоит в следующем:

1) предвосхищение и снятие появления возможностей фонетических сложностей любого порядка (слуховых, произносительных, ритмико-интонационных);

2) отработка фонетических навыков, которые по каким-либо причинам оказались недостаточно сформированными.

На начальном этапе обучения рекомендуется использовать приёмы имитации:

- болит горло, нужно прополоскать – [r, r, r].

- как плачет малыш – [wa, wa, wa].

- как звенит колокольчик – [dɪŋ, dɒŋ].

- как жужжит жук – [ʒə, ʒə, ʒə].

- как квакает лягушка – [kwa, kwa].

- как тикают часы – [tik, tak].

- как кукует кукушка – [ku, ku].

- как воет волк – [u, u, u].

Для повышения эффективности обучения французскому языку необходимо использовать эмоциональные возможности скороговорок.

Скороговорки направлены на то, чтобы речь была ясной, разборчивой, понятной. Они являются лучшим средством достижения чёткости речи при любом темпе, так как не может быть темпа более быстрого, чем в скороговорке. Например:

1) L'arabe Ali est mort au lit. Moralité Maure Ali, t'es mort alité.

2) Dans la gendarmerie, quand un gendarme rit, tous les gendarmes rient dans la gendarmerie.

3) Cinq chiens chassent six chats.

4) Je dis que tu l'as dit à Didi ce que j'ai dit jeudi.

5) Trois tortues trottaient sur un trottoir très étroit.

Рифмовки также являются одним из важных средств развития речи и её компонентов: дыхания, дикции, слуха, темпа, умения регулировать силу голоса. Языковая особенность стихотворения – наличие пауз, которых в рифмовке в два раза больше, чем в прозе.

1) Quels bavard ces canards

Ils ne disent que bêtises!

2) Le docteur Aïbobo soigne les animaux

Le coq Georges qui a mal à la gorge

La poule Noirette qui a mal à la tête

Le petit éléphant Fanfan qui a mal aux dents.

3) Cette nuit, sans bruit

La neige change en blanc le pays

Hier encore tout gris.

4) Mimi Mouton est malade

Elle a bu de la limonade

Et mangé trop de chocolat.

Elle n'écoute pas sa tante Solange.

Mimi Mouton fais attention!

Tout ça, tout ça

Tout ça est très mauvais

Mange des oranges et bois du lait!

5) Où sont mes bas?

Demande le chat

Mais est-ce que les chats

Portent des bas?

Таким образом, формирование слухо-произносительных навыков во время фонетической зарядки, является непрямым условием адекватного понимания речевого сообщения, точного выражения мысли и выполнения любой коммуникативной функции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. – URL: https://vk.com/doc58168585_437213669?hash=cZIYRIDczYhdoMQBjbEуС7YоVLz d 5 d 2 I N c 8 w t B t W e m k &dl=7eOlkWE8zMqff3EJ8lZTZ3UUWLYsMIayalEwVZMOJZD (дата обращения: 28.09.2024).
2. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам (теория и практика). Учебное пособие для преподавателей и студентов [Электронный ресурс] М. : Филоматис, 2006. – URL: <http://edu.vspu.ru/members/meshcheryakova/docs/44519/download> (дата обращения: 27.09.2024).

Двуреченская А. П.
Загороднева Е. В.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц.
(г. Липецк, РФ)

СТРУКТУРА ТЕКСТА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ

Рекламный текст является информационным и одним из важных маркетинговых инструментов. Его основными элементами являются заголовок, подзаголовок, текст, слоган и детали. Именно все эти компоненты должны присутствовать, чтобы материал был более обращен к покупателям, чтобы целевой аудитории было интересно приобрести такой продукт.

Заголовок является важным элементом рекламы, ведь именно с ним покупатель видит рекламу в первую очередь. Вот основные функции или цели заголовка: 1. Привлечение внимания; 2. Описание продукта; 3. Отражение идеи; 4. Введение в основной текст; 5. Преимущества продукта; 6. Свежие перспективы продукта. Заголовки могут быть связаны с продуктом или не связаны с ним. Вариативность в заглавиях рекламы создается использованием свойства психики и коммуникации [1, с. 127]. Например, использование вопросной формы *«Этот образ вызовет ваше доверие?»* или отрицательной, например, *«Мы не повериме наши глаза»*. Это позволяет сделать рекламу более уникальной и эффективной в целевой аудитории.

Кроме того, заголовки могут характеризоваться по своему типу: утверждение (*“There is a long list of reasons why we think you'll prefer the taste of Anchor Spreadable”*), уверенность в качестве или решение проблемы (*“Mobile communication? GotoGEAB”* и *“Need something new? – IKEA”*), тем самым направляя более целевое сообщение на потребителя. Следующей составной частью может быть подзаголовок, который выполняет связующую функцию между заголовком и основным текстом, уточняя его и создавая новые коммерческие замысловатости. Пример подзаголовка: *“Clearance now on – 50% off thousands of lines”*, который сразу направляет на мысль о скидках и наличии товаров.

Основной текст является самой объемной частью рекламы, которая подробно развертывает смысл заголовка и приводит убедительные причины для покупки всего вышеизложенного [2, с. 15]. Этот сегмент сочетает в себе информативный и воздействующий характеры и основывается на ключевых фактах, которые могут убедить потребителя купить предмет. Основной текст состоит из вступления, основной части и заключения, где представлены выгоды и преимущества товара, а также призыв к действию.

Что касается слогана – это краткое и запоминающееся рекламное сообщение, которое отражает концепцию и заложенную в нее стратегическую направленность фирмы. Они могут быть и философским афоризмом, и короткой лозунговой фразой, привлекающей внимание и побуждающей к действию [3, с. 43]. Исследования показывают, что слоганы воспринимаются в 4-5 раз больше, чем полноценный текст рекламы, а некоторые из них и вошли в повседневную речь: *Open your mind; Shift expectations; Olay: love the skin you're in; – Because you're worth it.* [4, с. 172].

Другими вспомогательными структурно-семантическими компонентами рекламного текста являются:

- 1) прескриптор – инструкции, правила, самооценки, пояснения, они, конечно, относятся к рекламируемому объекту;
- 2) текстограмма – краткий текст, состоящий из 2-3 слов, оформленный в виде графического элемента;
- 3) вербальный логотип – уникальное оформление названия марки товара или компании, которое позволяет персонифицировать объект рекламы и определить его для целевой аудитории.

Следует отметить, что структура рекламного текста зависит от ряда факторов, в том числе от рекламируемого продукта. Тем не менее, большинство рекламных объявлений следует классической схеме семантических элементов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кафтанджиев Х. Тексты печатной рекламы пер. с болг. М. : Смысл, 1995. 127 с.
2. Колшанский Г. В. Коммуникативная дискретность языка // Лингвистика текста: сб. науч. трудов / МГПИИЯ. Москва, 1976. Вып. 103. С. 15–22.
3. Красулина Е. С. Запоминаемость рекламы. Креатив или интенсивность // Научно-практический форум. 2003. 24 с.
4. Морозова И. Слагая слоганы. М. : РИП-холдинг, 1998. 172 с.

*Демидович Д. В., Санченко Е. Н.
(г. Луганск, РФ)*

ФОРМИРОВАНИЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Концепции языковой личности и вторичной языковой личности занимают центральное место в современной лингвистике и

лингводидактике, прочно укоренившись как в теоретических исследованиях, так и в методике преподавания иностранных языков. Изучение иностранного языка не ограничивается его освоением.

С конца 70-х годов прошлого столетия преподавание иностранных языков основывается на коммуникативном подходе, основным принципом которого является рассмотрение процесса обучения как модели процесса общения [3, с. 4]. Данный подход подчеркивает важность развития у обучающихся коммуникативных компетенций, необходимых для успешного взаимодействия в речевой среде.

Следовательно, концепции языковой личности и вторичной языковой личности играют ключевую роль в современном подходе к преподаванию иностранных языков, основанном на коммуникативной парадигме.

Понимание концепции вторичной языковой личности является ключом к решению одной из наиболее сложных проблем, возникающих в процессе овладения иностранным языком. Эта проблема заключается в том, что усвоение нового языка неразрывно связано с усвоением новой культуры, поскольку «усваивая чужой, новый язык, человек одновременно усваивает чужой, новый мир. С новым иностранным словом учащийся как бы транспонирует в свое сознание, в свой мир понятие из другого мира, из другой культуры» [4, с. 53].

Овладение иностранным языком представляет собой не только лингвистический процесс, но и процесс взаимодействия с новой культурой, в которой иностранный язык является ключевым элементом. Понимание этой взаимосвязи необходимо для эффективного преподавания иностранных языков и развития у обучающихся не только лингвистических компетенций, но и межкультурной компетентности.

Процесс обучения иностранному языку, целью которого является формирование успешной вторичной языковой личности, основан на развитии как некогнитивных (эмоциональных), так и когнитивных (интеллектуальных) аспектов личности.

Так, обучение иностранному языку в первую очередь направлено на формирование когнитивных компетенций, включая развитие «языковой и концептуальной картины мира» обучаемого [1, с. 16]. Иностранный язык в этом контексте выступает в качестве инструмента построения и описания данной картины мира.

Формирование картины мира другой языковой общности невозможно при недостаточном уровне владения иностранным языком, который включает в себя коммуникативную компетенцию,

охватывающую умение говорить, читать, писать, слушать на изучаемом языке, «свободно и без боязни пользоваться своим речевым и языковым опытом» [1, с. 16].

Изучение языковой личности, то есть «человека говорящего», предполагает комплексный подход, учитывающий ее многогранность. Эта многогранность обусловлена взаимодействием психических, социальных, аксиологических, эмотивных, этических и этнических факторов, которые являются ключевыми для полного понимания индивидуальности, которая отражается в его языке и дискурсе.

Как утверждают Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, «результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации» [2, с. 65].

Результат анализа научной литературы в аспекте формирования вторичной языковой личности позволяет выделить ключевые факторы, которые влияют непосредственно на процесс её формирования: выбор учебного материала, когнитивная деятельность обучающихся, использование информационных технологий на занятиях, применение интерактивных образовательных технологий для развития творческих способностей обучающихся, профессиональная ориентация в преподавании иностранных языков, мотивация обучающихся и т.п.

Важно отметить, что вторичная языковая личность не является обособленной от первичной личности. Обе личности взаимодействуют, дополняя друг друга. Однако, формирование вторичной языковой личности создает предпосылки для более глубокого понимания и принятия иной культуры. Вместо восприятия как «непонятной», другая культура рассматривается как «отличная от моей».

Таким образом, успешное формирование вторичной языковой личности зависит от способности адаптировать языковое сознание изучающего к изучаемому иностранному языку и требует не только освоения языковой системы, но и глубокого погружения в культурный контекст изучаемого языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М. : АРКТИ, 2003. 192 с.

2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
3. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : «Русский язык», 1989. 276 с.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2000. 146 с.

Евсеев Е. С.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Токмачева М. А.
(г. Луганск, РФ)*

ВОСПИТАНИЕ ОТВЕТСТВЕННЫХ ГРАЖДАН НА УРОКАХ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА: ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ

В современном образовательном процессе важное место занимает не только передача знаний, но и формирование ответственности за судьбу своей страны у учащихся. Уроки иностранного языка, в частности испанского, не являются исключением, где можно интегрировать воспитательные аспекты с обучением языку.

Воспитание гражданской ответственности включает в себя формирование у обучающихся чувства принадлежности к обществу, уважения к правам и свободам человека, а также понимания своей роли в жизни страны. На уроках иностранного языка это можно реализовать через изучение культурных особенностей стран, где говорят на испанском языке, сравнения их с русской культурой и традицией, обсуждение социальных проблем и актуальных вопросов, как общемирового, так и национального уровня.

Интерактивное обучение – это то обучение, которое строится на взаимодействии учащегося с учебным окружением, создании комфортной учебной среды, которая в свою очередь служит областью осваиваемого опыта и в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося [1, с. 2].

Одной из форм интерактивного обучения являются ролевые игры, которые позволяют учащимся погрузиться в реальные жизненные ситуации, где они могут применять язык на практике. Например, можно организовать игру «Гражданский форум», где ученики представляют разные социальные группы (молодежь / пожилые люди либо россияне / иностранцы) и обсуждают

актуальные проблемы общества (ценности, традиции, образ жизни, экология и т.д.). Это не только развивает языковые навыки, но и способствует формированию критического мышления и уважения к мнениям других.

Организация виртуальных обменов с испаноязычными школами предоставляет учащимся возможность общаться с ровесниками из других стран. Это помогает развивать межкультурную компетенцию и понимание глобальных вопросов, таких как социальные проблемы, образование в эпоху цифровых технологий, традиционные семейные ценности и пр.

Изучение испаноязычной литературы и фильмов может стать отличной основой для обсуждения социальных тем. Книги и фильмы, затрагивающие вопросы о смысле жизни (религиозные драмы Педро Кальдерона де ла Барка), любви к Отечеству («Песнь о моем Сиде»), чести и долга (пьесы Лопе де Вега), прав человека («100 лет одиночества» Габриэля Маркеса), добра и зла («Дон Кихот» Сервантеса) могут быть использованы для анализа и обсуждения в классе. Это способствует развитию критического мышления и эмпатии у учащихся.

Важно включать элементы рефлексии в учебный процесс. После выполнения заданий или участия в мероприятиях учащиеся могут писать эссе или вести дневники на испанском языке, в которых они будут делиться своими мыслями о том, что они узнали о гражданственности и социальной ответственности. Это поможет им осознать важность этих понятий в своей жизни.

Воспитание ответственных граждан на уроках иностранного языка – это многогранный процесс, который требует применения различных методов и подходов. Интерактивные методы обучения позволяют не только развивать языковые навыки, но и формировать у учащихся активную гражданскую позицию. Создание условий для обсуждения актуальных социальных вопросов, вовлечение учеников в проекты и мероприятия, а также развитие критического мышления способствуют формированию сознательных граждан, готовых принимать участие в жизни своего общества. Учителя иностранного языка могут сыграть ключевую роль в этом процессе, создавая вдохновляющую и поддерживающую образовательную среду.

ЛИТЕРАТУРА

1. Королёва Н. М., Костерина И. В. Роль интерактивного обучения в современном образовании. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-interaktivnogo-obucheniya-v-sovremennom-obrazovanii/viewer> (дата обращения: 20.10.2024).

Ермакова А. С.
Научный руководитель: д-р. филол. наук, проф. Белютин Р. В.
(г. Смоленск, РФ)

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В АСПЕКТЕ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Методика изучения и преподавания иностранных языков продолжает активно развиваться, включая концепции, связанные с метафорой как одним из ключевых инструментов обучения. Метафорическая компетенция, представляющая собой умение интерпретировать и воспроизводить метафоры, помогает учащимся глубже понять культурные и когнитивные особенности изучаемого языка. Как отмечал Х. Ортега-и-Гассет, метафоры служат важным способом познания и концептуализации окружающего мира, выражая сложные идеи простыми и понятными средствами [2]. Ср.: «Итак, метафора служит тем орудием мысли, при помощи которого нам удается достигнуть самых отдаленных участков нашего концептуального поля. Объекты, к нам близкие, легко постигаемые, открывают мысли доступ к далеким и ускользающим от нас понятиям» [2, с. 72].

В процессе обучения иностранному языку, в частности немецкому, метафорическая компетенция становится важной частью развития языковой интуиции и понимания культуры, лежащей в основе языка. Э. МакКормак говорил о том, что «когнитивный процесс, который приводит к созданию метафоры, включен в более широкий процесс познания, имеющий отношение к индивиду в контексте эволюционного процесса, речь идет об эволюции как мозга, обеспечивающего аппаратное обеспечение для познания, так и культуры, предоставляющей контекст, в котором через взаимодействие с лингвистическим окружением возникают метафоры» [1, с. 379].

Ярким примером культурной контекстуализации может служить *спортивная* метафора. Спорт уже давно является неотъемлемой частью культурного кода Германии. Спортивная метафора в свою очередь реализуется в различных дискурсах, таких как политический, экономический, образовательный и т.д. Р. В. Белютин утверждает, что данная тенденция сохраняется и продолжает развиваться. Ср.: «Представляется, что включение спортивной метафоры в общепринятый когнитивный, культурный и языковой код немецкой картины мира будет иметь долгосрочную перспективу, поскольку спорт стремительно расширяет свою социокультурную значимость и все более активно срачивается с другими коммуникативными сферами» [3, с. 317].

В нашей работе мы обращаемся к образовательному дискурсу и обратим внимание на дидактические разработки педагога из Штутгарта К. Альбер, которая создала «футбольную» грамматику (*Fußballgrammatik*) для объяснения синтаксических особенностей в немецком предложении (<https://www.fussballgrammatik.de/>).

Грамматика, разработанная К. Альбер, представляет собой метафорическое путешествие по миру футбола: каждая деталь и структура учебника погружены в символику игры. Учебник состоит из одиннадцати глав, символизируя количество игроков в команде, а задания ранжированы по уровням сложности, отражая иерархию футбольных лиг. Самые простые упражнения приглашают «играть» в региональной лиге (*Regionalliga*), задания средней сложности переносят обучающихся в бундеслигу (*Bundesliga*), а самые трудные – в лигу чемпионов (*ChampionsLeague*).

При помощи спортивной метафоры здесь объясняются такие грамматические темы как «Порядок слов в простом повествовательном предложении», «Рамочная конструкция в предложении», «Главные и второстепенные члены предложения» и др.

Например, главный член предложения это *Stammsspieler* – ‘основной игрок’, в то время как второстепенный член предложения называется *Ersatzspieler* – ‘запасной игрок’.

Таким образом, активное использование спортивных, особенно футбольных, метафор в образовательной сфере подчеркивает, как тесно переплетаются миры спорта и образования. Спортивные образы становятся эффективным инструментом для объяснения сложных и абстрактных понятий, что свидетельствует о глубокой концептуальной интеграции этих двух областей.

Перспективы изучения метафорической компетенции в области преподавания иностранных языков заключаются в дальнейшем исследовании её влияния на когнитивные и культурные аспекты обучения. В частности, актуальной является разработка методик, которые помогут углубить интеграцию метафор в учебные программы, сделав их важным инструментом формирования языковой интуиции и критического мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белютин Р. В. Немецкий спортивный дискурс: опыт прагматического и лингвокогнитивного исследования. Смоленск : СмолГУ, 2019. 485 с.
2. Макормак Э. Когнитивная теория метафоры // Теория метафоры: сборник: пер. с англ., фр., исп., польск. яз. / сост. Н.Д. Арутюнова. М. : Прогресс, 1990. С. 358–386.

3. Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры // Теория метафоры: сборник: пер. с англ., фр., исп., польск. яз. / сост. Н.Д. Арутюнова. М. : Прогресс, 1990. С. 68–81.

Жуков Ю. Ю.
(г. Горловка, РФ)

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЧИТАТЕЛЯ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ СМИ

Масс-медиа выступают важным источником распространения и получения информации в области политической, социально-экономической, религиозной и культурной жизни современного общества. Информационный компонент текстов масс-медиа находится в функциональном единстве с их воздействующим потенциалом. Как следствие, в масс-медийных текстах, которые посвящены законодательной жизнедеятельности общества, не только сообщается о какой-либо законодательной инициативе, но и реализуется национально-культурное осмысление данной понятийно-терминологической сферы «Закон». «Наивные» (обиходные) представления о нормах и законах, концептуальные знания о законодательной жизнедеятельности человека коррелируют с морально-нравственными нормами и правилами.

В XXI веке массовые коммуникации выступают активным элементом идейно-политической и социально-экономической системы. В современном мире всё чаще масс-медиа используются государством и отдельными субъектами для убеждения населения с целью достижения определённых целей политического, социального, экономического, религиозного, культурного плана. В некоторых обществах пропаганда доминирует, оказывая мощное идейно-психологическое воздействие на массовое сознание.

Важность изучения текстов масс-медиа продиктована не только потребностями исследования процесса распространения информации. Информирование находится в функциональном единстве с воздействующим потенциалом текстов этой области. Возможность воздействия на массовое сознание, а значит, осуществления регуляции неречевого поведения через информирование превращает СМИ в мощный инструмент управления массовой аудиторией. Развитие информационно-коммуникационных технологий привело к значительному росту общего корпуса текстов сферы массовой коммуникации.

Превращение масс-медиа в одну из ключевых сфер современной коммуникации как в плане количественных показателей, так и в плане качественного воздействия на протекание языковых процессов способствовало росту интереса исследователей к проблемам функционирования языка в области массовой коммуникации.

Говоря об основных особенностях использования языка СМИ, исследователи сходятся в том, что влияние массовой коммуникации на современную жизнь огромно и требует тщательного, систематического изучения [2, с. 39]. Прежде всего, анализ контекстного употребления термина язык средств массовой информации позволяет выделить его три наиболее распространенных значения:

1. Язык СМИ – это, во-первых, весь корпус текстов, производимых и распространяемых средствами массовой информации.

2. Язык СМИ – это, во-вторых, устойчивая внутриязыковая система, характеризующаяся определённым набором лингвостилистических свойств и признаков.

3. Язык СМИ – это, наконец, особая знаковая система смешанного типа с определённым соотношением вербальных и аудиовизуальных компонентов, специфическим для каждого из средств массовой информации - печати, радио, телевидения, Интернета.

Сущность и задачи, стоящие перед СМИ, раскрываются в следующих аспектах [3].

- 1) интертекстуальность: как в случае формальной анонимности, так и в случае формального авторства есть несколько реальных авторов, ответственных за конкретное высказывание (копирайтер или спичрайтер, менеджер или политический деятель, журналист, редактор и т.д.);

- 2) мифологичность: массовая коммуникативная среда, склонная к персонификации социальных институтов и мифологизации личностей, конструирует собственную реальность, источником которой выступает мифологема адресанта;

- 3) тоталитарность: как конструирование речевого произведения из интертекстуального материала, так и растворение ответственного авторства в мифологемах производятся ради получателей сообщения и с помощью их самих; масс-медиаальный дискурс подчиняет адресатов с помощью языковых средств.

Лингвистический анализ позволяет выявить эти сущностные свойства и особенности текстов и контекстов массовой информации. Нельзя не согласиться с Т. А. ван Дейком

относительно того, что масс-медиаальный текст необходимо анализировать как особый вид языкового употребления особого типа текстов в социокультурном деятельностном аспекте.

Интенсивность информационных процессов в СМИ во многом определяется структурой их пространственных особенностей: отношений центра и периферии; характером горизонтальных и вертикальных связей и отношений субъектов, концентрацией социальных, политических, военных, экономических, идеологических сил и факторов, действующих в сфере мирового (глобального, межконтинентального), международного, национального, регионального, а также локального пространства. Несмотря на то, что люди, принадлежащие к одному социуму, живут в едином физическом пространстве, их менталитет, при наличии универсальных черт, имеет различительные черты. Все особенности мышления, языкового сознания и индивидуального речевого поведения, как считают Борисова, Карнаухова, проявляются в языке СМИ [1].

Масс-медийные тексты представляют собой массовую двустороннюю коммуникацию, общение между автором и читателем, а не одностороннее «массовое информирование с целью пропаганды» [1]. Данные тексты по основным параметрам схожи с текстами разговорного стиля – по неограниченности и непредсказуемости тематики, по имитации естественной культурной обстановки, связи со звучанием, привлечением языковых и неязыковых выразительных средств. В содержательном плане только разговорная речь в той же степени свободна в выборе тем и в привлечении различных выразительных средств. Как и разговорный стиль, публицистический стиль, к которому принадлежат масс-медийные тексты, обусловлен ежeminутной актуальностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова С. А., Карнаухова М. В. К вопросу о семантическом пространстве политического дискурса // Политический дискурс в России – 4: Мат-лы рабочего совещания. Москва, 22 апр. 2000 г. // Под ред. В.Н. Базылева, Ю.А. Сорокина. М.: Диалог-МГУ, 2000. – С. 30–35.
2. Добросклонская Т. Г. Роль СМИ в динамике языковых процессов // Вестник Московского Университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005. № 3. С. 38-54.
3. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации : учеб. пособие. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. 175 с.

АНГЛО-ФРАНЦУЗСКАЯ ДИГЛОССИЯ КАК ВАРИАНТ ОФИЦИАЛЬНОГО БИЛИНГВИЗМА В РЕСПУБЛИКЕ КАМЕРУН

Языковая ситуация Республики Камерун представляет огромный научный интерес для исследователей по целому ряду причин: как внешнелингвистических, так и непосредственно связанных с внутрilingвистическими факторами. Следует отметить, что Камерун с многокомпонентным составом языковой ситуации, включающей практически 300 идиомов [3], являет собой вторую по сложности языковую ситуацию на африканском континенте и седьмую – в мире. Языковая ситуация как одно из центральных понятий социолингвистики может трактоваться как одновременное сосуществование, взаимодействие и взаимовлияние идиомов в пределах ограниченных территориально-административных образований, обладающее количественными, качественными и оценочными параметрами. Сложность этого феномена в Камеруне проявляется не только в количественных параметрах, на что указывает репрезентативное, упомянутое выше количество идиомов, но и в качественных, а также в оценочных характеристиках.

Примечательной чертой языковой ситуации Республики Камерун является наличие экзоглоссного или привнесенного извне компонента (компонентов), а именно функционирование официальных французского и английского языков на территории страны. Следует отметить, что ни один коренной национальный язык Камеруна, как например в Центральноафриканской Республике или Южноафриканской Республике, не получил статуса официального языка, в том числе по причине боязни спровоцировать межэтнические столкновения на языковой почве. Подобный официальный билингвизм или двуязычие является колониальным наследием этой страны центральной Африки, а также последствием колониальной рестриктивной языковой политики, проводимой Великобританией, а в более жесткой степени – Францией, запрещавшей использование и преподавание любых коренных языков Камеруна в официальных и образовательных сферах общественной жизни. Поэтому, когда в 1961 году государство Камерун обрело независимость, и англоязычный, и франкоязычный Камерун были объединены, с явным преобладанием франкоязычных регионов (8 из 10), тем не менее, оно не смогло освободиться в полной мере от

внешнего влияния, в том числе и в области языковой политики. Результатом чего, стало конституционное признание 1996 году французского и английского языков в качестве официальных. В этой связи, одним из основных векторов государственной языковой политики стало стремление к общенациональному единению камерунцев посредством установления и поддержания франко-английского билингвизма как на национальном, так и на индивидуальном уровне [2]. Когда государство не только предоставляет равные услуги и возможности как англоязычным, так и франкоязычным гражданам, но и стремиться к тому, чтобы каждый гражданин в равной степени владел двумя официальными языками страны.

Однако, следует отметить, что франко-английский билингвизм, провозглашенный на государственном уровне, по сути, в большей степени, являет собой диглоссию. Этот социолингвистический феномен есть сосуществование двух языков или двух форм одного языка, применяемых в разных сферах и обладающих разной функциональной мощностью [1]. Важная черта диглоссии – это не только функциональная стратификация идиомов, но и оценочная составляющая, когда сам носитель языка шкалирует употребление того или иного языка по принципу иерархии.

Таким образом, ввиду того, что демографически, территориально, функционально как в рамках одной страны, так и за её пределами в соседних государствах существенно преобладает французский язык, английский испытывает серьезное воздействие французского языка. Англоговорящие граждане вынуждены переходить на французский язык, оказываясь за пределами своих двух регионов. Качество переводов на английский язык во франкоговорящих регионах также не отличается высоким качеством, изобилуя различного рода ошибками. Все вышеупомянутое позволяет говорить о том, что официальный билингвизм в Республике Камерун на индивидуальном уровне проявляет себя как диглоссия, с явным смещением в сторону французского языка. Подобная ситуация несомненно требует взвешенных усилий в области языковой политики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В. А. Диглоссия // Большая российская энциклопедия - электронная версия. URL: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/1955134> (дата обращения: 31.10.2024).
2. Cameroun: lois diverses à portée linguistique. URL: <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/cameroun-lois-div.htm> (дата обращения: 31.10.2024).

3. Cameroon Ethnologue Free URL: <https://web.archive.org/web/20240518180450/https://www.ethnologue.com/country/CM/> (дата обращения: 31.10.2024).

Зорина А. В.

*Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Белятин Р. В.
(г. Смоленск, РФ)*

ВЕРБАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЯ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В современном мире основной платформой освещения всех происходящих в обществе событий является Интернет. Любой пользователь всемирной паутины может высказать собственное мнение, выразить эмоции относительно интересующего его новостного сообщения, оставив свой комментарий.

Цель настоящей работы заключается в выявлении основных способов вербального выражения эмоций в текстах интернет-комментариев на немецком языке к статьям, в которых рассматриваются политические вопросы.

Е. Ю. Викторова и К. В. Пантеева определяют интернет-комментарий как «сообщение, выражающее мнение пользователя о посте в Интернете или комментирующее содержание другого комментария» [2, с. 67]. Авторы утверждают, что данный жанр коммуникации характеризуется высокой степенью эмоциональности. При этом оценки часто носят прямой характер, поскольку одной из основных черт интернет-комментария является его анонимность.

В качестве эмпирического материала для настоящего исследования послужили комментарии пользователей сети Интернет, опубликованные на сайте немецкого информационно-политического журнала *Focus* к статьям, касающимся одного из наиболее обсуждаемых в мире событий, а именно – выборов президента США, состоявшихся в ноябре 2024 г.

В ходе анализа были выявлены различные способы вербального выражения эмоций в текстах интернет-комментариев. Нами было отмечено использование междометий, которые являются средством эксплицитного проявления эмоциональных реакций. Так, междометие “*tja*” (букв. «мда») часто применяется для выражения *разочарования* по поводу существующей политической обстановки:

(1) *Tja, von solch einem Tatendrang kann Deutschland nur träumen.*

(2) *Tja nun muss man sich in Europa entscheiden: Macht man was die neue US Regierung will oder weiter was deep state will?*

Междометие “*buh*” (букв. «фу») согласно словарю Duden содержит отсылку к отрицательной эмоции «неодобрение» (ср. “*Ausruf des Missfallens*”). В приведенном примере автор использует данное междометие скорее с иронией, высмеивая господствующее в его окружении мнение по поводу новой политической программы Д. Трампа, одержавшего победу на упомянутых выше выборах:

(3) *...Familie, Bürgerrechte, Sicherheit, Souveränität und Freiheit... **Buh!** Ganz schlimm!...*

Продуктивным средством языковой репрезентации эмоций является метафоризация. Как пишет Р. В. Белютин, «метафора выступает в качестве одной из моделей категоризации мира, посредством которой упорядочиваются результаты ментального регистрации всего того, что попадает в поле зрения нашего сознания» [1, с. 69]. В одном из комментариев к статье о результатах выборов в США встречается религиозная метафора “*Hassprediger*”, содержащая в себе прямую номинацию отрицательной эмоции «*Hass*» («ненависть, враждебность») и применяющаяся в адрес Д. Трампа:

(4) *... Unser einzigartiger Herr Steinmeier beschimpfte ihn ja seinerzeit während des Wahlkampfes als **Hassprediger**...*

Для вербализации эмоций используются также фразеологические единицы. Так, комментарий к статье, посвященной новой политической программе Д. Трампа, содержит фразеологизм “*auf die Nerven gehen*”, имеющий отсылку к отрицательным эмоциям «злость, раздражение» (DWDS: *umgangssprachlich: bei jmdm. Überdruß und Ärger hervorrufen*):

(5) *...Diese ständige Hetze **geht** einem gewaltig **auf die Nerven**...*

В заключение можно сделать следующие выводы: вербализация эмоций в немецкоязычных интернет-комментариях, касающихся политических тем, происходит с помощью различных средств, наиболее продуктивными из которых можно считать междометия, метафоры и фразеологические единицы. В проанализированных примерах наблюдается преобладание отрицательных эмоций, что в свою очередь, является одной из характерных черт эмоциональной составляющей современного политического дискурса в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белютин Р. В. Немецкий спортивный дискурс: опыт прагматического и лингвокогнитивного исследования: дис. ... д-ра филол. наук. Смоленск, 2019. 485 с.
2. Викторова Е. Ю., Пантеева К. В. Жанр интернет-комментария: аксиологический аспект // Жанры речи. 2023. Т. 18. № 1(37). С. 66–73.

Список источников примеров

1. https://www.focus.de/politik/ausland/us-wahl/neuer-us-praesident-diktator-nur-am-ersten-tag-trumps-radikaler-fuenf-punkte-plan-fuer-day-one_id_260465824.html#comments
2. https://www.focus.de/politik/ausland/us-wahl/neuer-us-praesident-diktator-nur-am-ersten-tag-trumps-radikaler-fuenf-punkte-plan-fuer-day-one_id_260465824.html#comments
3. https://www.focus.de/politik/ausland/us-wahl/project-2025-wird-schon-nicht-so-schlimm-lesen-sie-mal-was-trump-fuer-die-ersten-180-tagen-plant_id_260455843.html#comments
4. https://www.focus.de/politik/ausland/us-wahl/neuer-us-praesident-diktator-nur-am-ersten-tag-trumps-radikaler-fuenf-punkte-plan-fuer-day-one_id_260465824.html#comments

*Иванова Н. Г.
(г. Алчевск, РФ)*

SPECIFIC METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The learning process is complex and involves many aspects, but not every principle of learning is equally significant for the entire process. Principles of learning are the key guidelines that determine the nature of the learning process. They are based on the chosen direction and the approaches that align with these areas.

Strong training principles will help to decide what to include into the training process, as well as what materials and techniques to apply. Foreign methodologists emphasize the importance of linguistic, psychological, and didactic factors in teaching a foreign language. Some authors recognize the need to consider the principles of teaching and learning. They divide these principles into two categories:

1. Cognitive principles:

– the principle of automatism. This means that the language should become a part of the learner's natural way of speaking;

- the principle of intrinsic motivation: the student should be motivated to learn the language because it is interesting and enjoyable for them;

- the principle of using a student's personal contribution (strategic investment): the student should put in effort and time to learn a foreign language, which will lead to better results.

2. Emotional and psychological principles (affective principles):

- the principle of “language ego”: when a person learns a foreign language, they form a “second self” that affects their feelings, emotions, behavior, and so on;

- the principle of language-culture connection, when students learn both the language and culture of the country, as they are closely connected.

Such qualities as self-confidence, self-esteem, and the willingness to experiment and take risks when using new material in the process of speaking a foreign language (risk-taking) should also be considered. Linguistic principles to consider include:

- the influence of the native language on learning a foreign language (native language effect);

- the features of learning a foreign language as an intermediate language system (interlanguage) – a constantly changing language system that exists between the native and the foreign language and is unique to each student. As one progresses in learning the language, their interlanguage becomes more like the system of the language they study.

- the principle of communicative competence in the process of teaching a foreign language [1, c. 18–19].

The methodological principles provide a more detailed and specific description of teaching foreign languages. This group includes the principle of communication orientation, which takes into account the characteristics of the mother tongue. Additionally, it encompasses the principles of interconnected development of all types of speech activity, functional approach, oral advance, approximation, and a number of other principles formulated by authors based on their approach to teaching.

The principle of oral foundation and subsequent development is based on the direct method. The fundamental idea behind this approach is that spoken language precedes written language, and individuals acquire their native language orally first. Consequently, it is essential for individuals to initially develop their ability to speak and understand in order to ensure their proficiency in reading and writing.

According to this principle, language instruction has traditionally been predominantly oral, ranging from six months to two years, without the inclusion of reading or writing activities. In modern times,

this approach exists in the form of short oral foreign language courses, ranging from two weeks to four months.

The principle of oral advance involves:

- not merely introducing but automatizing a certain amount of spoken material before starting the text;
- using the text as visual support and a “meaningful source” for subsequent work;
- conducting extensive oral practice after studying the text.

The complexity principle involves holistic application of four modalities of speaking activities.

The principle of relying on one’s mother tongue entails the need to constantly compare the forms of two languages – the native and the foreign – in order to analyze their similarities and dissimilarities, thereby gaining a profound comprehension of the structural intricacies of languages. However, this process is primarily aimed at achieving theoretical comprehension rather than practical fluency.

The principle of native language awareness aims to achieve practical proficiency in a foreign language. It is based on the structuring of speech materials in such a way that it prevents interference from the speaker’s native language.

The concept of the synthesis of assimilation, as proposed by Ye. Passov, encompasses several fundamental principles [2]. Firstly, there is the basic principle of synthetic assimilation of material, which was originally proposed by G. Palmer. According to this principle, synthetic assimilation encourages learners to bypass the need for analysis and translation. Secondly, there is the principle of holistic perception of structures, which forms the basis of the audio-visual approach. This principle suggests that learners should focus on hearing entire structures without analyzing them into smaller components, such as translating, imitating, or reproducing them. Finally, acquiring vocabulary within phrases falls under this set of principles.

The principle of programming communicative activity in exercises involves selecting language material for exercises, selecting the exercises themselves according to the stage of training, and studying a single problem by modeling reality through visibility.

P. Gurvich postulated the principles of complementarity that fall into four categories: voluntary and involuntary acts, conscious and unconscious, memorized and spontaneous, controlled and free-flowing actions [3].

In his analysis of various methodological principles, Yevgeny Passov has proposed a hierarchical framework that can be categorized into four levels:

1. Fundamental principles, also known as general didactic principles, form the background of training in any subject, including foreign language learning.

2. General methodological principles provide the overall framework for the approach to teaching foreign languages.

3. Specific methodological approaches specifically tailored to different types of linguistic activities.

4. Aspect-specific principles focus on the details of educational contexts, such as the use of terminology or grammatical structures [4,c.35].

The presented principles are interrelated. The improvement of the efficiency of the educational process and the overall methodological framework depends on the integrated implementation of these principles. Based on a thorough comprehension of the fundamental principles of instruction and an in-depth understanding of the dynamics of learning, teachers develop their own guidelines, which serve as a basis for creating an algorithm of procedures, defining the parameters of the learning environment, and setting expectations for both their actions and those of students.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сакаева Л. Р., Баранова А. Р. 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.
2. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. М. : Просвещение, 2000. 174 с.
3. Гурвич П. Б. О четырех обще-методических принципах организации обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2003. №6. С. 32–37; Иностранные языки в школе. 2004. №1. С. 24–28.
4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М. : Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.

ПРОБЛЕМАТИКА ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ РОМАНО-ГЕРМАНСКИМИ И СЛАВЯНСКИМИ ЯЗЫКАМИ

Постоянно изменяющийся мир влечет за своими изменениями разного рода последствия, одним из которых является ярко выраженный, глубокий след на использовании русского языка, как в нашем государстве, так и за его пределами.

Прочная взаимосвязь образовалась между романо-германскими и славянскими языками посредством общности длительного исторического контакта. Это, своего рода, общение между двумя языками смогло поспособствовать общности многих славянских и германских терминов. Данная взаимосвязь между славянскими языками выражается в процессе заимствования слов того или иного происхождения. Процесс заимствования у этих языков происходит неравномерно. Учитывая некоторые экономические факты, необходимо отметить важность торговли и миграции населения в формировании лексики. Схожесть между романо-германскими и славянскими языками обусловлена их общим индоевропейским происхождением.

Существует огромное количество терминов, отличающихся единым происхождением, и используемых нами по сей день. Примером может послужить слово «ночь», которое на итальянском языке будет звучать как «notte», на немецком как «nacht», а на английском как «night» [2].

Романо-германские и славянские языки длительный исторический промежуток времени взаимно заимствуют друг у друга различные слова и не только, это отразилось в их лексике, фонетике и грамматике. Говоря относительно грамматики славянских языков, необходимо отметить, например, использование падежей, имеющих относительно сходство с падежами в романо-германских языках. Изменения в фонетике славянской языковой ветви произошли под активным влиянием романо-германских языков.

Очередной причиной возникновения тесных связей между данными языковыми ветвями основывается на определенном историческом промежутке времени – период войны между Советским Союзом и Германией. Казалось бы, о какой схожести можно говорить относительно немецкого и русского языков, однако, и они смогли переплестись и оставить след друг на друге. В первую очередь об этом свидетельствует начало широкого

применения слов, обозначающих различные стихийные бедствия, а также отображающих эпитеты, касающиеся боевой стороны жизни общества. Несмотря на военное положение, стоит смело утверждать, что множество немецких заимствований пришли к нам книжным путем [1]. Система частых сокращений (аббревиатур) тоже была перенята от немцев, отличающихся частым использованием сложносокращённых слов.

Несмотря на широкий спектр заимствованных слов из романо-германской языковой ветви, многие исследователи в последнее время опровергают германское происхождение ряда слов.

Сказать однозначно по поводу установившейся связи между романо-германской и славянской языковыми ветвями достаточно затруднительно. С одной стороны, они активно поспособствовали развитию русского языка, преумножая его словарный объем. С другой же стороны, возникает некая проблема относительно самобытности русского языка как такового [3].

Подводя итоги, необходимо отметить, что крепкая историческая, культурная и экономическая взаимосвязь между славянской и романо-германской языковыми ветвями не является ни поводом, ни причиной для установления факта о том, что они становятся своеобразными копиями друг друга и переплетаются в общую языковую ветвь. Однозначно, славянские языки сохранили свою собственную грамматическую структуру, фонетические особенности, широту словарных эпитетов и иных выражений, не имеющих никакой взаимосвязи с романо-германскими языками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахвледзани М. О славянских заимствованиях в русском языке // Sciences of Europe. 2020. №60-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-slavyanskih-zaimstvovaniyah-v-russkom-yazyke> (дата обращения: 23.10.2024).
2. Меркулова И. А. Проблемы сопоставительного изучения лексики славянских языков // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sopostavitelnogo-izucheniya-leksiki-slavyanskih-yazykov> (дата обращения: 23.10.2024).
3. Воеводская О. М., Меркулова И. А. Основной лексический фонд германских и славянских языков сквозь призму идеографии // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnoy-leksicheskiy-fond-germanskih-i-slavyanskih-yazykov-skvoz-prizmu-ideografii> (дата обращения: 23.10.2024).

Иванченко Я. В.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А. И.
(г. Горловка, РФ)*

ОБРАЩЕНИЕ К НРАВСТВЕННЫМ АСПЕКТАМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «FAMILY» НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В современном мире знание английского языка остается одним из существенных условий, необходимых для межнационального общения. Поэтому проблема повышения уровня преподавания английского языка не теряет актуальности.

Не вызывает сомнения, что наиболее качественно усвоить языковой материал другой культуры возможно только при условии неразрывной связи формирующихся коммуникативных навыков с сознательной познавательной деятельностью, которая может проходить на уроках английского языка в процессе общения посредством использования разнообразных видов учебной деятельности, в достаточном количестве описанных в методической литературе.

Обращение к нравственным аспектам – важнейший элемент воспитания, который невозможно не учитывать при обучении иностранному языку. Необходимость приобщения школьников к семейным ценностям как основному вектору политики Российского государства особо актуально в свете тенденций, идущих в европейских странах. Не случайно, согласно Указу Президента РФ Владимира Владимировича Путина, 2024 год провозглашен Годом семьи, ведь сохранение традиционных семейных основ – залог стабильности общества.

В ФГОС к личностным результатам освоения образовательной программы по английскому языку относится в том числе и осознание значения семьи в жизни человека и общества, принятие ценности семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи. Следовательно, на уроках учитель должен использовать технологии обучения с опорой на семейные ценности, формирование которых происходит поэтапно через систему определенных учебных действий, и этот многослойный процесс включает в себя обретение знаний об институте семьи, его функциях, этапах развития [3, с. 14].

В начальных классах целесообразно начать работу над проектом «Our family» с рисунков, к каждому из которых дети-авторы должны подготовить мини-текст, рассказывающий о семье с использованием грамматических структур: “In my picture you can see...”, “There is a...”, “There are...” и т.п. При обсуждении

этих рисунков школьники могут задавать вопросы типа “How many people are in your family?”, “How old is your mother?”, “What color are your brother’s eyes?” и т.п. Свое отношение к семье дети могут выражать с помощью предложений: “I love my family! I’ve got a happy family!” и подобных.

Постепенно нужно вводить в речь обучающихся выражения с предлогами, которые помогают описывать их рисунки: “near, next to, side by side, beside, in front of ..., opposite...” и др. [2, с. 20].

Особенности семейного взаимодействия следует обсуждать с учащимися среднего звена в рамках работы над проектом «Family person». При обсуждении стоит использовать конструкции типа: “I think he (or she) is ...”, “She likes (is fond of, keen on, cares for)”, “Everything is in order” и т.п. Интересной для подростков может стать игровая ситуация, с заданием: “Complete the sentences giving your own ideas”. Среди предложенных вариантов возможны: “A person should have a family, because ...”, “Love is the foundation of a family, because ...” и др. [1, с. 53]. Увеличивая объем лексики обучающихся, учитель предлагает моделирование коммуникативных ситуаций, позволяющих представить увлечения, хобби, привычки членов семьи, формы совместной деятельности, семейные традиции и реликвии и т.д.

Работа в парах на уроках английского языка, как правило, предполагает диалогическую ситуацию. В диалог «Give me your opinion» по теме «Family» в старших классах можно включать фразы: “You have a close-knit family, don’t you?”, “You live with your grandmother, don’t you”, “A large family is wonderful, isn’t it?” и т.п. Старшеклассник, вступивший в данный диалог, должен дать развернутый ответ, аргументируя свое мнение.

Для учащихся старших классов целесообразно проводить дискуссии, обсуждая различные проблемы: “What makes a family happy?”, “Can family quarrels be useful?”, “Why don’t parents understand children?” и др.

Такая работа, если она проводится системно, не только развивает умения рассказать о своей семье на английском языке, но и способствует укреплению отношений в семье, служит средством общения, познания, самореализации, социальной адаптации и подготовки к будущей семейной жизни [4].

Изучение иностранного языка подразумевает не только усвоение лексики и грамматики, но и формирование важных общежитейских позиций школьников. Описанные приемы помогут создать благоприятные условия для развития семейных ценностей у школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Английский язык 8 класс, занимательные материалы / сост. Е.В. Антипова. Волгоград : Корифей, 2007. 127 с.
2. Бурмакина Л. В. Роль игры на уроках английского языка. Санкт-Петербург : КАРО, 2020. 144 с. // Лань : электронно-библиотечная система. URL: <https://e.lanbook.com/book/164181> (дата обращения: 16.10.2024). Режим доступа: для авториз. пользователей.
3. Баганова П. А. Формирование ответственного отношения подростков к семье на уроках английского языка // Актуальные проблемы современного педагогического образования: сборник науч.-метод. статей победителей городского конкурса «Образование без границ», посвященного 65-летию высшего образования в г.о. Тольятти. Тольятти: ТГУ, 2016. 122 с.
4. Чახчахова Е. А., Толстых В. В., Анисимова К. А. Способы привития семейных ценностей на уроке английского языка // Молодой ученый. 2016. № 7 (111). С. 723–725. URL: <https://moluch.ru/archive/111/27464/> (дата обращения: 20.09.2024).

Исмагилова С. Р.

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Колобова Л. В.
(г. Оренбург, РФ)*

ЭЛЕМЕНТЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Методика обучения иностранному языку, кроме проблем, касающихся преподавания предмета, также затрагивает вопрос взаимной интеграции предметов и проводит исследования в этой области [3, с. 78–82]. Интеграция знаний, как стремление объединить факты, информацию и концепции для получения полной картины мира, является основным направлением современного развития науки и образования. Это не просто объединение частей, а их взаимодействие, влияние друг на друга и взаимопроникновение, создающие синергетический эффект.

Интегрированное обучение или CLIL используется как средство изучения содержания, а само изучение содержания используется в качестве ресурса для изучения языка [2, с. 44 – 45]. Сегодня CLIL пользуется огромной популярностью и широко применяется на практике. CLIL представляет собой образовательный подход, в рамках которого используются разнообразные методики языковой

поддержки, способствующие двойной цели. При обучении уделяется внимание как языку, так и содержанию: достижение этой двойной цели требует специального подхода к обучению, который заключается в преподавании неязыкового предмета на иностранном языке и через него. Такой подход позволяет приобрести ценный опыт и новые навыки [1, с. 34–37].

Технология CLIL представляет собой методику обучения, нацеленную на формирование языковых компетенций на иностранном языке в контексте развития знаний и умений на родном языке. Она осуществляется через интеграцию различных образовательных процессов, объединение которых приводит к оптимальному результату и новому качеству этого процесса. Важным элементом такой интеграции являются межпредметные связи, которые позволяют преодолеть противоречия между отдельными предметами [3, с. 114–115]. CLIL отличается тем, что является формой интегрированного обучения иностранному языку и предмету, создавая на уроках среду, способствующую более глубокому погружению изучаемого языка.

Приведем пример фрагмента урока французского языка по теме «Protéger les oiseaux» – «Защитим птиц», в котором осуществляется внедрение элементов CLIL в целях создания условий для интегрирования предметно-языкового обучения в образовательный процесс.

Данный фрагмент урока подразумевает под собой интеграцию элементов французского языка, физической культуры, изобразительного искусства, экологии и музыки посредством организации разных видов деятельности. Реализация технологии происходит через: знакомство с новой лексикой с помощью песни «Alouette» (фонетическая зарядка и физическая минутка); краткий экскурс об экологической ситуации, связанной с птицами (9 600 espèces d'oiseaux dans le monde, 1 111 sont en situation alarmante et 170 sont proches, de l'extinction. En France, 51 des 273 espèces nichant en grandes villes sont considérées comme menaces); создание рисунка на тему «La vie rêvée des oiseaux».

Изучение песни подразумевает под собой чтение текста и перевод фраз, что означает усовершенствование как грамматического, фонетического, так и лексического навыка. Данный вид интеграции для младших школьников органично совмещается с физической активностью. Для младших школьников деятельность по изучению иностранного языка является также и игровой. Помимо повышения эффективности обучения иностранному языку, игры способствуют проявлению отчетливой практической направленности изучения иностранного языка. Творческая деятельность обучающихся,

посредством рисования, поможет учителю интереснее провести урок.

Формирование лексического, грамматического и фонетического навыков эффективнее осуществлять с помощью технологии интегрированного обучения. Подобный вид работы интересует учеников, развивает их творческие способности и стимулирует активность учащихся. Очевидно, что изучение актуальных тем (частично или полностью на иностранном языке) стимулирует обучающихся к изучению не только иностранного языка, но и других профессионально значимых дисциплин. Таким образом, учебные заведения могут реализовать основную образовательную функцию, развивая квалификацию учеников в разнообразных сферах деятельности и выполняя двойную цель, что способствует увеличению возможностей обучения и улучшению качества образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мальцева Е. Ю. Content Language Integrated Learning (Интегрированное обучение иностранному языку): учебное пособие. Самара: изд-во Самарского ун-та, 2020. 80 с.
2. Родионова Е. В. Методологические основы предметно-языкового интегрированного обучения в высшей школе // Наука и перспективы. 2018. № 4. С. 40–52.
3. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press. 2010. 185 p.

Калмыкова О. В.

Пантыкина Н. И.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц.
(г. Луганск, РФ)*

РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ ЭЛИЗАБЕТ БЕННЕТ РОМАНА ДЖЕЙН ОСТИН «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ»

Героиня романа «Гордость и предубеждение» Элизабет Беннет является одной из наиболее известных и любимых героинь Джейн Остин. Ее характер, ум и независимость делают ее запоминающейся и привлекательной для читателей. Ее история является захватывающей смесью чувств, обмана, разочарования и, конечно же, любви. Джейн Остин прекрасно создала такого интересного и сложного персонажа, который до сих пор вдохновляет и завораживает людей по всему миру.

Один из речевых стилистических приёмов, которые автор использует для детального создания образа Элизабет Беннет – несобственно-прямая речь. Так истинную сущность героев Джейн Остин раскрывает в основном с помощью изображения речевого общения людей, выраженного прямой и диалогической речью [1].

В случае с Элизабет Беннет, Джейн Остин использует многочисленные эпитеты. Элизабет описывается как остроумная, неподражаемая, умная, смелая и свободомыслящая. Эти эпитеты помогают читателю лучше понять характер и натуру главной героини, создавая живой, запоминающийся образ. Использование эпитетов в данном случае действительно способствует более глубокому пониманию персонажа и добавляет красок в его описание.

Многочисленное употребление прилагательных в превосходной степени как способ повествования делает стиль Джейн Остин уникальным и отличительным. А в восклицательных эмоциональных предложениях благодаря противопоставлению писательница умело передаёт внутреннее напряжение и сомнение главной героини романа. Эмоциональный колорит Элизабет Беннет также находит отражение в стилистической фигуре письма – эллипсисе. Так Джейн Остин придаёт высказыванию главной героини динамичность, художественную выразительность и целостность, а также живость речи.

Передача чрезмерно тревожного характера героини хорошо удаётся с помощью речевых параллельных конструкций, благодаря ним Джейн Остин открывает читателю порок душевных терзаний Элизабет Беннет.

С точки же зрения синтаксиса при создании образа Элизабет Беннет автор романа «Гордость и предубеждение» в основном использует сложные предложения: сложноподчиненные и сложносочиненные.

Литературный образ Элизабет Беннет сочетает в себе остроумие, интеллект и чувство справедливости. Именно такой гармоничный союз стилистических приёмов и тропов делает её одной из самых привлекательных и запоминающихся героинь не только в романе «Гордость и предубеждение», но и в мировой литературе [2].

Таким образом, образ главной героини романа «Гордость и предубеждение» Элизабет Беннет создается с помощью удачного использования Джейн Остин соответствующих изобразительно-выразительных средств. Героиня очаровывает читателей с первого взгляда. Образ Элизабет соединяет в себе ум, живость, привлекательность и здравомыслие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лопухова, Е. Б. Особенности авторского стиля Джен Остен в романе «Гордость и предубеждение» // Электронный научный журнал APRIORI. 2017. № 4. С. 1–8. URL: <http://www.apriori-journal.ru/journal-gumanitarnienauki/id/1593> (дата обращения: 20.10.2024).
2. Демурова, Н.М. Джейн Остин и ее роман «Гордость и предубеждение». В кн.: Остин, Джейн. Гордость и предубеждение. М. : Наука, 1967. – С. 538–589.

Кива Л. С.

(г. Горловка, РФ)

INNOVATIONS TECHNOLOGIQUES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUES ETRANGERES

Dans un monde en constante évolution, l'enseignement des langues étrangères doit s'adapter aux nouvelles technologies pour rester pertinent et efficace. Les innovations technologiques offrent des opportunités uniques pour améliorer les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Les plateformes d'apprentissage en ligne, les outils de réalité virtuelle et augmentée, les applications mobiles, les logiciels de reconnaissance vocale et les plateformes de collaboration en ligne sont autant de ressources qui transforment la formation des enseignants. Ces technologies permettent non seulement de diversifier les approches pédagogiques, mais aussi de créer des environnements d'apprentissage plus immersifs et interactifs. En intégrant ces outils dans leur pratique, les enseignants peuvent mieux répondre aux besoins de leurs étudiants et les préparer à un monde globalisé. Cet article explore les différentes technologies innovantes et leur impact sur la formation des enseignants de langues étrangères.

L'intégration des technologies innovantes dans la formation des enseignants de langues étrangères a transformé les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Ces technologies offrent de nouvelles opportunités pour améliorer les compétences linguistiques et pédagogiques des enseignants.

1. Les plateformes d'apprentissage en ligne

Les plateformes d'apprentissage en ligne, telles que Coursera et edX, permettent aux enseignants d'accéder à des cours de formation continue. Ces plateformes offrent des modules interactifs, des vidéos explicatives et des forums de discussion, facilitant ainsi l'apprentissage autonome et collaboratif. Par exemple, Coursera propose des cours

sur la méthodologie de l'enseignement des langues, qui peuvent être très utiles pour les enseignants.

2. Les outils de réalité virtuelle et augmentée

La réalité virtuelle (VR) et la réalité augmentée (AR) sont de plus en plus utilisées pour créer des environnements immersifs. Ces technologies permettent aux enseignants de simuler des situations réelles de communication, offrant ainsi une expérience d'apprentissage plus engageante et réaliste. Par exemple, les enseignants peuvent utiliser la VR pour créer des scénarios de conversation en langue étrangère, ce qui aide les étudiants à pratiquer dans un contexte authentique.

3. Les applications mobiles

Les applications mobiles, comme Duolingo et Babbel, offrent des exercices interactifs et des jeux éducatifs. Ces applications permettent aux enseignants de pratiquer et d'améliorer leurs compétences linguistiques de manière ludique et flexible. Elles sont particulièrement utiles pour les enseignants qui souhaitent améliorer leur maîtrise de la langue en dehors des heures de cours.

4. Les logiciels de reconnaissance vocale

Les logiciels de reconnaissance vocale, tels que Google Voice et Dragon NaturallySpeaking, aident les enseignants à améliorer leur prononciation et leur intonation. Ces outils fournissent un retour immédiat et précis, facilitant ainsi l'apprentissage des nuances de la langue. Par exemple, les enseignants peuvent utiliser ces logiciels pour pratiquer leur prononciation et recevoir des corrections en temps réel.

5. Les plateformes de collaboration en ligne

Les plateformes de collaboration en ligne, comme Google Classroom et Microsoft Teams, permettent aux enseignants de partager des ressources, de collaborer sur des projets et de communiquer avec leurs collègues et étudiants. Ces outils favorisent un environnement d'apprentissage interactif et collaboratif. Par exemple, les enseignants peuvent utiliser Google Classroom pour organiser des discussions en ligne et partager des documents avec leurs étudiants.

Les technologies innovantes jouent un rôle crucial dans la modernisation de la formation des enseignants de langues étrangères. Elles offrent des outils puissants pour améliorer les compétences pédagogiques et linguistiques, tout en rendant l'apprentissage plus engageant et interactif. Les plateformes d'apprentissage en ligne, les outils de réalité virtuelle et augmentée, les applications mobiles, les logiciels de reconnaissance vocale et les plateformes de collaboration en ligne sont autant de ressources qui enrichissent l'expérience éducative. En adoptant ces technologies, les enseignants peuvent non seulement améliorer leur propre pratique, mais aussi inspirer

et motiver leurs étudiants. L'avenir de l'enseignement des langues étrangères repose sur l'intégration harmonieuse de ces innovations technologiques, qui promettent de transformer profondément le paysage éducatif.

RÉFÉRENCES

1. Coursera. (2024). Online Learning Platform. Disponible sur [coursera.org](https://www.coursera.org)
2. edX. (2024). Online Courses from Top Institutions. Disponible sur
3. Duolingo. (2024). Language Learning App. Disponible sur
4. Babbel. (2024). Language Learning App. Disponible sur
5. Google Voice. (2024). Speech Recognition Software. Disponible sur
6. Dragon NaturallySpeaking. (2024). Speech Recognition Software. Disponible sur
7. Google Classroom. (2024). Online Collaboration Platform. Disponible sur
8. Microsoft Teams. (2024). Online Collaboration Platform. Disponible sur

Кильдишева Д. С.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Денисенко И. Е.
(г. Оренбург, РФ)*

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Дифференцированный подход представляет собой дидактический принцип, при котором необходимо создать условия, которые будут учитывать интересы, творческие особенности, работоспособность обучающихся [1, с. 92]. Одна из главных задач дифференцированного обучения – улучшить процесс обучения так, чтобы каждый обучающийся достигал своих наивысших результатов [4, с. 365].

Многие технологии обучения могут сочетаться с технологией уровневой дифференциации, например, комплексная технология, которая представляет собой сочетание уровневой дифференциации и стилевой технологии. Данная технология наиболее эффективна в сельских школах, так как учитель способен уделить повышенное внимание каждому ученику, учитывая специфику их интересов. У учителя появляется возможность для

создания условий повышения мотивации обучающихся, а также появляется возможность ознакомления их с системой целей и создания условий для проектированного результата самими обучающимися [3, с. 34].

А. Г. Канцур отмечает следующие технологии, которые являются наиболее актуальными в условиях реализации уровневой дифференциации:

- проектная технология. Данная технология представляет собой систему обучения, при которой обучающиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов [1, с. 94];

- игровые технологии, которые имеют большое значение в особенности при обучении иностранному языку. Игра не только увлекает обучающихся в процесс изучения темы, но и формирует у них интерес к предмету, делает сложный материал более доступным для изучения [1, с. 94];

- обучение в сотрудничестве. Данная технология является одной из разновидностей личностно-ориентированного подхода в преподавании. Она предполагает организацию работы обучающихся следующим образом: распределение обучающихся на группы с целью совместного решения какой-либо проблемы, темы или вопроса. Основной задачей этой технологии следует отметить создание условий для активной совместной деятельности обучающихся в различных ситуациях [1, с. 95];

- сингапурские обучающие структуры. Данная технология является формой управления учебным процессом, которая основана на командной работе и ее формах. Технология создана для работы обучающихся в психологически комфортной и безопасной среде [1, с. 95].

Так, нами был разработан макет урока на основе УМК «Spotlight 7 класс» (Ю. Е. Ваулиной, Дж. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс), тема "American teens with drive!" – «Жизнь подростков в Америке!». Задания были составлены с учетом физиологических и психологических особенностей обучающихся. Так, обучающиеся в ходе урока совершенствуют умения аудирования. Класс должен быть разделен на две группы таким образом, чтобы группы соответствовали уровню знаний обучающихся. Далее учитель раздает карточки для выполнения задания; обучающимся необходимо ответить на вопросы по содержанию текста. Уровень сложности в карточках отличается, например, в карточке для более сильной группы обучающихся приведены следующие вопросы: «Сколько картин завершила Акиана?», «На что она обращала внимание?», «Как называлась игра, которую разработала Райнесса?»; в карточке

для обучающихся с базовым уровнем владения английским языком приведены следующие вопросы: «Где живет Акиана?», «В какой школе обучалась Райнесса?», «Любит ли моду Эстебан?». Далее обучающимся предлагается исправить утверждения, связанные с текстом, которые также разделены в соответствии с уровнем владения языком. Так, во время урока будут учтены особенности обучающихся, и каждому обучающемуся достанется задание, соответствующее его уровню знаний, а значит, знания каждого обучающегося будут оценены по его способностям.

Таким образом, применение технологии дифференцированного обучения и других методов позволяет улучшить успеваемость и развить способности обучающихся [2, с. 3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Канцур А. Г., Алферова А. В., Койчва Е. И. Реализация дифференцированного подхода в обучении иностранному языку в основной школе // Проблемы романно-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2020. С. 92–97.
2. Комилова М. М. Анализ индивидуализации и дифференциации обучения // Проблемы современной науки и образования. 2022. № 4(173). С. 1–4.
3. Коршунова О. В. Уровнево-стилевая дифференциация в рамках модульной интеграции как средство повышения качества обучения в малочисленной сельской школе // Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2019. С. 32–42.
4. Тухтабаева З. К. Дифференцированный подход при обучении иностранному языку // Педагогические науки. 2021. – С. 364–370.

Кириллова А. Ю.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Денисенко И. Е.
(г. Оренбург, РФ)*

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Роль игры на уроках иностранного языка огромна, она позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным для каждого ребёнка [3]. Эффективность игровых технологий заключается в том, что их применение помогает

запомнить, повторить и закрепить образовательный материал [1].

В процессе обучения с применением игровых технологий повышается эффективность усвоения материала. В первую очередь игра привлекает своим потенциалом для обеспечения различного влияния на деятельность обучающегося. Игра стимулирует учеников на достижение целей обучения и воспитания, которые задает педагог [2].

Использование игровой технологии при обучении является важной частью урока английского языка. Игра может быть использована на всех этапах обучения. При выборе заданий для проведения игры учителю необходимо учитывать возраст, уровень знаний и особенности учащихся. Каждое упражнение на уроке должно быть адаптировано для конкретного класса и языкового уровня учащихся. Требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обуславливают овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления, а также освоение способов решения проблем творческого и поискового характера; овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах и освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии. На наш взгляд, эти требования могут быть удовлетворены благодаря применению игровых технологий.

Мы разработали игру, которая ориентирована на учеников 3 класса. В основе игр лежит повторение лексического материала, темы уроков, взятых из учебно-методического комплекса Spotlight 3 – Английский 3 класс. В качестве лексической разминки в начале урока можно использовать игру “WORD BATTLESHIP” – «Морской бой». “WORD BATTLESHIP” предназначена для развития внимания, логики и визуального ассоциативного мышления у детей. Ход игры: в начале урока учитель обозначает тему, например, “Food” – «Еда» и делит обучающихся по парам. Играющие рисуют 2 сетки, например, шесть клеток на шесть, и обозначают вертикальные клетки цифрами, горизонтальные – буквами от «A» до «F». Одна сетка остается чистой, она нужна, чтобы угадывать слова противника. Во второй же сетке нужно разместить в произвольном порядке 10 слов по одной заданной учителем теме (список слов может быть предложен учителем, но в нем должно быть больше слов, чем необходимо занести в сетку).

P1: Is there a word «pizza» in your card?

P2: No. there isn't (Yes. There is. It is on C5.)

Если игрок называет слово, которого нет в карточке противника, то ход переходит к его противнику. Выигрывает тот, кто первым разгадает все слова противника. Задача обучающихся состоит в том, что им необходимо угадать, какие слова загадал противник и где расположены слова противника. Для поддержания дисциплины в классе необходимо ввести лимит времени на игру.

Игру “WORDBATTLESHIP” – «Морской бой» можно подстроить под любую тему, к примеру, на тему «Family – Семья», «Colours – Цвета». Такую игру можно адаптировать для учеников с более низким уровнем владения иностранным языком, с помощью уменьшения количества слов. Данная игра положительно влияет на психические процессы, вывода из памяти пассивную лексику обучающихся и развивая их воображение и формируя умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль, взаимодействовать со сверстниками в учебной деятельности.

Таким образом, для развития речевых умений школьников можно использовать игровые технологии как наиболее эффективный способ работы с обучающимися любого возраста. В процессе применения данной технологии учителю необходимо принимать во внимание много факторов, необходимых для эффективного обучения. Иначе технология не будет реализована качественно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Букина В. А. К вопросу об эффективности игровых технологий на уроке английского языка // Вестник гос. гуманитарно-техн. ун-та. 2020. № 4. С. 12–17.
2. Савушкина В. В. Игровые технологии обучения как способ активизации познавательной деятельности на уроках иностранного языка // Социальные отношения. 2020. № 3(34). С. 36–48.
3. Фоминых Ю. О., Французова Н.Н. Использование игровых технологий при обучении иностранному языку в средней школе // Диалог культур – диалог о мире и во имя мира : материалы IX Междунар. студен.науч.-практ. конф., Комсомольск-на-Амуре. Комсомольск-на-Амуре : Амурский гуманитарно-педагогический гос. ун-т, 2018. С. 111–114.

ТЕКСТ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Чтение является одним из важнейших средств общения, центральным понятием которого является текст. Становление лингвистики текста как особой лингвистической научной дисциплины относится к последним десятилетиям и далеко еще не может считаться завершенным. Н. С. Поспелов отмечает: «При изучении синтаксического строя связной речи следует исходить не непосредственно из предложения, которое не обладает в связной речи достаточной самостоятельностью, а из сложного синтаксического целого как синтаксической единицы, более независимой от окружающего ее контекста связной речи» [2, с. 32].

Чтение как рецептивный вид речевой деятельности – процесс зрительного восприятия текста и его понимания с различной степенью полноты, точности, глубины. Согласно О. А. Розова, чтение представляет собой «чрезвычайно сложный процесс, характеризующийся громадным объемом подсознательной работы мозга» [3, с. 12]. З. И. Клычникова дает следующее определение чтения с психологической точки зрения: «...это процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе одного или иного языка» [1, с. 6].

Коммуникативный подход в обучении иностранному языку восстановил литературный текст в качестве учебного материала, но, несмотря на многочисленные теоретические исследования, литературное произведение обычно используется как простой аутентичный документ в процессе изучения французского языка. Разработанный дидактический материал, чаще всего, предлагает комплексное прочтение, которое не может передать все виртуальности литературного текста. Чтение по составляющим элементам текста, а затем изучение языковых особенностей позволяют обеспечить формирование навыка чтения, который позволит учащемуся получать удовольствие от процесса чтения и овладевать аналитическими инструментами, которыми он сможет воспользоваться самостоятельно. Поэтапный путь работы с литературным произведением предлагает учителю только операционные возможности, чтобы направлять учащегося в его осмыслении и в открытии культурной вселенной, а также повышать его осведомленность о возможностях иностранного языка.

За последние десятилетия дидактика текста достигла реальных успехов, и среди различных исследований есть несколько, которые позволили обновить методику и практику обучения иностранному языку. Лингвистические теории, такие как грамматика текста, текстовая лингвистика и т.д., рассматривали понятие текста, в то время как психологические теории и, в частности, когнитивная психология сосредоточили свою работу на познании, а также на навыках понимания текста.

Последствия подобного подхода стали очевидны в современных учебных материалах: чтение больше не является само собой разумеющимся, чтение – навык, приобретаемый в процессе того, чему учат, одновременно то, посредством чего ученик сам учится. Письменные виды речевой деятельности больше не ограничиваются грамматикой простого или сложного предложения и приводят к более глубокому пониманию грамматики, к созданию текста, который способствует стремлению к общению. С другой стороны, учебные материалы стали более многочисленными и разнообразными, что обеспечивает знакомство с любым типом текстового материала. Все эти факторы могут свидетельствовать в пользу подлинного изучения иноязычного текста.

Но среди средств обучения иностранному языку есть одно, которое выходит за рамки этих общих соображений: это литературный текст, возвращение которого в дидактику иностранного языка было очевидным с появлением коммуникативного подхода. Разрыв между проводимыми теоретическими исследованиями и методическими разработками увеличился, в то время, когда методика французского иностранного языка обновилась. Создается впечатление, что литературный текст снова не стоит в повестке методических проблем. Действительно, с 1980-х годов литературный текст, считающийся аутентичным документом и используемый как таковой, является одним из средств массовой информации, имеющим свое место в преподавании иностранных языков. К тому же, одна из особенностей этого носителя языка заключается в передаче ярко выраженной речи, что необходимо учитывать учителю с методической точки зрения.

Чтение газетной статьи / делового письма и чтение литературной страницы являются частью идентичного и сложного действия, основанного на различных когнитивных процессах и предполагающего различные параметры, в том числе, среди наиболее важных, знание языковой, дискурсивной системы и социокультурных правил. Но, в одном случае, текст основан на реальной коммуникативной ситуации и передает

сообщение, которое становится очевидным. В другом случае, если сообщение есть, то нельзя его воспринимать таковым каким оно есть: читатель должен его создать.

Именно стратегия комплексного подхода используется в учебниках и методах обучения, которые применяют к художественному тексту. Эта стратегия должна быть расширена с самого начала обучения для восприятия любого документа; но она не может быть достаточной для использования литературного текста, в случае, если кто-то желает углубить чтение или хотел бы сохранить некоторые «следы своих литературных встреч».

ЛИТЕРАТУРА

1. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Москва, 2005. 199 с.
2. Пospelов Н. С. Проблемы сложного синтаксического целого в современном русском языке. Москва, 2008. С. 31–41.
3. Розов О. А. Методика обучения беспереводному чтению на иностранном языке в 5–8 кл. средней школы. Владимир, 1971. 187 с.

*Коловерова И. Г.
(г. Горловка, РФ)*

СОВРЕМЕННЫЕ ВИДЫ ДИСКУССИЙ И ТЕХНОЛОГИЯ ИХ ОРГАНИЗАЦИИ

На сегодняшний день дискуссия считается эффективной технологией группового взаимодействия, которая включает особые возможности обучения, развития и воспитания личности. Это метод интерактивного обучения, который широко используется для организации интенсивной мыслительной и ценностно-ориентирующей деятельности учащихся в других технологиях и методах обучения: в социально-психологическом тренинге, деловых играх, в анализе учебных ситуаций.

Существуют свободные и учебные дискуссии. Свободными называются дискуссии, во время которых каждый участник выступает от своего имени и выражает собственное мнение, соглашается или выступает против других участников в зависимости от сходства или различия позиций членов дискуссии.

В отличие от свободной дискуссии учебная дискуссия представляет собой решение какой-то проблемы определенной группой лиц, которое уже найдено в науке, но которое предстоит найти в учебном процессе в данной аудитории. Результат такой

дискуссии, организованной преподавателем, как правило, заранее известен. Данная дискуссия полностью управляется педагогом.

Кроме упомянутых существуют и другие современные виды дискуссий:

- **прогрессивная дискуссия**, которую организуют для поиска группового решения проблемы с одновременной тренировкой у участников коммуникативных умений и навыков. Данная форма дискуссии способствует формированию умений и навыков быстро принимать групповое решение;

- **дискуссия-«аквариум»**. Ее применяют при работе с предметным материалом. Она является более эффективной для развития коммуникативных навыков учащихся. Прием данной дискуссии является «спектакль». Главными ролями в данном спектакле являются наблюдатели, критики, эксперты, аналитики и актеры, которых назначает преподаватель. Актеры находятся в центре круга, который образуют зрители. Перед всеми участниками ставятся конкретные задачи, которые выполняют;

- **дискуссия-дебаты**. Смыслом данного вида дискуссии является формализованное обсуждение, которое построено на основе заранее предъявленных вопроса или проблемы и подготовленных конкретных выступлений участников – представителей противоборствующих, соперничающих команд (групп);

- **дискуссия-соревнование**. В данной дискуссии согласовывается тема дискуссии, все участники делятся на команды, выбирается жюри, которое определяет и озвучивает критерии оценивания предлагаемых командами решений по определенным критериям, например, логичность, четкость, глубина решения и т.д. Затем команды обсуждают тему и демонстрируют свои решения. В функции жюри входит подведение итогов, объявление результатов, их комментарии.

- **дискуссия в форме симпозиума** предполагает выступление двух или трех лекторов, во время которого они в краткой форме высказывают свою точку зрения на определенную проблему. Максимальное время выступления каждого не может превышать 10 минут. Затем, в течение 20 минут проводится общее обсуждение докладов.

Вышеупомянутые виды дискуссий имеют определенную технологию организации, которая включает следующие этапы:

1. **Подготовительный**, в процессе которого определяется тема, выбирается вид дискуссии, подготавливается сценарий.

2. **Организационный**, где участникам предъявляется тема, пробуждается интерес у обучающихся, они знакомятся с правилами, задачами и ходом данной дискуссии.

3. **Центральный.** На этом этапе уже происходит само обсуждение: участники обмениваются информацией, мнениями, системой аргументов; упорядочивают и совместно оценивают полученную в ходе обсуждения информацию.

4. **Заключительный.** Здесь уже подводятся итоги дискуссии, сопоставляются цели дискуссии с полученными результатами, обозначается вклад в решение, внесенное участниками дискуссии.

Подводя итог вышесказанному можно сделать вывод, что разные виды обмена мнениями получили широкое распространение в общественной практике. Существует много вариантов и техник организации групповых дискуссий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дюпина Ю. В. Дискуссия как способ организации совместной деятельности студентов на практических занятиях по культуре речи. М. : Молодой ученый. 2014. № 13. С. 256–258.
2. Кларина М. В. Дискуссия в учебном процессе. URL: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met49/node20.html> (дата обращения 16.10.2024).

*Король З. Д., Загороднева Е. В.
(г. Липецк, РФ)*

ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ИЗ КИТАЙСКОГО

Современный статус китайского языка

Китайский язык сегодня обладает все возрастающим значением благодаря укрепляющимся позициям Китая как великой державы и мирового экономического лидера. С ростом китайской экономики и влияния страны на глобальную арену, знание китайского языка становится все более ценным для деловых связей, торговли, культурного обмена и академической деятельности.

Увеличение числа людей, изучающих китайский язык по всему миру, свидетельствует о повышенном интересе к китайской культуре и языку. Благодаря развитию интернета и цифровых технологий, люди имеют все больше возможностей погрузиться в китайский язык.

Ранее заимствование китайских слов в английский происходило через торговые отношения стран и китайских иммигрантов, а также из-за глобализации. [1]

Существуют разные способы заимствования, например:

1. Транслитерация: слова могут быть просто транслитерированы с китайского языка на английский, сохраняя произношение и письменный вид. Например, слово *каошань* может быть транслитерировано как *kaoshan*.

2. Заимствование: некоторые китайские слова могут быть заимствованы в английский язык без изменений в произношении или написании. Например, слово *фэньшуй* означает традиционное китайское учение о гармонии в пространстве.

3. Сложные слова: некоторые китайские слова могут быть переведены на английский язык, обычно с использованием нескольких слов. Например, *баоцзи* может быть переведено как «паровые пирожки».

4. Лексическое заимствование: китайские слова могут быть заимствованы в английский язык с сохранением своего значения. Например, слово *дао* означает традиционный китайский меч, который может быть использован в английском тексте как специальное термин.

5. Калькирование: это процесс переноса словосочетаний или выражений из китайского языка на английский, сохраняя структуру и значение. Например, выражение *цуйнь мен* (буквально «пыльная дверь») может быть калькировано как «дымка».

6. Создание новых слов: некоторые китайские слова могут быть использованы в английском языке для обозначения новых понятий или явлений. Например, слово «туалетный поручень» (拖鞋) может быть использовано для обозначения удобных и легких тапочек. [2, с. 92]

Еще примеры заимствований из китайского языка:

1. Kungfu (功夫) – боевое искусство
2. Taichi (太极) – вид гимнастики и дыхательных упражнений
3. Fengshui (风水) – древнее учение о гармонии и балансе
4. Dimsum (点心) – китайское блюдо маленьких порций
5. Chopsticks (筷子) – палочки для еды
6. Dragon (龙) – символ силы и власти
7. Panda (熊猫) – милый животный двойник
8. Yen (日元) – японская валюта, но это слово происходит из китайской монеты
9. Gong (功) – музыкальный инструмент, который используется в традиционной китайской музыке
10. Wok (锅) – китайская сковорода

Китайские заимствования играют важную роль в обогащении и разнообразии английского языка, а также помогают расширить культурное понимание и взаимодействие между людьми разных стран и культур. [3]

ЛИТЕРАТУРА

1. Кохонова К. Е. Этапы освоения китайских заимствований системой английского литературного языка. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 9 (206). С. 32–38.
2. Черемсина Т. И. Китайские заимствования в современном английском языке как элемент культурно-языковых контактов // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. Вып. 6 (822). 2019 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kitayskie-zaimstvovaniya-v-sovremennom-angliyskom-yazyke-kak-element-kulturno-yazykovyh-kontaktov/viewer>
3. Winnielul Chinese Terms Commonly Used in English That You Already Know. URL: <https://www.fluentu.com/blog/chinese/chinese-words-used-in-english/>

Короткова А. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жихарева Н. А.
(г. Горловка, РФ)*

МУЛЬТИМОДАЛЬНАЯ ПРИРОДА КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗА

Явление поликодовости фильмов, активно разрабатываемое в современной лингвистике, впервые было отмечено Ю. М. Лотманом, который пишет, что «кинематограф говорит с нами, говорит многими голосами, которые образуют сложнейшие контрапункты». Далее он указывает, что «кинематограф по своей природе – рассказ, повествование», которое создается как дискретными (собственно текстовыми), так и недискретными зримыми иконическими знаками (изобразительными средствами), что и составляет суть кинопроизведения [3, с. 37-38].

Кинематографический образ многогранен, а потому и многомерен. Кино в этом смысле – искусство многоплановое, отражающее одновременно разные стороны действительности разными средствами. Ни одно из искусств не обладает такими широкими конкретно-изобразительными возможностями, как кино.

Исследование художественного фильма складывается из анализа сторон: драматургической, режиссерско-постановочной, актерско-исполнительской, изобразительно-декоративной, музыкально-звуковой и т. д. Только с учетом всей этой многослойности в ее нераздельном, живом единстве и может быть правильно понята природа кинематографического образа.

За каждым выразительным элементом целостного образа стоит относительно самостоятельная, суверенная сфера творчества. Он как бы принадлежит здесь уже не только творчеству актера, например, но в известной мере и всей композиции фильма, обогащается и усложняется как экранный образ внешними для него «изобразительными обстоятельствами».

Новые тенденции развития лингвистики XXI века, быстрая смена научных парадигм влияют на то, что в современном, насыщенном информацией мире понятия коммуникации и восприятия стремительно меняются, становятся более сложными и приобретают мультимодальный характер.

Мультимодальность вводится для того, чтобы подчеркнуть важность учета всех семиотических ресурсов. Поскольку сложные социокультурные дискурсивные практики приобретают все большую популярность в семиотическом пространстве, язык теряет свои позиции доминирующего способа смыслообразования.

Кинематографический образ – это сложное и многослойное явление, формируемое при взаимодействии различных модальностей: визуальной, аудиальной, вербальной и кинетической. Мультимодальность представляет собой ключевую характеристику современного кино, позволяя создавать насыщенные и глубоко эмоциональные образы, которые активно воздействуют на зрителя.

Текст в кино играет важную роль, помогая раскрыть характеры героев, объяснить сюжет и передать внутренние переживания персонажей. Текстовое оформление включает в себя несколько элементов:

Диалоги. Являются основным средством коммуникации между персонажами. Они помогают зрителю понять мотивы героев, их эмоциональное состояние и отношения друг с другом. Качественно написанные диалоги способны передать тонкости образов персонажей и сделать их более живыми и реалистичными.

Сценарные ремарки. Включают в себя описание действий и эмоций персонажей, а также деталей окружающей среды. Они помогают режиссеру и актерам визуализировать сцены и передать необходимые нюансы зрителю. Эти элементы текста создают основу для визуального и кинетического воплощения кинообраза.

Титры и надписи на экране. могут использоваться для передачи важной информации, такой как место и время действия, имена персонажей и т.д. Они также могут служить эстетическим элементом, усиливая художественную ценность фильма.

Мультимодальность в кино предполагает взаимодействие текста с визуальными, аудиальными и кинетическими элементами. Важно понимать, как различные модальности дополняют друг друга и создают единый, цельный образ:

- Визуальные элементы. Текстовое оформление поддерживает и усиливает визуальные элементы. Например, текстовые ремарки в сценарии помогают оператору и режиссеру определять композицию кадра и световые решения;

- Аудиальные элементы. Музыка и звуковые эффекты могут подчеркивать эмоциональную нагрузку диалогов и текстовых ремарок. Звуковая дорожка часто взаимодействует с текстом, создавая синергетический эффект, усиливающий восприятие сцены;

- Кинетические элементы. Движение камеры и актерская игра тесно связаны с текстом. Текстовые ремарки указывают на действия и выражения персонажей, помогая актерам и режиссерам визуализировать и передавать эмоциональные состояния.

Таким образом, можно установить, что текстовое оформление играет ключевую роль в создании и восприятии кинематографического образа. Оно не только обеспечивает коммуникацию между персонажами и объясняет сюжет, но и взаимодействует с другими модальностями, создавая комплексный и многослойный образ. Понимание важности и функций текста в оформлении кинематографического образа позволяет создавать более глубокие и эмоционально насыщенные произведения, способные воздействовать на зрителя на различных уровнях. Мультимодальность позволяет изобразить традиционную репрезентацию или практику во всей ее семиотической сложности и богатстве, не ставя одну семиотику выше другой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бейтман Дж. А., Шмидт К. Г. Мультимодальный анализ фильмов. Как фильмы означают. Лондон и Нью-Йорк : Routledge, 2012. 330 с.
2. Кибрик А. А. Мультимодальная лингвистика. Когнитивные исследования : сб. научных трудов / отв. ред. А. А. Кибрик, Т. В. Черниговская, А. В. Дубасова. М. : Институт психологии РАН, 2010. С. 135–152.
3. Лотман Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин : Ээсти Раамат, 1973. 140 с.
4. Levine P., Scollon R. Discourse and technology: Multimodal discourse analysis. Washington DC : Georgetown UP, 2004. 238 p.

**ПЕРЕВОД ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ
В СФЕРЕ БИЗНЕСА КАК СПОСОБ РАСШИРЕНИЯ
СЛОВАРНОГО ЗАПАСА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ЗАРУБЕЖНОЕ
РЕГИОНОВЕДЕНИЕ»**

Зарубежное регионоведение – одно из самых популярных направлений подготовки бакалавров, которое нацелено на подготовку специалистов в конкретном регионе со знаниями в области внутренней и внешней политики, социокультурных особенностей изучаемого региона, а также владением двух иностранных языков. В России всегда приоритетным являлся тот специалист, который обладает набором комплексных знаний и умений о зарубежных странах и регионах, и способен на аналитическую, исследовательскую, проектную и коммуникационную деятельность.

В Самарском государственном социально-педагогическом университете (далее СГСПУ) на постоянной основе реализуется программа подготовки 41.03.01 Зарубежное регионоведение, профиль «Регионы Европы». В рамках обучения студенты изучают два иностранных языка: английский (первый иностранный язык) и немецкий (второй иностранный язык) [4]. Среди языковых дисциплин, которые осваиваются студентами на протяжении всего срока обучения, можно отметить такие, как: «Иностранный язык», «Практический курс первого иностранного языка», «Практикум по профессиональной коммуникации», «Теория перевода», «Практикум по профессионально-ориентированному переводу (первый иностранный язык)» и др. Перечисленные дисциплины нацелены на реализацию разных компетенций, например: УК-4.5 Демонстрирует умение выполнять перевод текстов с иностранного(ых) языка(ов) на государственный язык; ПК-1.1 Осуществляет двусторонний последовательный устный и письменный перевод текстов общественно-политической и социально-экономической направленности с иностранных языков (языка международного общения и языка страны/региона специализации) на русский и с русского – на иностранные языки на уровне, соответствующем квалификации бакалавра; ПК-1.2 Адекватно передает и аннотирует на русском языке содержание письменных и аудио-визуальных материалов на иностранных языках, учитывая специфику грамматики, орфографии и стилистики русского и иностранных языков; ПК-1.3 Выполняет

редакторскую правку переводов с иностранных языков; ПК-1.4 Владеет основами общепринятой системы транслитерации имен и географических названий (русскоязычной, на языке международного общения, на языке (языках) региона специализации); ОПК-1 Способен осуществлять эффективную коммуникацию в мультикультурной профессиональной среде на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) на основе применения понятийного аппарата по профилю деятельности.

В процессе обучения английскому языку как первому иностранному акцент делается на чтении и переводе общественно-политических, официально-деловых, а также публицистических текстов в сфере экономики, бизнеса, развития, стартапа, аутсорсинга и проч. Основная цель введения в процесс обучения текстов данных направлений является расширение словарного запаса будущих бакалавров. Расширение международных связей и сотрудничество России с другими странами требует от будущих специалистов тщательной языковой подготовки [1, с. 111], а также богатого словарного запаса в деловой, экономической, юридической сферах общения.

В процессе чтения и перевода с английского языка на русский язык публицистических текстов в сфере бизнеса студенты изучают современный английский язык, который находит свое отражение в текстах, освещающих актуальные, злободневные вопросы. Так, студенты могут познакомиться с новой лексикой, которая еще не нашла свое отражение в переводных словарях. Многие экономические понятия и лексемы возникают в массмедийном пространстве постоянно, что не может не вызывать трудностей при первом «знакомстве» с новой лексикой, а также ее дальнейшем использовании [2, с. 497]. Публицистические тексты в сфере бизнеса богаты разнообразными фразовыми глаголами, которые часто необходимы для осуществления деловой коммуникации [3, с. 127–129].

Перевод публицистических текстов в сфере бизнеса позволяет сформировать необходимые компетенции у будущих бакалавров по направлению подготовки «Зарубежное регионоведение», расширить их словарный запас изучаемого языка, а также знакомиться с новыми лексическими единицами современного английского языка. Ресурсами для подбора данных текстов могут стать электронные версии популярных англоязычных газет и журналов «The Guardian», «Financial Times», «Bloomberg», «Business Insider», «Investopedia».

ЛИТЕРАТУРА

1. Боблева Е. И., Ефимов Д. К. Особенности перевода официально-деловой документации // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2012. № 3 (51). С. 110–113.
2. Васьбиева Д. Г. Специфика перевода англоязычных неологизмов в экономическом дискурсе СМИ // Мир науки, культуры, образования. 2024. №1 (104). С. 497–498.
3. Калугина О. А. Английские фразовые глаголы в публицистических текстах экономической направленности (на примере статей журнала «The Guardian») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2018. №12 (90). Ч.1. С. 126–130.
4. Направление подготовки «Зарубежное регионоведение», профиль «Регионы Европы». URL: <https://sgspu.ru/sveden/education/programs/regiony-evropy-41.03.01.html> (дата обращения: 25.10.2024).

Котлярова А. О.

Хабибулина Э. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц.,
(г. Сургут, РФ)*

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ

В современном мире, где английский язык стал языком международного общения, важно не только владеть грамматикой и лексикой, но и уметь понимать смысл текста, учитывать культурный контекст. Смысловое чтение – процесс восприятия графически оформленной текстовой информации и ее переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей [1, с. 35].

Смысловое чтение является неотъемлемым навыком для изучения и использования иностранного языка. В современном мире, где глобализация и информационное общество играют важную роль, умение читать и понимать тексты на иностранном языке становится все более востребованным. Люди разных профессий и возрастов сталкиваются с необходимостью читать и понимать тексты на иностранном языке, будь то новости, научные статьи, деловая корреспонденция или художественная

литература. Смысловое чтение помогает глубоко понимать смысл текста, выявлять главные идеи и критически оценивать представленную информацию.

Смысловое чтение также является одним из важнейших метапредметных результатов освоения образовательной программы в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. Оно играет ключевую роль в формировании функциональной грамотности учащихся, которая является одной из основных целей современного образования [3].

Лингвострановедческие материалы, включающие в себя сведения о культуре, истории, традициях англоязычных стран, являются мощным инструментом для развития навыков смыслового чтения.

Для эффективного использования лингвострановедческих материалов при развитии навыков смыслового чтения важно соблюдать следующие требования их отбора: тексты должны обладать ценностным смыслом и значимостью; в них не должно быть искаженных культуроведческих представлений о странах и народах изучаемых языков; лингвострановедческий материал должен соответствовать возрастным особенностям, когнитивным и коммуникативным возможностям обучаемых; важно наличие в них социокультурного комментария, который «обнаруживает и одновременно улаживает конфликт культур» [2, с. 13].

Изучив принципы отбора лингвострановедческих материалов, мы можем перейти к рассмотрению преимуществ выбора данных материалов для развития навыков смыслового чтения в средней школе. Во-первых, он способствует более глубокому погружению в языковую среду и знакомству с культурными особенностями иностранного языка, что делает обучение более интересным и мотивирующим. Во-вторых, аутентичные тексты и материалы предлагают учащимся богатый лексический и грамматический контекст, способствуя расширению словарного запаса и развитию языковой компетенции. В-третьих, разнообразие тем и жанров лингвострановедческих материалов позволяет учащимся ознакомиться с разными аспектами жизни страны изучаемого языка, что повышает их культурную грамотность и расширяет кругозор. В-четвертых, работа с лингвострановедческими материалами стимулирует развитие навыков критического мышления, анализа и синтеза, что важно для овладения смысловым чтением и формирования собственного мнения. В-пятых, использование аутентичных материалов способствует развитию компетенции межкультурного общения

и формированию толерантности у учащихся. В-шестых, они помогают учащимся осознать практическую ценность изучаемого языка, что мотивирует их к дальнейшему изучению. Наконец, выбор лингвострановедческих материалов позволяет ученикам почувствовать себя частью глобального сообщества и понять, что язык – это ключ к открытию новых культур и возможностей.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование лингвострановедческих материалов является ключом к развитию навыков смыслового чтения на уроках иностранного языка в средней школе. Однако, необходимо ориентироваться на принципы отбора материала, так как грамотно подобранные лингвострановедческие материалы сделают процесс обучения более результативным, и помогут обучающимся не только овладеть языком, но и развить навыки смыслового чтения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макеева С. Г., Мартынова Е. Н. Теоретические основы формирования смыслового чтения как универсального учебного действия // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5 (116). С. 30–38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44456065> (дата обращения: 29.10.2024)
2. Миков В. Ю. Принципы отбора лингвострановедческой и лингвокультурной информации о родной стране в англоязычных учебниках: Социокультурный подход // Педагогическое образование в России. 2019. № 8. С. 12–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41269340> (дата обращения: 29.10.2024)
3. Федеральный государственный стандарт основного общего образования от 31 мая 2021 г. № 287 утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации // Информационно-правовой портал Гарант [сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 29.10.2024). Режим доступа: свободный.

Крылова А. А.

*Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор Колобова Л. В.
(г. Оренбург, Россия)*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Интерактивное обучение представляет собой модель коллективного, взаимодополняющего взаимодействия всех участников образовательного процесса [1, с. 11].

Согласно ФГОС, программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся должна обеспечивать формирование внутренней позиции личности, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся, что как раз могут предоставить различные интерактивные технологии. Также интерактивные технологии способствуют формированию опыта применения универсальных учебных действий в жизненных ситуациях для решения задач общекультурного, личностного и познавательного развития обучающихся, готовности к решению практических задач, что отражено в пункте ФГОС ООО 32.2 [2].

Постепенно внедряясь в учебный процесс, интерактивные технологии способствуют развитию иноязычной коммуникативной компетенции и демонстрируют свою эффективность в обучении лексике иностранного языка. Учителя французского языка используют различные интерактивные технологии, методы и приемы в своей практике.

Одним из методов является «Броуновское движение». Этот метод предполагает свободное перемещение обучающихся по классу или аудитории с целью сбора заданной информации. «Броуновское движение» развивает навыки говорения и фонетики, а также способствует быстрому и качественному запоминанию лексики.

Приведем пример урока французского языка с использованием «Броуновского движения» по теме «Ma famille» (Моя семья) для 3 класса. Учитель раздает участникам списки фраз по заданной теме, например: Nombre de personnes dans la famille. Frère et soeur. Enfant plus jeune ou plus âgé. Le plus intéressant. Le chef de famille (Количество людей в семье. Брат и сестра. Ребенок младше или старше. Самый интересный. Глава семьи). Учитель объясняет классу, что они должны подходить друг к другу, задавать вопросы и отвечать на них. Затем учитель помогает составить из фраз вопросы: Combien de personnes as-tu dans ta famille? As-tu un frère

ou une soeur? Tu es le plus jeune enfant de la famille? Avec qui de ta famille aimes-tu parler? Qui est le chef de ta famille? (Сколько у тебя людей в семье? У тебя есть брат или сестра? Ты самый младший ребенок в семье? С кем из своей семьи ты любишь разговаривать? Кто является главой вашей семьи?) После подготовки вопросов учитель обозначает время, отведенное на игру, затем дает команду начать. Он должен следить за тем, чтобы обучающиеся говорили исключительно на французском языке. Также он должен контролировать правильность задаваемых вопросов и получаемых ответов. Если урок идет в форме соревнования, то после окончания отведенного времени учитель подсчитывает собранные ответы каждого участника и объявляет победителей. После этого учитель проводит рефлексию и вместе с обучающимися выявляет возникшие во время проведения проблемы и дает оценку этому уроку.

Прием «Незаконченное предложение» систематически применяется в рамках речевой разминки на уроке [1, с. 12]. Данный прием развивает умение высказывать своё личное мнение, активизирует навыки поискового чтения и формирует осознание построения речевого высказывания.

Возьмем фрагмент урока французского языка для 4 класса по теме «Les animaux» (Животные). Для этого приема лучше использовать проектор. Учитель включает презентацию и говорит, что обучающиеся должны прочитать со слайда первую часть предложения и как можно быстрее придумать его окончание. В презентации могут быть такие предложения, как: «Chaque matin, ma mère promène...» (Каждое утро моя мама выгуливает...), ответ может быть «le chien» (собака); «J'apprends à parler à mon...» (Я учу говорить моего...), возможный ответ – «perroquet» (попугай); «J'ai entendu «miaou» et j'ai vu...» (Я услышал «мяу» и увидел...), ответ: «un chat» (кот). Учителю необходимо следить за тем, чтобы учащиеся не допускали грамматических ошибок и учитывали нормы лексической сочетаемости. После того как все предложения дополнены, учитель показывает картинку, связанную с темой урока.

Сравнительный мониторинг учебных достижений учеников, которые имеют высокий и достаточный уровень вырастает на 7%, когда на уроках используется игровые технологии. Без игровых элементов закрепление нового материала менее эффективно и требует сильного умственного напряжения [3, с. 127].

Актуальность данной работы обусловлена тем, что, благодаря применению интерактивных технологий в обучении иностранному языку, все ученики вовлечены в процесс познания. Они учатся критически мыслить, снимают нервное напряжение,

становятся более мотивированными в изучении нового языка. Правильное внедрение данных технологий в учебный процесс позволит эффективно достигнуть предметных результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурылева Д. Р. Технологии интерактивного обучения в преподавании иностранных языков // Педагогический поиск. 2016. № 10. С. 11–13.
2. Министерство Просвещения Российской Федерации приказ от 31 мая 2021 года N 287 Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (с изменениями на 18 июля 2022 года)
3. Покладова Е. А. Педагогические технологии: интерактивные технологии для обучения учащихся // Гуманитарный вестник (Горловка). 2015. № 1. С. 124–130.

Крымгужина И. Р.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Денисенко И. Е.
(г. Оренбург, РФ)*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Согласно ФГОС ученики получающие основное общее образование должны уметь формировать коммуникативную иноязычную компетенцию (говорение, аудирование, чтение и письмо), необходимой для успешной социализации и самореализации, обогащать активный и потенциальный словарный запас, развивать культуру владения иностранным языком в соответствии с требованиями к нормам устной и письменной речи, правилами речевого этикета [3].

Для пополнения словарного запаса и запоминания слов чаще всего предлагают использовать мнемотехники. Не случайно, мнемотехника определяется как «искусство укрепления памяти, т.е. совокупность различных приемов, способствующих искусственному запоминанию возможно большего числа представлений». Искусство предполагает множественность интерпретаций и подходов для достижения цели, в данном случае усвоения и запоминания как можно большего количества информации [1, с. 8]. В наше время существует множество ярких и вовлекающих учеников разработок.

В возрасте с 10 до 15 лет подростки изменяются психологически и физически. Данный период соответствует 5–9-м классам школы, и в это время память претерпевает некоторые

изменения: на неё всё больше воздействуют логические операции. Однако, поскольку учащиеся не до конца понимают метод смысловой памяти, а полагаются на механические методы, возникает противоречие [2, с. 124]. Учащиеся этого возраста могут уходить от обычного заучивания и переходить на осознанное запоминание информации. Поэтому многие ученые предлагают обращать внимание на смысловые иллюстрации и схемы.

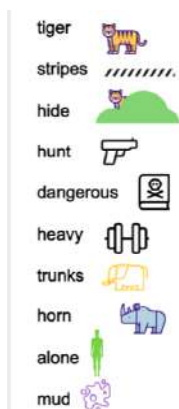
На примере текста по теме “Amazing creatures” из учебника Spotlight 5 класс разберем работу с пиктограммами в классе [см. рис. 1]. Чтобы работа с пиктограммой прошла успешно, мы предлагаем следовать следующим шагам:

1) Выбор текста должен быть подобран верно, так как не все тексты и не вся лексика может подходить под эту технологию. После прочтения текста выделяем неизвестные слова или выражения, по которым дети смогут нарисовать пиктограмму;

2) Даем определение слова и переводим, также можно показать наглядно. Важно записывать их в том порядке, как слова указаны в тексте. Это поможет детям в будущем, в ориентировке текста и в его запоминании. На примере данного текста мы выбрали эти слова: *tiger, stripes, hide, hunts, dangerous, heavy, trunks, horn, alone, mud*;

3) Даем ассоциацию словам и обозначаем ее около слова или выражения (см. рис. 1).

Рисунок 1.



Учителю следует контролировать этот процесс, так как перевод слова в английском языке может зависеть от контекста.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что преобразование учебного материала в визуальные образы или сравнение его с уже полученными знаниями гарантирует его запоминание и вызывает интерес к изучению языка; ассоциативная память обучающихся поможет легче запомнить информацию, использовать при работе с пересказами, оставлять как шпаргалки, составлять из них интеллектуальные карты по целому разделу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калиш Е. Е. Обучение грамматике иностранного языка: к опыту использования некоторых принципов педагогической мнемотехники // Инновации в современной науке : Материалы IX Международного летнего симпозиума, Таганрог, 31 августа 2015 года. Центр научной мысли. 2015. С. 124–134.
2. Пулина О. К. Изучение влияния уровня развития памяти обучающихся 5-9-х классов средней школы на учебную деятельность // Гуманитарные исследования молодых ученых Южного Урала: Статьи научной ежегодной конференции, Челябинск, 25–28 апреля 2023 года. Челябинск : Челябинский гос. ун-т, 2023. С. 124–125.
3. ФГОС: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. Приказом № 287 от 31.05.2021 г. Минобрнауки России. М., 2021. 126 с. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>

Кузнецова О. В.
(г. Липецк, РФ)

ОВЛАДЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Овладение культурой письменной речи (ПР) на иностранном языке является частью процесса овладения иноязычной культурой, которая объективируется в рамках познавательного, развивающего, воспитательного и учебного аспектов.

Познавательный аспект составляют знания о:

- национально-культурной специфике письменного иноязычного общения и построении соответствующего речевого произведения,
- письменном иноязычном тексте как речевом произведении со своими функциональными признаками,

– функциональной типологии иноязычных письменных текстов,

– специфике текстов в содержательно-смысловом, структурно-композиционном, жанрово-стилистическом и языковом планах.

В *развивающем аспекте* реализуется психологическое содержание цели обучения иноязычной культуре, что предполагает развитие речевых способностей, психических функций, способности к общению, развитие черт характера, мотивации, долговременной готовности к образованию.

Воспитательный аспект пронизывает весь процесс иноязычного образования и в наибольшей мере обеспечивает освоение культуры иноязычной ПР. Он предполагает формирование у обучающегося нравственных, культурных ценностей и осознанное отношение к ним.

Графические, лексические и грамматические навыки письма являются объектами овладения в рамках *учебного аспекта*. Сюда же входят умения создавать различные виды речевых произведений с учетом их специфики в содержательно-смысловом, структурно-композиционном, жанрово-стилистическом планах [1].

Компонентный состав коммуникативной компетенции, представленный в концепциях разных исследователей, соотносится, при всей своей вариативности, с содержанием познавательного, развивающего, воспитательного и учебного аспектов иноязычной культуры и культуры ПР на иностранном языке в том числе, являющейся частью овладения иноязычной культурой.

Так, например, знания национально-культурной специфики письменного речевого произведения, выступающие объектом *познавательного* аспекта, учитываются в большей степени в процессе формирования социокультурной компетенции ПР, а знания функциональных особенностей разных жанров (этого же аспекта) важны для формирования речевой, дискурсивной и социокультурной компетенций.

Воспитательный аспект образовательного процесса реализуется в рамках предметной компетенции как формирование ценностного отношения к проблемам современного общества, изучаемым на французском языке; в рамках лингвистической и социолингвистической компетенций формируется осознанное отношение к французскому языку как элементу и феномену иноязычной культуры; в процессе формирования стратегической компетенции – нравственное отношение к собственному речевому поведению на иностранном языке.

Учебный аспект образовательного процесса по овладению ПР, также как и воспитательный, является той «благоприятной»

средой, в которой и посредством которой формируются все частные компетенции: лексическая, грамматическая, орфографическая, социокультурная, дискурсивная, функциональная и т.д.

Задачи *развивающего* аспекта процесса иноязычного образования естественным образом решают различные компетенции, например, лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, дискурсивная, благодаря которым осуществляется речемыслительная деятельность на французском языке, а также развитие критического мышления или социальная, формирующая способность к общению, мотивацию и такие черты характера как дружелюбие, толерантность, коммуникабельность, гордость за родную культуру и т.д.

Положение о том, что *коммуникативная компетенция является основной в процессе иноязычного образования*, представляется обоснованной и плодотворной, и потому взято за отправной тезис в рассуждениях о цели обучения ПР студентов, изучающих иностранный язык и культуру страны/стран изучаемого языка на языковом факультете.

Формирование и развитие коммуникативной компетенции может иметь место в рамках каждого вида речевой деятельности (ВРД), являющегося и средством, и результатом процесса коммуникации. В каждом ВРД формируются определенные навыки и развиваются соответствующие им умения, при этом учащиеся приобретают всевозможные знания, опыт, усваивают различные способы деятельности, моделируют ситуации взаимодействия со своими адресатами, формируют личностное отношение к иностранному языку и культуре, свое мировоззрение, – то есть все то, что составляет суть коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: пособие для учителя [под ред. Е. И. Пассова и В. Б. Царьковой]. М. : «Просвещение», 1993. 127 с.

Кулиева А. С.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Хабибулина Э. А.
(г. Сургут, РФ)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПАРНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Процесс изучения иностранного языка ориентирован на развитие основных речевых навыков (говорение, аудирование, письмо), что реализуется путём организации учебного процесса в разных формах. Одной из таких форм учебной деятельности выступает работа в парах, когда учащиеся могут объединить свои усилия для выполнения определённых заданий.

Е. С. Ширшова определяет парную работу как «форму коллективной работы, в рамках которой участники решают поставленную задачу, взаимодействуя друг с другом посредством изучаемого языка. Данная форма работы используется в связке с индивидуальной и фронтальной, так как деление на группы и пары происходит, когда учителю необходимо чтобы дети решали определённую языковую задачу в маленьких группах» [2, с. 29].

Работа в парах особенно подходит на этапах повторения и практического применения нового материала, для автоматизации языковых действий и углубления пройденного учебного материала, а также на этапах размышления, обмена опытом между обучающимися о процессе обучения и успехах в обучении. Таким образом, парную работу можно использовать для достижения любой дидактической цели: усвоение, закрепление, проверка знаний.

Организация работы в парах имеет свои существенные преимущества:

- 1) повышение мотивации и творческого потенциала обучающихся;
- 2) развитие навыков взаимоконтроля;
- 3) возможность быть активным на уроке для всех обучающихся;
- 4) возможность сотрудничества как со своим коллегой по парте, так и изменить партнёра для работы в парах;
- 5) развитие социальных навыков средствами иностранного языка [3, с. 63].

Имеются также и недостатки, например, нежелание учащихся работать в паре, пассивность одного из партнеров, использование в парной работе родного языка. Однако этих недостатков можно избежать при правильной организации парного взаимодействия на уроке, когда учитель использует различные методы

распределения на пары и обеспечивает активное участие всех учеников.

Необходимо учитывать следующие правила организации работы в парах на уроках иностранного языка:

1) Парную работу следует проводить как можно чаще (в идеале на каждом уроке или же на уроке представлять результаты парной работы, выполненные во внеурочной деятельности).

2) Подготовка учащихся к парной работе и пояснение задачи, а также ожидаемого результата; при необходимости следует подготовить и привести наглядный пример.

3) Поставленная задача должна побуждать к работе в паре и поиску совместного решения; при этом задача должна быть посильной языковому уровню обучающихся.

4) Необходимо часто менять состав пары, чтобы обучающиеся не смогли разделять между собой роли; желательно ставить в пару учеников с разным уровнем языковой подготовки.

5) Для эффективной работы учащихся в парах задачи для парной работы должны быть разными, а не из раза в раз подобными.

6) Во время работы учеников лучше не перебивать и ошибки не исправлять, а записывать их в блокнот и после завершения задания исправить недочёты вместе с учениками. Также можно разобрать наиболее трудные моменты заданий, похвалить отдельные достижения учеников [1, с. 30].

Организация работы в парах может быть реализована как в игровой, так и в проектной или даже дискуссионной форме. На выбор приёма должны оказывать влияние изучаемая тема, изучаемый лингвистический аспект, уровень сформированности знаний учащихся, психолого-педагогические особенности учащихся. Наиболее распространенным видом парной работы в нашей практике обучения немецкому языку являлось составление диалогов, которое реализовалось в виде таких игровых упражнений, как «Незнайка», «Интервью», «Взаимные вопросы».

В дополнение к УМК «Horizonte» для 8 класса нами был разработан комплекс упражнений, ориентированный на разные виды парной активности в классе. Используя данный материал, учитель может организовать дополнительную парную работу во время классной работы и во внеурочной деятельности, при этом учащиеся могут работать над всеми видами речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо и говорение)

Например, **Modul „Austausch (Ängste, Sorgen)“**

1. Situation: In der Klasse gibt es einen neuen Schüler, der aus einer anderen Stadt kommt. Es fällt ihm schwer, sich an den Unterricht zu gewöhnen; niemand möchte mit ihm befreundet sein.

Aufgabe: Besprechen Sie mit einem Partner und finden Sie eine Lösung: Wie würden Sie einem solchen Studenten helfen? Was würden Sie tun, um sich mit ihm anzufreunden?

1. Dein Freund hat ein Problem. Zu zweit sollte einer sein Problem teilen (eins erfinden), und der andere sollte einen Rat für ihn finden. Nach der Diskussion muss das Paar der Klasse sein Problem und seine Lösung vorstellen.

Внедрение разнообразных упражнений для парной работы может значительно повысить уровень владения иностранным языком обучающихся. Таким образом, работа в парах является эффективным педагогическим приёмом развития коммуникативной компетенции учащихся на уроках иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заседателева М. Г. Роль парной и групповой работы в повышении мотивации студентов к изучению иностранного языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. №8. С. 29–35.
2. Ширшова Е. С. Технология парной работы на уроках английского языка // Материалы конференции «Современные педагогические технологии обучения иностранному языку». Дубна. 2020. С.28-32.
3. Funk H., Kuhn Ch, Skiba D., Spaniel-Weise D., Wicke R.E. Aufgaben, Übungen, Interaktion. – München: Klett-Langenscheidt. 2018. 184 s.

Куринная О. А.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Пантыкина Н. И.
(г. Луганск, РФ)*

ОСОБЕННОСТИ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В АНГЛИЙСКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Соматизмы – имена существительные с исходным значением частей тела человека или животного. Под фразеологической единицей с компонентом-соматизмом Н. М. Шанский понимает фразеологизм, ведущим или значимым компонентом которого является слово, обозначающее не только внешние физические формы организма (голова, рука, нос и т.п.), но и элементы сердечно-сосудистой, нервной и других его систем (кровь, селезенка, мозг, печень и т.д.) [5].

Несмотря на различия в грамматическом строе и лексическом составе английского и турецкого языков, соматические фразеологические единицы имеют много общих черт. Например, в обоих языках существуют такие выражения, как «голодный как волк», «глуп как пробка» и другие. Это свидетельствует о том, что соматические фразеологизмы являются универсальными для многих языков мира.

Семантика фразеологических единиц с компонентом «глаз» в английском языке связана с визуальным восприятием. Зрение играет ключевую роль в получении знаний о мире, что отражается в сходстве семантических структур понятия «видеть» в разных языках и таких понятий, как «понимать» и «представлять»: *to open someone's eyes to something* – открывать кому-то глаза на что-то. Глаза также отражают эмоции и чувства, поэтому существует множество фразеологизмов с компонентом «глаз», выражающих изменение эмоционального состояния человека: *the envy /green / evil eye* – сглаз; *to cry one's eyes out* – плакать [2].

Соматизмы с компонентом «göz» (глаз) являются наиболее распространёнными в турецком языке. Этот компонент символизирует искренность сказанного или подразумеваемого и отражает эмоциональную и ментальную составляющие человека. Исследовательница М. Г. Букулова выделяет следующие функционально-семантические типы фразеологических единиц: психоэмоциональное состояние человека, например, гнев – *gözünü kan bürümek* (наполниться кровью – о глазах, «глаза, налитые кровью»); радость – *gözlerin içi gülmek* (светиться радостью – о глазах, «смеяться в глаза»); физиологическое состояние человека, например, сон, пробуждение – *gözlerini uyku tutmamak* (не мочь заснуть, «глаз не смыкать»); плакать – *gözü sulu* (плакса, «выплакать все глаза»); отношение между людьми, например, обманывать – *göz boyamak* (красить глаза, «пускать пыль в глаза, втирать очки»); аспектуальная характеристика действия, например, моментально, быстро – *gözünü açıp kapayınca kadar* (с момента открытия и до момента закрытия глаз, «не успев и глазом моргнуть») [1].

В английском языке есть много фразеологизмов с компонентом «hand». Рука участвует как во внешней, так и во внутренней (интроспективной) деятельности человека. Рука выполняет множество функций и постоянно взаимодействует с окружающей средой. Рука обеспечивает кинестетическую и тактильную обратную связь, предоставляя человеку большое количество информации, поскольку играет важную роль в формировании сенсорного образа внешнего мира. Вот примеры таких фразеологизмов: «*to join hands together*» (взяться вместе за руки),

«*to give a hand*» (протянуть руку помощи), «*hands are tied*» (руки связаны). Однако в английском языке есть и фразеологизмы со значением принадлежности, например, «*to take something in hand*» (взять что-то в руки) и «*to hold well in hand*» (хорошо держать в руках). Также в английском языке существуют фразеологизмы с соматическим компонентом, которые различают левую и правую руку, например, «*not to let one's left hand what one's right hand does*» (не позволять левой руке делать то, что делает правая рука) [2].

В турецком языке компонент «el» (рука) универсален, так как он обозначает взаимодействие, местоположение и приобретение определённых навыков. Например: *el açmak* (букв. открыть руку, «ходить с протянутой рукой»); *el alışkanlığı* (привычка руки, «набить руку»); *el altından* (букв. из-под руки, «под рукой») [3].

Таким образом, соматические фразеологические единицы играют важную роль в английском и турецком языках, отражая культурные особенности народов. Несмотря на некоторые различия в использовании и структуре, соматические фразеологизмы имеют много общих черт, что свидетельствует об их универсальности для многих языков мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Букулова М. Г. Эмоциональный аспект национально-культурной стратификации соматизма «глаз» в турецком языке. М., 2005. С. 84–88.
2. Контекстный русско-английский словарь. URL: <https://en.kartaslov.ru/> (дата обращения: 20.10.2024).
3. Словарь Glosbe. URL: <https://ru.glosbe.com/> (дата обращения: 20.10.2024).
4. Степанова М. И. Фразеологический словарь русского языка. СПб. : «Полиграфуслуги», 2006. 608 с.
5. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. М., 1999. 191 с.

*Летина Н. Н.
(г. Ярославль, РФ)*

**ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО
КУЛЬТУРНОГО ГЕРОЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ
КУЛЬТУРЫ И ЛИТЕРАТУРЫ:
МЕТОДИЧЕСКИЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ**

Научный дискурс коллективных и личностных форм идентичности в горизонте гражданской и национальной проблематики нередко связан с актуализацией таких категорий и понятий, как идеал, культурный код [3], культурный герой [4], национальные ценности. Корректная и осмысленная их и подобных им оснований концептуализации образовательных и просветительских практик обладает серьезным воспитательным потенциалом, особенно при привлечении произведений культуры и искусства, определяющих или фиксирующих «картину мира в определенной историко-культурной ситуации» [1, с. 211].

При изучении студентами направления 44.03.01 – Педагогическое образование, профиля подготовки «Мировая культура и межкультурная коммуникация» ЯГПУ им. К.Д. Ушинского дисциплин «Мировая культура средних веков и Возрождения», «Ключевые тексты зарубежной литературы» интенции компетентностно ориентированного образования сочетаются с воспитательными на уровне фундаментальном – при определении образовательного контента, а также на уровне методическом – при выработке определенной модальности и алгоритма позиционирования материала.

Безусловно, в богатейшем арсенале культуры, искусства, литературы средневековья – историко-культурной зоны укрепления национальных культур и «подъема национализма» [2] присутствуют произведения, связанные с отражением и выражением национальных культурных ценностей, национально значимых образов. Концентрированным собранием национально значимых ценностей является репрезентативный для средневековья героический эпос, на эмпирическом материале которого студентам предлагается подготовиться к практическому занятию на тему «Представление обобщенного образа национального героя Франции, Германии, Испании, Руси по материалам героического эпоса зрелого Средневековья».

Задание дается следующее: подготовить представление обобщенного образа национального героя: Франции (Роланд или предложите свой вариант), Германии (Зигфрид – Зигмунд – Сигурд или предложите свой вариант), Испании (Сид или

предложите свой вариант), Древней Руси (предложите свой вариант) на материале соответствующего национального эпоса («Песнь о Роланде», «Песнь о Нибелунгах», «Песнь о моем Сиде», «Слово о полку Игореве».

Представление обобщенного образа национального культурного героя должно содержать текстовое представление персонажа (внешность, поведение, качества с обязательной фиксацией элементов фольклорно-народного, рыцарского-феодалного, христианского культурного кодов), визуальный ряд (изображение или портрет героя в разных ситуациях), аудио – музыкальную характеристику героя, можно добавить видео.

Формат выполнения задания – электронная презентация или театрализованная презентация (этюд).

С целью формирования коммуникативных и социализирующих компетенций задание предложено выполнять в парах или микрогруппах, распределение – по желанию. Рекомендуемые источники сформированы таким образом, чтобы студенты получили разнообразие форматы представления знаний – традиционные академические (учебник зарубежной литературы М. П. Алексеев), информационно-графические (таблица с arzamas.academy), научно-популярные (видео на postnauka.ru).

В процессе проведения занятия студенты презентуют образы культурных героев ряда европейских средневековых стран и Древней Руси, сравнивают и сопоставляют национальные версии, осмысливают значимые грани идентичности и ценностное ядро культурного героя.

Таким образом, мы фиксируем существенный воспитательный потенциал в отношении формирования гражданской, культурной, национальной, личностной идентичности целенаправленной концептуализации литературного и художественного материала посредством формирования дискурса «национального героя», «культурного героя», «культурного кода» при проведении учебных занятий по соответствующим дисциплинам социально-гуманитарного цикла. Приведенный тип задания сочетает обращение к произведениям – носителям национального культурного кода в его героической составляющей и методические приемы, направленные на актуализацию элементов образа культурного героя, синергично усиливая образовательно-воспитательный потенциал занятия актуализацию произведений отечественной и зарубежной литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Летина Н. Н. Коммуникативные стратегии культурного героя в контексте воспитания социокультурных

- интенций российских детей и подростков // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 4 (139). С. 210–222.
2. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада. Великие цивилизации. Екатеринбург : У-Фактория, 2005. 560 с. URL: https://www.academia.edu/10491011/Ле_Гофф_Ж_Цивилизация_средневекового_Запада_Великие_цивилизации_2005 (дата обращения: 29.10.2024).
 3. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства. Санкт-Петербург : Акад. проект, 2002. 542 с.
 4. Мелетинский Е. М. Культурный герой. Энциклопедия мифологии. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_mythology/2866/КУЛЬТУРНЫЙ (дата обращения: 29.10.2024).

Летягина Д. А.

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Колобова Л. В.
(г. Оренбург, РФ)*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

Проблема формирования иноязычных лексических навыков заключается в недостаточной разработанности и вариативности в актуальных учебно-методических комплексах, рекомендованных Министерством просвещения РФ, упражнений, направленных на формирование и совершенствование лексических навыков обучающихся, с учетом принципов лексического подхода. Типичные ошибки на уроках иностранного языка, наличие коммуникативного барьера часто связаны с недостаточным лексическим запасом, чем обуславливается необходимость совершенствования системы языковых упражнений со смещением акцента на повышение мотивации, интереса школьников к изучению иностранных языков, дополнение механических и условно-речевых упражнений приемами, предполагающими, в том числе, произвольное запоминание словарного минимума.

Лексический навык по Р. К. Миньяр-Белоручеву – это «способность автоматизировано вызывать из долговременной памяти слово, словосочетание или фразу, соответствующие коммуникативному заданию» [2].

Известный российский ученый-методист Е. И. Пассов описывает данное понятие как «синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и её правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах, обеспечивающее ситуативное использование данной

лексической единицы и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [3].

Методологический компонент содержания обучения лексике включает необходимые разъяснения, памятки и инструкции по использованию словарей, форму ведения индивидуальных словарей и карточек с новой лексикой, способы реорганизации и систематизации изученной лексики. Это те знания и умения, которые позволяют обучающемуся работать над лексикой самостоятельно и независимо от внешних условий [4].

Психологический компонент содержания обучения лексике связан с проблемой лексических навыков и умений. Профессор Р. К. Миньяр-Белоручев определяет сущность лексического навыка как:

- 1) способность мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой задачи;
- 2) включать его в речевую цепь.

Психологический компонент подразумевает те умения и навыки, которые должны быть сформированы на конкретном этапе обучения. Например, развитие языковой догадки учащихся, умение работы с контекстом, словообразованием. Языковая догадка позволяет раскрыть значение незнакомого слова с опорой на знание словообразовательных моделей, интернациональных слов. Данный компонент содержания обучения лексике неизбежно подразумевает развитие памяти, мышления и воображения.

Среди основных приемов-правил работы с лексикой на уроке английского языка исследователи в качестве наиболее эффективных выделяют следующие:

1. Введение и семантизация новой лексики. Работа над лексическим материалом должна быть проведена планомерно. Учителю следует заранее подготовиться к объяснению нового лексического материала. Также необходимо провести анализ новых лексем с целью выявления возможных трудностей при их освоении учащимися, определить способы семантизации ЛЕ. После этого учителем оставляется комплекс последовательных и целенаправленных упражнений, которые будут выполняться в классе при изучении новой лексики.

2. Использование контекста. Контекст является одним из самых важных элементов освоения аспектов языка. Это позволяет обучающимся эффективно запоминать новый вокабуляр и понимать, как его использовать в определенных ситуациях.

3. Игры. Игры являются отличным способом обучения лексике на уроке английского языка. Они могут разнообразить процесс обучения и в то же время помочь школьникам усвоить новые

слова и выражения, используя их в игровой форме. Приведем пример фрагмента урока французского языка.

Цель: автоматизация лексики по теме «Animaux (животные)».

Содержание игры:

L'enseignant donne un nom d'animal à chaque participant qu'il chuchote à chacun à l'oreille, en s'assurant que le nom est bien entendu et compris. Les joueurs ne doivent pas connaître les noms des autres participants.

2 lignes seront matérialisées : la ligne de départ et la ligne d'arrivée. Après avoir reçu leurs noms d'animaux, les enfants se tiendront tous derrière la ligne de départ.

Le professeur, sur le côté de la zone de jeu, crie : «Caracaca chat». Le chat doit atteindre la ligne d'arrivée sans être touché par ses camarades. Il peut choisir de courir et partir tout de suite ou bien patienter pour tromper ses adversaires.

4. Регулярная практика. Регулярная практика является одним из основных элементов языкового обучения. Регулярное повторение и использование новых слов и выражений на практике позволяет быстрее и лучше усвоить их.

Работа с лексикой на уроке иностранного языка может быть организована в форме упражнений на запоминание и повторение слов, а также в форме чтения текстов на иностранном языке. Важно помнить, что в процессе обучения необходимо не только научить узнавать новые слова, но и помочь обучающимся научиться правильно их использовать в контексте. Поэтому следует создавать условия для осознания обучающимися, как и где применять новые слова, используя разнообразные примеры. Кроме того, важно не забывать о различных умениях и навыках, таких как аудирование ЛЕ, понимание и произношение слов и фраз, чтение и написание ЛЕ на иностранном языке. Все эти навыки взаимосвязаны, поэтому они должны развиваться параллельно, для достижения наилучших результатов в обучении иностранному языку.

При освоении, активизации нового лексического материала следует применять комплекс репродуктивных упражнений, основанных на воспроизведении прочитанного или услышанного (поиск информации, поиск ключевых слов или фраз, извлечение информации из текста и т.д.) и продуктивных упражнений, активизирующих не только лексические навыки, но и творческие способности учащихся. На данном этапе учащиеся могут выполнить следующие упражнения: составить монолог, диалог с использованием новой лексики, написать письмо, аргументировать выбор предмета, места, времени и т.д.

Приведем пример фрагмента урока французского языка.

Цель: автоматизация лексики по теме «Внешность, характер (décrire une personne, parler du caractère)».

Организационный этап: Класс делится на пары. Каждая пара работает над одной из двух предложенных фотографий. Ученики готовят ответы на следующие вопросы: Qui sont ces personnages? Décrivez-les. Que font-ils? Pourquoi? Où?

Travail sur 2 images: Décrire le personnage et imaginer son caractère. Par groupe de 2 puis mise en commun.

Pourquoi ces adjectifs peuvent-ils être adaptés à cet épisode (les lier à un moment ou à un personnage)? «Trist», «Amusant», «Énervé».

Этап выхода в речь: письмо (4–5 строчек): décris quelqu'un que tu aimes ou quelqu'un que tu n'aimes pas (physique, caractère, goût et pourquoi tu l'aimes ou tu ne l'aimes pas).

Многие методисты отмечают эффективность информационных технологий [1] при обучении иноязычной лексике. Так, например, на этапе введения и отработки новых ЛЕ могут быть использованы цифровые доски «Miro» и «Padlet». Виртуальные доски дают возможность визуализировать предлагаемый лексический материал, организовать любой тип деятельности на уроке (парную или групповую работу, дискуссию, мозговой штурм, квиз, проектную деятельность и т.д.).

Образовательный ресурс «Wordwall» позволяет учителю создавать собственные интерактивные упражнения или пользоваться уже готовыми, осуществлять контроль и отслеживать прогресс каждого учащегося при обучении иноязычной лексике.

Такие ресурсы как «<https://english-practice.net/>» и «<https://www.teachingenglish.org.uk/resources>» предлагают планы уроков, рабочие листы, упражнения для развития всех видов навыков и обучения всем языковым аспектам в зависимости от возраста учащихся и их уровня владения языком.

Актуальность набирает вопрос применения нейронных сетей для образовательных целей, в том числе при обучении иностранному языку. Например, нейросеть «<https://app.twee.com/>» позволяет решить множество проблем, с которыми сталкиваются учителя и учащиеся в процессе обучения иностранному языку. Так, данный ресурс генерирует тексты на заданную тему, составляет лексические упражнения («Fill in the gap», «Scramble the words in sentences», «Open the brackets», «Matching the words to its meaning» и т.д.), упражнения на понимание прочитанного на основе составленного текста, создает диалоги, темы и вопросы для дискуссии и эссе.

Интернет-ресурс «text-to-speech» помогает в озвучивании текста, как учителю, так и учащимся. С помощью данной

программы учитель может не только преобразовать текст в речь, но и включить в качестве образца для чтения, создать задания по автоматизации лексических навыков, аудирования, выполнить задание по проекту «подкаст» и т.д.

Следует отметить методическую ценность представленных приложений и Интернет-ресурсов, так как они обеспечивают эффективное обучение лексической стороне речи, повышают мотивацию и качество успеваемости учащихся. Представленные сайты могут служить в качестве дополнения к рекомендованным Министерством просвещения РФ УМК.

Применение лексического подхода в значительной степени облегчает процесс усвоения новых тематических лексических блоков и грамматических конструкций, помогает адаптировать задания учебно-методического комплекса к запросам современного процесса обучения иностранным языкам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калашников Е. О. Педагогические возможности ИКТ в обучении иностранному языку детей с признаками дислексии // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2022. № 1(15). С. 96–99.
2. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку. М. : Просвещение, 1990. 223 с.
3. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе // Основные виды уроков иностранного языка. Урок формирования лексических навыков. М. : Просвещение, 1988. С. 77–86.
4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций // Аспекты обучения иностранным языкам. Формирования лексических навыков речи. 4-е изд. М. : Просвещение, 2002. С. 82–99.

*Ломоносова О. В.
(г. Горловка, РФ)*

ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Вопрос о воспитании патриота и гражданина в наше время стоит очень остро. Любому педагогу известно, что патриотизм является самой важной нравственной опорой любого государства и даст необходимый импульс для развития жизнедеятельного общества и формирования гражданской позиции активной

личности. Таким образом, патриотическое воспитание – это обязательная и неотъемлемая часть педагогического процесса всех государственных и социальных институтов, таких как школа и семья. В этой связи, учитель выступает как модель настоящего патриота своей Родины и использует весь воспитательный потенциал своей учебной дисциплины.

Гражданское образование дает учащимся знания, навыки и понимание того, как играть эффективную роль в обществе на местном, национальном и международном уровнях. Это помогает им стать информированными, вдумчивыми и ответственными гражданами, осознающими свои права и, как следствие, осознающие свои обязанности. Гражданское воспитание способствует духовному, нравственному, социальному и культурному развитию.

Английский может повысить мотивацию студентов и улучшить их знание языка. Гражданское образование – это далеко идущее образовательное мероприятие, которое пересекается с языковым образованием. Занятия на иностранном языке развивают навыки эффективного общения, критической грамотности и мышления, которые могут привести к более высоким достижениям. Они углубляют культурное понимание и улучшают осведомленность учащихся о своей собственной культуре.

В условиях масштабного социального, экономического и политического изменения, мир продемонстрировал возрождение интереса к гражданственности и гражданскому образованию. Определение гражданства и роли личности в национальном и глобальном контексте вызвало широкую дискуссию [2, с.77]. В широком смысле гражданство означает быть ответственным и активным гражданином – проявляющий интерес к вопросам, волнующим общество или государство; действовать совместно с другими для достижения согласованных целей. Гражданское воспитание способствует духовному, нравственному, социальному и культурному развитию. Английский язык играет важную роль в создании глобального сообщества и развитии глобальной гражданственности.

Ключевой мотивацией преподавания английского языка является предоставление учащимся возможности эффективно использовать язык в личном, общественном и профессиональном контексте. Одной из обязанностей учителя является обучать студентов быть успешными и ценными гражданами посредством этики гражданского образования. Преподаватели английского языка поощряют учащихся изучать различные культуры, думать, критически относиться к своему месту в мире, строить отношения и жить позитивно и динамично с окружающими

их. Стандарты владения языком (CEFR) предлагают широкое определение использования и изучения языка, включая общие компетенции, коммуникативные языковые компетенции и понимание специфики контекстов, использование языка, а также общие когнитивные возможности [4, с. 9]. Межкультурные навыки тесно переплетаются с основными ценностями гражданского образования: а) способность привнести свою культуру и иностранную культуру во взаимосвязи друг с другом; б) культурная способность определять и использовать различные стратегии для контакта с представителями других культур; в) способность выполнять роль культурного посредника между своей культурой и иностранной культурой; эффективно решать проблемы межкультурного недопонимания и конфликтных ситуаций; г) способность преодолеть стереотипные отношения [5, с. 104].

Гражданский подход к английскому языку развивает у учащихся эмпатию и воображение, чтобы осознать свое место в национальных и глобальных сообществах. Он также расширяет мышление и кругозор учащихся, а также развивает критическое мышление, что приводит к более высокому уровню знаний.

Подход гражданственности обеспечивает необходимый более широкий контекст. Это позволяет учащимся оценить ряд точек зрения, изучение того, как тексты из разных социальных, исторических и культурных контекстов влияют на ценности, предположения и чувство идентичности. Концепция критического культурного сознания [3, с. 63] представляет собой способность взаимодействовать с социальной реальностью. Компетенция развивает способность критически мыслить, оценивать, используя четкие критерии, конкретные точки зрения, практики и продукты в своей собственной и в других культурах. Таким образом, акцент гражданственности строится на реальном обучении как в местных, так и в глобальных условиях.

В информационном обществе важно, чтобы молодые люди развивали широкий спектр грамотности и коммуникативные навыки для полноценного участия в жизни общества. Гражданственность обеспечивает практическую возможность для учащихся развивать навыки самовыражения и общения для взаимодействия.

Несомненно, коммуникативная составляющая дисциплины «Иностранный язык» способствует развитию и формированию целостной личности, имеющей твердую гражданскую позицию. Современные технологии, приемы и методы преподавания не только вносят разнообразие в учебный процесс, но и воспитывают у учащихся уважение и любовь к своему Отечеству и народу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балынин И. В. Финансовое обеспечение образования в Российской Федерации в 2008-2020 гг. // Аудит и финансовый анализ. 2014. № 6. С. 271–276
2. Кукушкин В. С. Теория и методика воспитательной работы. Учебное пособие. М. : ИЦ Март Феникс, 2010. 352 с.
3. Лесняк В. П. Патриотическое воспитание: проблемы и пути их решения // Педагогика: научно-теоретический журнал ; [под ред. В. П. Борисенкова, А. Я. Данилюка]. 2006. № 5 . С. 110–114.
4. Павлова И. И. Теория и практика гражданского воспитания подростков в современной национальной школе. Чебоксары : Чувашский гос. пед. ин-т, 1996. 250 с.
5. Cogan J. J., & Derricott, R. (Eds.). Citizenship for the 21st century: An international perspective on education(2nd ed.). London, England : Kogan Page. (2000). 178 p.

Луценко В. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Денисенко И. Е.
(г. Оренбург, РФ)*

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Технология интегрированного обучения становится все более актуальной в современном мире образования [3, с. 281]. Интегрированное обучение помогает как учителю, так и ученикам. Учитель при реализации этого подхода начинает видеть свой предмет с новой перспективы, осознает его взаимосвязь с другими учебными дисциплинами и становится способен объединять разные знания для формирования целостного понимания мира [1, с. 208].

В свою очередь, ученики, развиваясь в рамках интегрированного обучения, получают новые, целостные знания о мире, воспринимают по-новому реальность и с интересом идут в школу [1, с. 208].

Согласно ФГОС, при обучении иностранному языку необходимо учитывать личностно-ориентированный подход [2]. В планируемые результаты в контексте ФГОС входят формирование целостного мировоззрения (личностные результаты), развитие исследовательских учебных действий (метапредметные результаты), владение приемами работы с текстом (предметные результаты) [2].

Нами был разработан проект «English as an international language». Проект предполагает объединение английского языка и географии. В рамках проекта необходимо выполнить следующие задачи: научиться извлекать информацию из текста и использовать полученные сведения; актуализировать лексику.

На первом этапе учащиеся делятся на команды. Каждая команда вытягивает флаг страны, о которой она будет рассказывать. Также дается карточка с текстом и с лексикой (обучающиеся читают текст, новые слова даны с транскрипцией и переводом после текста), карточка с таблицей по англоговорящим странам (в таблице учащимся необходимо заполнить строчки: столица, месторасположение, официальные языки и достопримечательности). Ученики читают текст о своей стране из учебника, затем читают текст с карточки и лексику.

На втором этапе обучающиеся заполняют таблицу по своей стране. После этого группа готовит небольшое выступление.

На третьем этапе каждая команда представляет свою страну. Пока учащиеся одной команды рассказывают, все остальные внимательно их слушают и параллельно заполняют таблицу по англоговорящим странам.

На заключительном этапе проводится рефлексия. Мы предлагаем список вопросов, которые можно задать обучающимся: Which English-speaking country would you like to visit? Why? What new facts have you learned?

Данным проектом мы старались организовать приобщение к культурному наследию стран изучаемого иностранного языка, воспитание ценностного отношения к иностранному языку как инструменту познания и достижения взаимопонимания между людьми и народами.

Таким образом, интегрированные уроки развивают интеллектуальные умения учащихся, развивают коммуникативные навыки, формируют широкое мышление.

Приложение 1

Canada

Canada occupies almost the entire northern half of the Northern continent. In the east, it is washed by the waters of the Atlantic, in the west by the Pacific, and in the north by the Arctic Ocean. Canada is located between the USA and Russia. Niagara Falls is Canada's most famous natural sightseeing, attracting millions of visitors every year. Popular cities in Canada are Vancouver, Toronto, and Quebec.

Atlantic [ət'ləntɪk] – Атлантический океан

Pacific [pə'sɪfɪk] – Тихий океан

Arctic ocean ['ɑ:ktɪk əʊn] – северный Ледовитый океан

Niagara falls [naɪ'æɡərə fɔ:lz] – Ниагарский водопад
 Vancouver [væn'ku:və] – Ванкувер
 Toronto [tə'rɒntəʊ] – Торонто
 Quebec [kwɪ'bek] – Квебек

Приложение 2

Name of the country	Capital	Official language(s)	Geographic position	Sightseeing
Canada				
USA				
New Zealand				
Great Britain				
Australia				

ЛИТЕРАТУРА

1. Буренкова Н. В. Реализация модели интегрированного обучения в начальной школе при активизации познавательной деятельности // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 8. С. 203–215.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [утв. Приказом № 287 от 31.05.2021 г.] / Москва : Минобрнауки России. 2021. 126 с. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 18.03.2024).
3. Чилингарова Д. Н. Интегрированный урок как средство повышения эффективности обучения в современной школе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 3. С. 281–284.

Любчик Е. Н.

*Научный руководитель: ст. преп. Горбунова В. В.
 (г. Оренбург, РФ)*

СТЕАМ ТЕХНОЛОГИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

В настоящее время высокотехнологичные инновации преобразовывают все сферы нашей жизни, включая сферу образования, и изменяют запросы и потребности общества. Новые отрасли, такие как робототехника, программирование,

моделирование, 3D-проектирование являются ведущими в современном мире. Для реализации и применения новейших знаний на практике нужны более сложные навыки и компетенции: критическое мышление, способность к взаимодействию и коммуникации не только на родном, но и на иностранных языках, творческий подход к делу. Всё это включает в себе технология STEAM.

STEAM расшифровывается как Science (наука), Technology (современные технологии), Engineering (инженерия), Art (искусство), Maths (математика). В нашем исследовании мы придерживаемся следующего определения технологии STEAM: это комплексный и интегрированный подход к образованию с наличием междисциплинарных связей, цель которого – формирование профессиональных компетенций [2, с. 586; 3, с. 131].

Термин и направление STEAM были разработаны в Америке, в начале XXI века, когда в мире появилась нехватка высококвалифицированных специалистов в определенных областях науки. Вопросами взаимосвязи различных дисциплин и проблемами интегрированного подхода к обучению иностранным языкам занимались и отечественные учёные, такие как Г. С. Шеменев, Е. А. Архипова, Т. М. Панова и другие [4, с. 91].

Основным приёмом обучения, который используется в процессе интеграции STEAM в образовательное пространство, является проектный метод [4, с. 91]. Важной особенностью данной методики является коллективная работа над проектом [3, с. 131]. Занятия STEAM, как правило, выстраиваются в несколько этапов: подготовка, исполнение и презентация получившегося продукта [2, с. 588].

Представим структуру урока, построенного в логике данной технологии. Тема урока: «Progrès technique. Robotique». Цель – развитие креативного мышления, творческого потенциала, профессиональная ориентация в сфере робототехники. Задачи: создание робота для упрощения жизни человека (что сейчас делает человек, но это может делать робот без потери качества), развитие монологической речи. Форма работы на уроке – групповая.

На начальном этапе учитель знакомит обучающихся с лексикой, которая является необходимой для построения монологического высказывания по теме: *un corps principal; des actionneurs; des axes de mouvement; la locomotion (la puissance du mouvement); un transducteur ultrasonique; un capteur de couleur; un capteur gyroscopique; un capteur tactile; des roues; des axes rotatifs; un moteur électrique*. Затем обучающиеся занимаются

разработкой проекта и его моделированием с использованием робототехнического набора Lego EV3: 1. L'assemblage du robot à partir du pièces. 2. La rédaction de la présentation. 3. La rédaction d'une déclaration orale. На заключительном этапе осуществляется проверка работоспособности созданного проекта и его представление в форме устного описания [1, с. 16]. Par exemple, Robot articulé. Un robot articulé est un robot avec des axes rotatifs. Il est alimenté par une variété de moyens, y compris les moteurs électriques. Certains types de robots, comme les bras, peuvent être articulés ou non-articulés. Les robots articulés sont très utilisés dans le domaine de l'industrie. Ils permettent de réaliser du soudage, de l'assemblage et de la peinture. Ou: Le robot de nettoyage. Il a des capteurs de couleur, un capteur tactile et des capteurs gyroscopiques. À l'aide de deux moteurs électriques et de roues, il peut se déplacer dans l'appartement. Le robot a six bras. Chaque bras a sa propre fonction. Il peut se transformer en chiffon, en aspirateur ou en poêle à frire.

Применение технологии STEAM на уроке французского языка способствует формированию у обучающихся межпредметных связей, развитию умений и навыков монологической речи. Обучающиеся учатся строить логически связанные суждения и видят варианты применения современных технологий на практике.

Таким образом, построение урока с помощью STEAM технологии позволяет применить теоретические знания на практике посредством конструирования и создания продукта, а использование лексики для построения монологического высказывания увеличивает словарный запас обучающихся, что является необходимой составляющей процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахинская И. А. Применение технологии проектной деятельности при обучении иностранному языку // Язык, история, общество : междунар. науч.-практ. виртуальная конф. Сб. ст. и тезисов. Орехово-Зуево, 2018. С. 15–17.
2. Матвеева Н. В. Идеи STEM-образования и преподавание иностранных языков в вузе // Интеллектуальные транспортные системы : материалы междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2022. С. 586–591.
3. Мишанина Е. В. Методика STEM как модель интегративного обучения английскому языку студентов языковых вузов // Молодёжь XXI века: шаг в будущее : материалы XVIII регион. науч.-практ. конф. Благовещенск, 2017. С. 131–132.

4. Фролова В. П., Мирошниченко Е. Н. Использование STEAM-технологии при обучении английскому языку будущих инженеров // Глобальный научный потенциал. 2021. № 6 (123). С. 89–93.

*Ляшенко Н. А.
(г. Стаханов, РФ)*

АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ, ЗАИМСТВОВАННЫЕ ИЗ РАЗЛИЧНЫХ ЯЗЫКОВ

Антропология – это наука о физических, социокультурных, бытовых аспектах человеческого бытия. Антропология имеет собственные ресурсы в естествознании и социальных науках. В английской фразеологии антропоцентризмы занимают важное место, поскольку являются чётким примером восприятия человеком действительности, традиций и жизни его народа или государства, это также философский термин, который на первое место выдвигает человеческий фактор и его влияние на формирование и использование языка [3, с. 3–12].

Существенное количество английских фразеологизмов связано с античной мифологией, историей и литературой. Многие из этих фразеологизмов считаются международными, так как их можно встретить в ряде языков.

К античной мифологии восходят, например, следующие обороты:

Achilles' heel (или the heel of Achilles) – пята Ахиллеса; *Augeran stable (s)* – авгиевы конюшни;

С обычаем древних греков и римлян вручать победителю в состязаниях пальмовую ветвь или увенчивать его лавровым венком, связаны обороты:

bear (carry off или take) the palm – одержать победу;
yield the palm to smb. – признать себя побежденным [2].

Значительное количество английских антропоцентризмов, как демонстрирует дальнейший анализ, заимствованы из латинского языка посредством французского. Однако существуют и антропоцентризмы, пришедшие непосредственно из латинского языка [1]. Данные выражения не употребляются во французском языке:

Homer sometimes nods — каждый может ошибиться; на всякого мудреца довольно простоты;

at (или on) the Greek calends (или kalends) (ирон.) – до греческих календ, никогда (лат. ad calendas (или Kalendas) Graecas. Календы – первый день, начало месяца у римского народа. Греческий народ течение времени на календы не делил.

Антропоцентрические фразеологические единицы из французского языка:

after us the deluge – после нас хоть потоп; (слова, которые приписывают, согласно различным источникам, королю Людовику XV или его фаворитке, маркизе де Помпадур);

the game is not worth the candle – игра не стоит свеч; gilded youth – золотая молодежь.

Антропологические фразеологические заимствования из немецкого языка малочисленны:

blood and iron – железо и кровь, беспощадное применение силы (нем. Blut und Eisen – принцип политики Бисмарка, стремившегося объединить Германию силой прусского оружия);

speech is silver; silence is golden – слово – серебро, молчание – золото; поговорка впервые встречается у Томаса Карлейла.

В английском языке имеется всего несколько идиом, заимствованных из испанского языка:

blue blood – голубая кровь, аристократическое происхождение (исп. sangre azul – голубая кровь);

the fifth column – пятая колонна, тайные пособники врага (исп. quinta columna – пятая колонна);

the knight of the Rueful Countenance (книжн.) – рыцарь Печального Образа, ДонКихот [2]. Так прозвал Дон Кихота его верный оруженосец Санчо Панса.

В английском языке встречаются заимствования и из других языков.

Датский язык: *an ugly duckling – гадкий утенок* (человек, несправедливо оцененный ниже своих достоинств, которые проявились неожиданно для окружающих).

Голландский язык: *forlorn hope – (воен.) отряд, выполняющий опасное поручение или обреченный на верную гибель (голл. verloren hoop – отряд, обреченный на гибель); still life – натюрморт (голл. stilleven).*

Итальянский язык: *every dog is a lion at home – всяк кулик в своем болоте велик.*

Китайский язык: *lose face – потерять престиж, быть униженным.*

Идиоматика и фразеология – неотъемлемая часть любого языка. Без знания идиоматических выражений невозможно понять юмор, разговорную речь языконосителей, поскольку именно в шутках часто отображается многозначность идиоматических выражений.

Особое внимание и интерес к АФЕ продиктован жизнью, так как во фразеологизмах находит свое отражение история народа, его самобытность, культура и традиции [1]. Следует отметить, что английская фразеология довольно богата, имеет многовековую историю, и эта ниша продолжает пополняться и расширяться, опираясь на взаимный обмен фразеологизмами на разных языках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Н. Н. Антропоцентричность языка с позиций разных культур // Филология и культура: материалы 3-й Междунар. конф. Тамбов, 2001. Ч. 1. С. 15–20.
2. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. 3-е изд, стереотип. М. : Русский язык, 2001.
3. Ларин Б. А. Очерки по фразеологии // Очерки по лексикологии, фразеологии и стилистике: Учен. зап. ЛГУ. Л., 1956. № 198.

Марченко М. А.
(г. Мариуполь, РФ)

WIRKUNG DER NONVERBALEN SPRACHE AUF DAS FREMDSPRACHENUNTERRICHTEN

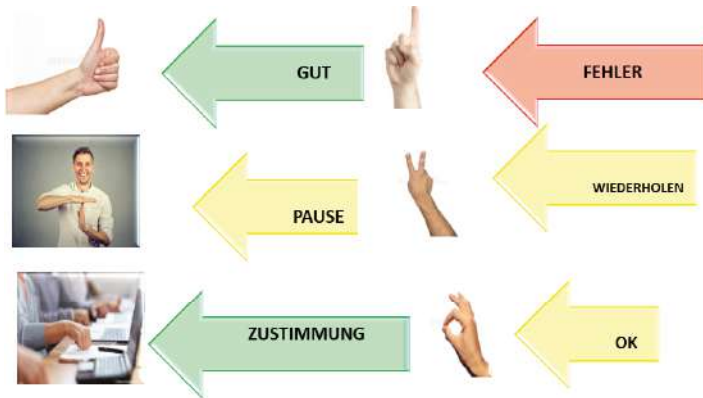
Im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichtens steht immer Kommunikation. Die höchsten Aufgaben der Deutschlehrenden sind die authentische Atmosphäre im Deutschunterricht zu pflegen, Verwendung der Muttersprache zu mildern und zur aktiven fremdsprachigen Kommunikation zu motivieren, was sehr ausführlich in DLL1 „Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung“ im Kapitel 2.4.2 „Die Qualität der Unterrichtskommunikation“ [1, S. 113-137] beschrieben ist.

Die Lernenden können sich im Unterricht langweilen, zerstreut werden und sich nicht lange konzentrieren, besonders auffällig ist es bei den Anfängern und im Online-Unterricht. Deswegen war ausprobiert, ob der Einsatz der Gestik die Lernenden zum aktiven fremdsprachigen Handeln im Unterricht anspornen und daran Interesse erwecken kann.

Der Schwerpunkt dieser Erkundung ist der Einsatz der nonverbalen Sprache im Deutschunterricht. Diese Erkundung wurde im 1. Studienjahr unter den Studierenden mit dem Sprachniveau A1 durchgeführt, die Deutsch als Hauptfach studieren. In diesem Unterricht sollten die Studierenden Wohnung und ihre Einrichtung beschreiben können. Auch sollten sie die lokalen Präpositionen mit der Doppelrektionen richtig verwenden können. Es sei zu unterstreichen,

dass der Inhalt dieses Unterrichts und sehr günstig und anpassend dafür ist. Auch waren 6 bestimmte Handzeichen ausgesucht, die erfolgsorientiert in den Fremdsprachenunterricht eingelebt werden und oft gebraucht werden könnten (Bild 1).

Bild 1

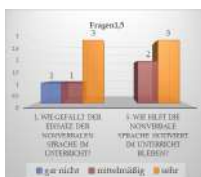


Es ist zu unterstreichen, dass die Anzahl der Zeichen auch beschränkt werden sollte, denn es fällt schwer viele nonverbale Zeichen auf einmal zu merken und einzusetzen, was negativ den Erkundungsverlauf beeinflussen könnte. Am Anfang des Unterrichts waren die im Unterricht anzuwendenden Handzeichen verständigt. Außerdem waren sie mit den Bildern an der Tafel veranschaulicht, damit sich die Studierenden besser orientieren konnten.

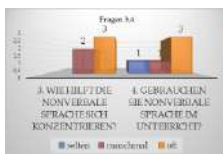
Im Laufe des Unterrichts haben die Studierenden diese Zeichen eingesetzt. Mit diesen Zeichen haben die Studierenden Richtigkeit der sprachlichen Handlung kontrolliert, an die Fehler angedeutet, um die Wiederholung gebeten und Antworten bewertet.

Während des Unterrichtes war der Anstieg der Konzentration unter den Studenten zu beobachten. Sie waren motiviert sich nonverbal zu verständigen und hatten großes Interesse daran. Auch ist die Aktivität der sprachlichen Handlung zu unterstreichen. Am Ende haben die Studenten Fragebogen ausgefüllt, deren Ergebnisse auf unten angeführten Säulendiagrammen (1-3) zu sehen sind.

Säulendiagramm 1



Säulendiagramm 2



Säulendiagramm 3



Laut der auf den Säulendiagrammen dargestellten Ergebnisse ist zu schlussfolgern:

- Im Unterricht ist der Einsatz der nonverbalen Sprache beim Sprechen erfolgsorientiert.
- Die Studierenden verwenden die nonverbale Sprache im Fremdsprachenunterricht oft.
- Diese Sprache hilft überwiegend bei der fremdsprachigen Verständigung.
- Die nonverbale Sprache trägt zu Bewältigung der Sprachhemmungen, motivierter und aktiver sprachlicher Handlung.
- Dabei ist auch Anstieg der Konzentration im Unterricht zu beobachten.

Zusammenfassend sei zu betonen, dass der Einsatz der nonverbalen Sprache auch positiv die Lernatmosphäre im Unterricht beeinflussen kann und die nonverbale Sprache effektiv einzusetzen ist. Um die Effektivität der einzusetzenden nonverbalen Zeichen zu steigern, sollten sie zur Routine werden, beständig sein und immer gebraucht werden.

LITERATUR

1. Schart M., Legutke M. DLL 1: Lernkompetenz und Unterrichtsgestaltung. München : Klett-Langenscheidt, 2012 – 199 S.

*Медведева М. С.
(г. Ростов-на-Дону, РФ)*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОГО И АМЕРИКАНСКОГО ЮМОРА

Учёных в различных странах в качестве объекта исследования привлекает комическое, потому что это явление можно рассматривать с позиций самых разнообразных дисциплин.

Специалисты уделяют большое внимание психологическому и философскому аспектам юмора, социологи исследуют чаще не сам феномен комического, а сопровождающие его общественные явления.

Интерпретация смешного всегда привлекала внимание исследователей, но смех как категория лингвистической философии до сих пор до конца не понят. Это позволяет говорить о том, что лингвистические исследования в этой области будут продолжаться.

Исследование юмористических текстов является немаловажным для современной лингвистики, поскольку юмор – неотъемлемая часть нашей повседневной жизни. Ведь первые юмористические произведения появились еще в Древней Греции. И поскольку юмористические тексты и все, что связано с сатирой и юмором, сохранилось вплоть до наших дней, активно развивается и, безусловно, продолжит существовать и далее, то все эти произведения, их характерные черты, жанры, разновидности, а также история их происхождения и развития, должны изучаться и лингвистами в том числе.

Особенно важно уделить внимание переводам таких текстов, ведь юмор может, и, несомненно, объединяет людей. А если перевести шутку неверно, то коммуникация может и не состояться, а если шутка была некорректной, то это может даже ухудшить отношения между собеседниками. Это очень важно в нашем современном мире, где умение налаживать контакты является одним из главных качеств, которым должен обладать каждый человек.

Юмор – одна из главных черт характера настоящего англичанина. Зачастую английский юмор описывается как “тонкий”, поскольку иностранцу тяжело его понять. В основном это происходит потому, что англичанин обычно шутит с абсолютно невозмутимым лицом, скрывая любые внешние проявления своих эмоций, как и подобает истинному джентльмену [1, с. 238].

Они (англичане) невероятно серьезны, солидны и почтенны, но вдруг что-то вспыхнет, они скажут что-нибудь очень смешное, искрящееся юмором, и тут же снова станут солидными, как старое кожаное кресло. Еще одной трудностью для понимания английского юмора является игра слов. Ведь в английском языке очень много слов с двояким смыслом [2, с. 36].

Вот пример такой шутки: *What is the longest word in the English language? (Какое слово в английском языке самое длинное?) Smiles, because there is a mile between its first and last letter. (Улыбки, потому что между первой и последней буквой в этом слове скрыта миля (mile – миля)).*

Англичане могут и умеют также смеяться и над собой, в частности, над своими национальными особенностями: медлительностью и невозмутимостью.

Для англичан умение смеяться над собой – отнюдь не глупость, а достоинство: *A recipe: English meat dish. Come to visit. Take the meat. Leave without saying "good-bye"* (Кулинарный рецепт: мясо по-английски). *Прийти в гости. Взять мясо. Уйти, не прощаясь*).

Также англичане любят черный юмор, который нередко граничит с грубостью: *Пациент, сидя в кресле, спрашивает у стоматолога:*

- *Helium? Will it kill the pain?* (Гелий? Я не буду чувствовать боли?)

- *No, but when you scream, it's funny.* (Будете. Зато, когда будете кричать будет смешно).

Нужно иметь в виду, что в Англии не принято обижаться на шутки.

Американский юмор широк и разнообразен, сказывается влияние множества этнических групп. В основном, американский юмор судят по американским комедиям, но из этого складывается не очень верное суждение, поскольку фильмы ориентированы на массового зрителя, и их главной целью является коммерческая, а не юмористическая [4, с. 12].

Говоря, об американском юморе, можно отметить, что американцам больше по душе незамысловатые, забористые и сильные шутки. Они предпочитают безудержный смех и крепкое словцо иронии и тонкому намеку, поскольку не понимают этого:

Sam: Is it true that carrot is good for eyes? (Сэм: Правда, что морковь полезна для зрения?)

Fred: Well, I've never seen a rabbit with his spectacles on. (Фред: Ну, я никогда не видел кролика в очках).

Однако, в американском юморе шутки о различии рас, цвета кожи, о различии вероисповеданий и национальностей, а также темы о различии полов, о войнах и терактах непопулярны, ведь у каждого американца предки, родственники и друзья абсолютно разные. В последние годы дошло до того, что любые шутки, в основе которых лежат этнические, религиозные, расовые, половые или социальные стереотипы стали неприличными [3, с. 126].

Единственным исключением из вышеупомянутого “табу” являются шутки про адвокатов. Всеобщая нелюбовь к этой профессиональной общности объясняется тем, что к адвокатам обращаются обычно в самые плохие времена: развод, обвинение в халатности, арест и т.д. Также объектами шуток стали политики, но в основном потому, что две трети членов Конгресса

являются юристами по образованию, так что шутки над ними, скорее, вариации на тему адвокатов. В Америке любой анекдот про адвоката вызывает смех:

Question: Why sharks don't bite lawyers? (Вопрос: Почему акулы не кусают адвокатов?)

Answer: Colleagues should be polite with each other. (Коллеги должны быть вежливы друг с другом).

Особенно характерным проявлением американского юмора является колкий и меткий ответ собеседнику.

Как и в любой другой области человеческой деятельности, в юморе также присутствуют стереотипы. Каждая нация имеет свой национальный юмор, если смотреть со стороны. В частности, был рассмотрен национальный английский и американский юмор и их характерные особенности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брандес М. П. Стилистика текста. М. : Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004. 416 с.
2. Дудникова Л. В., Шевченко М. С. О некоторых особенностях реализации иронии в художественном тексте // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2020. № 3. С. 38–45.
3. Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Константы и переменные русской языковой картины мира. М. : Языки славянских культур, 2012. 696 с.
4. Щурина Ю. В. Шутка как речевой жанр : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Новгород, 1997. 24 с.

Мезенцева А. И.
(г. Севастополь, РФ)

EDUCATION OF CITIZENSHIP BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE

Currently, intercultural knowledge, a high level of foreign language proficiency and skills in the field of information and communication technologies are crucial for future specialists in the field of teacher education. Understanding the prospects and emerging global problems, as well as respectful and tolerant attitude towards different cultures and religions, customs and traditions are vital. Students who have developed the competencies and personal qualities inherent in citizens of the world and multiculturalism will have a competitive advantage and contribute to the national development of their country.

In addition, in modern society there is an urgent issue of developing and expanding the directions of patriotic education, which has always been given great attention in Russia and which has acquired special importance during periods of crisis at home and abroad. The current geopolitical situation in the world is replete with challenges that only a cohesive civil society, based on traditional spiritual and moral values, can cope with [1].

The aggravation of political problems, the strengthening of interstate contradictions, economic instability, the destruction of traditional values, low historical literacy, the rewriting of history and its distortion, the revival of fascism, the incitement of interethnic, intercultural and interreligious conflicts, the spread of new ideologies, terrorist organizations, the imposition of alien moral values – all this requires the definition of ways aimed at the development of the patriotic education system. This task is seen in the education of a person with developed civic qualities.

Russian society now more than ever needs initiative and energetic young people who would actively participate in the life of the country. In recent years, a lot of work has been done to form a new specialist who meets the needs of society and the needs of the state. Such a specialist should be highly educated and cultured. An indicator of such education is knowledge of foreign languages, cultures, traditions and customs of the peoples of other countries and a tolerant attitude towards them. In this regard, the issue of the development of multicultural education is raised, which involves mastering the basics of native and foreign cultures, the development of students as a multilingual and multicultural personality. In such conditions, English is a means of educational activity, and the discipline “Foreign language” acts as a tool for learning special knowledge, the content of learning is filled with subject and language components. This approach makes it possible to realize the value of native culture and other countries.

REFERENCES

1. Murzina I. Ya., Kazakova S. V. Perspective directions of patriotic education // The Education and science journal. 2019:21(2):155-175. (In Russ.) URL: <https://www.edscience.ru/jour/article/view/1138> (дата обращения: 01.12.2024).

ВЛИЯНИЕ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ НА СЛЕНГ ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА

Язык – это живой организм, и, как и в любой живой системе, в нем существуют различные слои. Такие лингвисты как И. Р. Гальперин и Ю. М. Скребнев выделяют литературный, нейтральный и нелитературный уровни языка, а также официальный и неофициальный. Эти разделения подчеркивают, что определенные слова приемлемы только в определенных контекстах [1].

Сленг – яркий пример нелитературной лексики. Он привлекает внимание лингвистов уже несколько десятилетий. В России его изучали В. А. Хомяков, И. Р. Гальперин, М. М. Маковский, а за рубежом – Б. К. Дюма, Дж. Лайтер, К. Эбл, Э. Маттьелло, П. Мунро и А. Либерман. Все они отмечают экспрессивность, эмоциональность и юмористический подтекст сленга.

Исследовательница С. А. Бабина полагает, что «сленг – это постоянное словотворчество, в основе которого лежит принцип языковой игры, охватывает практически все области жизни, описывает все ситуации, кроме скучных и вследствие того рождается сленговое слово как результат эмоционального отношения говорящего к предмету разговора. Это живой организм, находящийся в процессе постоянного изменения и обновления» [1, с. 20].

По мнению Р. И. Розиной, термин «сленг» употребляется для «обозначения той нестандартной подсистемы лексики современного турецкого языка, которую городское население, независимо от возраста, образования и профессии, использует в непринужденном личном общении (а в современной социолингвистической ситуации – и в публичной речи)» [3, с. 10].

Одним из последних исследований в области турецкого языка является работа Х. Эрсойлу, которая подробно анализирует лексику турецкого сленга, включающую: язык криминального мира (жаргон преступников); сленг, характерный для тюрем, школ-интернатов; лексику торговли, спорта, религии, средств массовой информации; специфическую лексику, связанную с различными сферами жизни [4].

Следует отметить, что сленг выполняет следующие функции: коммуникативную, экспрессивную, идентификационную, мировоззренческую, функцию экономии времени,

эмоционально-оценочную [2]. Особенно значимой является функция идентификационная, благодаря которой, человек, употребляющий сленг, делает акцент на своей принадлежности к определенной группе лиц.

Сленг в турецком языке, как и в других языках, является более ограниченным видом языка, созданным людьми и считающимся особым. В последние годы в связи с процессом глобализации многие английские слова нашли свое отражение в турецком сленге: напр., *antifriz* (от англ. *antifreeze*) ‘алкогольный напиток’, *caz* (от англ. *jazz*) ‘болтовня’, *beyzbol* (от англ. *baseball*) ‘бейсбол’, *cips* (от англ. *chips*) ‘чипсы’, *kek* (от англ. *cake*) ‘торт’, *çetleşmek* (от англ. *chatt*) ‘общаться в чате’, *upgrade etmek* (от англ. *upgrade*) ‘делать апгрейд’.

По нашему мнению, следует рассмотреть известный сленг *чилить* (от англ. *chill*), который пришел в 1990-е вместе с ночными клубами и стал обозначать зону отдыха, где нет громкой музыки и толпы. В современном турецком языке используют глагол *takılmak*, если речь идет о неформальном времяпровождении с друзьями. Необходимо выделить и такое сленговое слово как *рофл* ‘шутка’, которое произошло от англ. *ROFL (Rolling On the Floor Laughing)*, что переводится как ‘катаюсь по полу от смеха’. В турецком варианте используется глагол *dalga geçmek* ‘подшучивать, издеваться’ или *eğlenmek*.

Таким образом, проанализировав сленг на лексико-семантическом уровне в английском и турецком языках, можно прийти к выводу, что быстрое развитие информационных технологий и средств коммуникации принесло в язык много новых понятий и новых слов, а с другой стороны, некоторые старые слова были пересмотрены и получили новые значения в лексиконе сленга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабина С. А. Русский язык: лексикология и фонетика : учеб.-метод. пособие. Саранск : МГПИ им. М. Е. Евсевьева, 2018. 89 с.
2. Пантыкина Н. И. К вопросу о классификации английского сленга // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход : V междунар. науч.-практич. конф., 29–30 апр. 2021. / гл. ред. М. В. Норец : материалы. Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2021. С. 264–268.
3. Розина Р. И. Семантическое развитие слова в русском литературном языке и современном сленге. М. : Азбуковник, 2020. 301 с.
4. Ersoylu H. Türk Argosu. Istanbul : LM Yayıncılık, 2015. 319 s.

Михайлова М. А.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Загороднева Е. В.
(г. Липецк, РФ)

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕКТОР ИССЛЕДОВАНИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТОПОНИМОВ: ОТ ЯЗЫКА К КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Топонимика – это не просто изучение названий мест, а ключ к пониманию истории, культуры и языковой эволюции региона, особенно в англоязычном мире с его богатым и разнообразным наследием. Лингвокультурологический подход позволяет глубоко погрузиться в семантику топонимов, раскрывая их культурную идентичность и взаимосвязь с языком.

Лингвокультурологический подход позволяет раскрыть, каким образом культура и национальная идентичность народа проявляет себя в топонимике. Исследование проводится в разных аспектах:

Исторический аспект: Топонимы служат своеобразными «архивами» прошлого, хранящими информацию о миграциях, завоеваниях, языковых влияниях, природных условиях. Например, название острова Великобритания образовалось от племенного названия – бриттов; так называлось одно из кельтских племен, обитавших на острове до прихода туда германоязычных англов, саксов и ютов [1].

Культурный аспект: Топонимы отражают ценности, традиции, верования, мифы и легенды определенного места. Имена, данные рекам, горам, лесам, рассказывают о духовных связях людей с природой, о их восприятии мира. Например, “Stonehenge” в Англии отражает древние ритуалы и мифологию.

Лингвистический аспект: Топонимы являются неисчерпаемым источником для изучения языковой эволюции. Английский язык заимствовал множество топонимов из других языков, что подтверждает влияние завоеваний, торговли, миграции на формирование английской лексики [2].

Социокультурный аспект: Топонимы реагируют на изменения в обществе. Переименования улиц, городов в связи с политическими событиями, проявления национальной идентичности – все это отражается в топонимике. Например, переименование многих городов в США в XIX веке отражало политические процессы и борьбу за независимость.

Существуют различные методы исследования топонимов, такие как:

Этимологический анализ: определение происхождения и значения топонимов с учетом исторических и языковых факторов.

Сравнительный анализ: сопоставление топонимов разных регионов, языковых групп и исторических эпох для выявления сходств и различий.

Фольклорный анализ: изучение легенд, мифов, преданий, связанных с топонимами, для выявления культурных смыслов и символов.

Социологический анализ: исследование отношения населения к топонимам, их восприятия и роли в формировании локальной идентичности.

Все это значительно влияет на топонимы, в чем можно убедиться на данных примерах:

Изучение влияния кельтских языков на английскую топонимику: имена, сохранившие кельтские корни, как *Avon* (река в Англии), отражают влияние древних кельтских культур на английский язык [3].

Анализ топонимов американских штатов: названия штатов отражают историю их заселения, влияние разных культур, политические процессы. Например, *Virginia* отсылает к королеве Елизавете I, в то время как *California* имеет испанские корни [4].

Исследование англоязычных топонимов в постколониальных государствах: изучение изменений в топонимике после обретения независимости, процессов деколонизации и формирования новой национальной идентичности. Например, переименование городов в Индии после получения независимости.

Лингвокультурологический подход к исследованию англоязычных топонимов открывает широкие возможности для понимания истории, культуры и языков английского мира. Топонимы – не просто названия, а “ключи” к глубоким культурным кодам и ценностям, определяющим идентичность народов и мест.

ЛИТЕРАТУРА

1. Суперанская А. В. Что такое топонимика. М. : Наука, 1980. 35 с.
2. Виноградов В. В. Этимологический словарь английского языка. М., 1990. 25 с.
3. McArthur T. The Oxford Companion to the English Language. Oxford University Press, 1992. 370 с. URL: https://archive.org/details/oxfordcom_/date/20241031 (дата обращения 31.10.24).

4. The Cambridge History of the English Language/ Cambridge University Press, 1992. 335 с. URL: https://archive.org/details/cambridgehistory0005unse_u0g3/mode/2up (дата обращения 31.10.24).

Мухина Д. В.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Пантыкина Н. И.
(г. Луганск, РФ)*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ СЕРИАЛОВ С ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Термин «перевод» имеет огромное количество определений. Наиболее точное предложил В. С. Виноградов: «вызванный общественной необходимостью процесс и результат передачи информации (содержание), выраженных в письменном или устном тексте на одном языке, посредством эквивалентного (адекватного) текста на другом языке» [1, с. 11].

Перевод названий сериалов является сложной задачей для переводчиков, так как они должны передать смысл оригинального названия, сохраняя при этом культурную идентичность и привлекательность для целевой аудитории. Это ответственный и сложный процесс. Главная задача – составление лаконичного, привлекающего внимание заголовка, который отражает содержание всего фильма [2]. По нашему мнению, перевод названий сериалов с турецкого языка на русский язык особенно интересен, поскольку оба языка имеют свои уникальные особенности и традиции. На первый взгляд, эта задача может показаться простой, однако при ближайшем рассмотрении становится понятно, что есть несколько особенностей, которые нужно учитывать.

В первую очередь, следует отметить контекстуальные ассоциации при переводе названия сериала с турецкого языка на русский. Безусловно, переводчики должны учитывать исторические и культурные ассоциации, связанные с определенными словами и выражениями в Турции и России. Например, сериал «Sessizlik» переводится на русский язык как «Тишина» [3]. Однако, в турецком языке слово *sessizlik* означает ‘безмолвие’. Но, чтобы сохранить положительные коннотации русского языка, переводчики заменили это слово синонимом ‘тишина’ в русском языке. В русской культуре тишина часто ассоциируется с покоем, умиротворением или ожиданием. Это понятие близко к тому, что турки могли бы назвать *huzur*

‘покой, спокойствие’. Именно эти ассоциации могут сделать перевод «Тишина» более удачным для восприятия российской аудиторией. В результате, название сериала в переводе звучит менее драматично и интригующе.

Во-вторых, следует помнить и о сохранении смысла и эмоциональной нагрузки. При переводе названий сериалов с турецкого языка на русский важно сохранить смысл и эмоциональную нагрузку оригинального названия. Это особенно важно, когда речь идет о сериалах, которые известны своими захватывающими сюжетами и яркими персонажами. Например, сериал «*Fatmagül'ün Suçu Ne?*» может переводиться на русский язык дословно – «В чем вина Фатмагюль?» [3]. Этот вариант перевода максимально близок к оригинальному названию и отражает основной вопрос, который задается в сериале: что сделала Фатмагюль, чтобы заслужить свою судьбу? Название подчеркивает трагизм и несправедливость ситуации, в которой оказалась главная героиня. Однако, также допускается и другой вариант перевода – «Виновата ли я?», чтобы передать более интригующий смысл. Этот вариант перевода более эмоционален и персонализирован. Он передает внутренний конфликт главной героини, которая пытается разобраться в своих поступках и понять, виновата ли она в произошедшем. Такой перевод усиливает драматическую составляющую и акцентирует внимание на личных переживаниях Фатмагюль.

Также необходимо использовать ключевые слова. Так, в некоторых случаях переводчики могут использовать ключевые слова из оригинального названия, чтобы передать суть сериала. Например, название сериала «*Yasak elma*» дословно переводится, как «Запретное яблоко» [3]. Но этот перевод был видоизменен на «Запретный плод». Здесь переводчики сохранили слово «запретный», которое является ключевым и передает многослойность и глубину оригинального названия, что важно для привлечения внимания зрителей и создания нужного настроения. Также переводчики учли культурный контекст Турции и России при переводе. В турецком языке слово *elma* означает ‘яблоко’, что напрямую связано с библейским запретным плодом. Русское слово *плод* также используется в значении фрукта, но в данном контексте оно имеет дополнительный символический смысл.

Перевод названий сериалов с турецкого языка на русский требует от переводчика глубоких знаний обоих языков и культуры. Важно учитывать контекстуальные ассоциации, сохранять смысл и эмоциональную нагрузку оригинального названия, а также использовать ключевые слова для передачи сути сериала. Только

такой подход позволяет создать качественный перевод, который будет понятен и интересен русскоязычному зрителю и сможет привлечь его внимание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В. С. Введение в переводоведение. М. : ИОСО РАО, 2002. 224 с.
2. Зобир З. Н. Перевод лексического и контекстуального содержания. Специфические особенности, 2024. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perevod-leksicheskogo-i-kontekstualnogo-soderzhaniya-spetsificheskie-osobennosti/viewer> (дата обращения: 17.10.2024).
3. Sinemalar : official site, 2024. URL: <https://www.sinemalar.com/dizi/280724/sessizlik> (дата обращения: 17.10.2024).

Мяльdziна С.Д.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Денисенко И. Е.
(г. Оренбург, РФ)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Подростки и молодые люди XXI в., по исследованию А. В. Козуляева, потребляют около 85% информации посредством аудиовизуальных произведений, знакомясь с ними еще до того, как прикасаются к более привычному информационному ресурсу – книгам. Данный факт свидетельствует о том, что для нынешних студентов и школьников чтение больше не считается первоочередным способом получения новых знаний. Одним из эффективных средств обучения иностранному языку в этой ситуации являются аудиовизуальные технологии [2, с. 88–89]. В данной статье мы разработали упражнения с использованием аудиовизуальных технологий для учеников средних классов.

Руководствуясь требованиями ФГОС и психологическими особенностями развития обучающихся 7 класса, мы разработали следующие задания, целью которых является развитие их речевых умений в процессе просмотра видеоролика “Forensics Expert Answers Crime Scene Questions From Twitter” (<https://www.youtube.com/watch?v=fWoRlwHRWYA>). Данные разработки актуальны во время изучения материалов учебника «Английский в фокусе 7» по теме “Crime & community”, модуль 6b. Данная разработка частично основана на трёхэтапном методе анализа

англоязычного художественного фильма А. Б. Изатовой [1, с. 140].

Первым этапом анализа аудиовизуального материала на английском языке является изучение текста по теме выбранного материала. В нашей разработке таким текстом является интервью с судмедэкспертом Беном Ленгдоном, представленное в используемом нами учебнике «Английский в фокусе 7». Ознакомившись с новой темой, учащиеся готовы к просмотру видеоролика – второй этап. Видеоролик разбивается на отрезки, поочерёдно показываемые ученикам. Затем ученики переходят к заданиям на карточке. Первое задание в карточке предполагает заполнение пропусков в тексте, используя слова в рамке. Текст взят непосредственно из видеоролика. Во втором задании в карточке ученикам необходимо соединить слово с его изображением. На третьем этапе работы обучающимся необходимо обратиться к третьему заданию в карточке, которое заключается в изображении постера к фильму о судмедэксперте. Постер должен отражать изученную лексику.

Данное количество заданий является достаточным для проведения полноценного урока. В качестве домашнего задания ученики составляют план рабочего дня судмедэксперта. Ученикам нужно применить творческий подход, используя при этом изученные на уроке слова и фразы.

Представленные выше задания подходят для продвинутых обучающихся. Для обучающихся среднего и базового уровня владения английским языком можно сделать следующие изменения в заданиях. Первый этап – работа с текстом из учебника – необходимо оставить без изменений, т.к. его освоение является одним из ключевых моментов урока. Рекомендуется уделить больше внимания новой лексике. Преподаватель может предложить ученикам записать новые слова в словарь вместе с переводом и транскрипцией. Такой метод позволит менее продвинутому обучающемуся продлить знакомство с новой лексикой, тем самым помогая в её понимании. Следующий этап, предполагающий работу с видеороликом и карточкой, можно упростить следующим образом. Видеоролик необходимо периодически ставить на паузу и задавать ученикам вопросы по просмотренному фрагменту. Задания в карточке и домашнее задание могут остаться без изменений, т.к. вполне понятны для обучающегося любого из трёх уровней владения языком.

Совершенно иной когнитивный профиль современных обучающихся заставляет существенно менять всю систему учебной работы, а также роль преподавателя, учебных пособий, технических средств, систем упражнений. Просмотр интервью

с настоящим судмедэкспертом погружает семиклассников в аутентичную языковую среду, что действительно интересует их. Таким образом, составленная нами разработка актуальна для обучающихся седьмого класса, соответствует требованиям, предъявляемым ФГОС, и развивает речевые умения учеников с помощью аудиовизуальных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Изатова А. Б., Кадырманова А. К. Особенности поэтапной работы с художественным фильмом на занятиях иностранного языка // Вестник Казахского гуманитарно-юридического инновационного ун-та, 2019. № 4 (44). С. 139–143.
2. Попова Н. В., Степанова М. М., Кузьмина А. В. Методические аспекты применения аудиовизуальных средств обучения иностранному языку и переводу в вузе // Вестник Самарского гос. технич. ун-та, 2021. Т. 18. № 1. С. 87–98.

*Непиющая И. А.
(г. Донецк, РФ)*

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ

Среди компонентов системы обучения иностранным языкам и культурам значительное место занимают учебные пособия. Используя их, преподаватели внедряют современные технологии обучения иностранным языкам и культурам в контексте сопряжённых подходов формирования межкультурной коммуникативной компетенции учащихся, которая состоит из языковой, речевой, лингво-социокультурной и учебно-стратегической компетенций.

Профессиональный интерес как студентов – будущих преподавателей и учителей, так и действующих преподавателей иностранных языков к этому компоненту системы преподавания иностранных языков и культур в высших учебных заведениях неоспорим.

Современная методика преподавания иностранных языков и культур, классифицируя средства по трём критериям: назначение, значимость и использование технического оборудования, выделяет средства для преподавателя и для студентов, а также общие средства для обоих субъектов образовательного процесса; основные, вспомогательные и дополнительные средства; технические и нетехнические средства.

Однако эта классификация средств обучения иностранным языкам и культурам не учитывает ряд их современных объективных характеристик, в частности, мультимедийность, интерактивность, мобильность и т.д., которые также могут служить критериями для их классификации. Поэтому классификация используемых в настоящее время средств обучения иностранным языкам и культурам требует модернизации с учётом мировых и отечественных тенденций в методической науке.

Отвечая на вопрос «Как преподавать?», средства обучения иностранным языкам и культурам на самом деле являются носителями образовательной и познавательной информации, как для преподавателя иностранного языка, так и для студентов, а также инструментами для их совместной образовательной деятельности: преподавания и обучения. Ни в коем случае не умаляя важности такого базового инструмента, как учебно-методический комплекс с иностранным языком, изучаемым учащимися, мы сосредоточимся на критериях классификации дополнительных средств обучения иностранным языкам и культурам.

В зависимости от способа представления учебной и познавательной информации средства обучения иностранным языкам и культурам можно разделить на вербальные, наглядные (или иллюстративные) и смешанные (или комбинированные); в зависимости от канала восприятия учебной и познавательной информации учащимся или преподавателем – на визуальные (зрительные), слуховые (аудиальные), смешанные или комбинированные (зрительно-слуховые или слухо-зрительные) средства обучения иностранным языкам и культурам.

Так, вербально-визуальные инструменты обучения включают в себя портфолио речи, облако слов, ментальную карту, фишбоун, тексты стихотворений и песни; вербально-слуховые инструменты включают в себя подкасты, а к вербально-смешанным (слухо-визуальным) инструментам относят аудиокнижки. К визуальным средствам относятся кроссенс, посткроссинг), поздравительные открытки ручной работы, инфографика; к визуально-слуховым средствам – музыка; к визуально-смешанным средствам – сторителлинг.

Смешанные (вербально-визуальные или визуально-вербальные) наглядные средства – это флэш-карточки, настольные игры, коллажи из синквейнов, лэпбуки, квест-комнаты, мемы, буктрейлеры.

К чисто смешанным (зрительно-слуховым или слухо-зрительным и вербально-зрительным или зрительно-вербальным) средствам относятся профессиональные блоги преподавателей

иностранных языков, образовательные сайты, короткометражные (мульт)фильмы, видеоклипы, видеокурсы, видеоигры, видеоклипы, мобильные приложения, проекты, кейсы.

Разумеется, приведенные выше примеры дополнительных средств обучения иностранным языкам и культурам не ограничиваются этим списком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Изд. центр «Академия», 2006. 336 с.
2. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам [под. ред. М. К. Колковой]. СПб : КАРО, 2014. 288 с.
3. Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков. М. : Изд. центр «Академия», 2015. 288 с.

Орлова Т. С.

(г. Санкт-Петербург, РФ)

ОТЛИЧИЯ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ ОТ ИХ СИНОНИМОВ – ОБЫЧНЫХ ГЛАГОЛОВ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ

В отношении фразовых глаголов в лексическом составе английского языка наблюдается стилистическое расслоение между ними и их эквивалентами – обычными глаголами. Связано это с историческими процессами развития английского языка.

Как уже было описано ранее в этой работе, древнеанглийский и среднеанглийский период уже обладал своим составом фразовых глаголов, пусть и имеющих отличную от современных форму. Однако вследствие Нормандского завоевания Англии вокабуляр английского претерпел значительные изменения. По некоторым подсчетам, было вытеснено около 80 % лексического состава [5, с. 76]. С другой стороны, влияние древнескандинавского, в котором фразовые глаголы занимали значимое место, подстегнуло их развитие и в английском.

Фразовый глагол по своей структуре напоминает обычный глагол с предлогом. Например, *to look after* и *to look at* представляют собой схожие конструкции. Разница, однако, состоит в грамматическом значении.

Если заменить послелог на другой, исходное значение изменится. Если же из конструкции «глагол+предлог» убрать вторую часть, значение глагола останется неизменным. Предлог здесь нужен для смысловой связки глагола с существительным (*to look after* утратит значение ‘присматривать’ и превратится в просто ‘смотреть’, а глагол *to look* в конструкции *to look at* сохранит прежнее значение ‘смотреть’).

Также важно подчеркнуть, что смысл конструкции «глагол+предлог» складывается из значения глагола и предлога. Каждый элемент воспринимается отдельно, и вся конструкция не представляет сложности для запоминания или перевода.

Изучение фразовых глаголов складывается иначе. Какие-то из них (с буквальным значением) воспринимаются по тому же принципу, а какие-то (идиоматические) обычно заучиваются наизусть. Понять их логику зачастую не представляется возможным, по крайней мере на начальном этапе обучения. В таких случаях может помочь контекст употребления.

Легче разграничить фразовые глаголы и конструкции «глагол+предлог» в обучении можно, если запомнить закономерность: после фразового глагола существительное необязательно, а после глагола и предлога – да. В сущности, предлог нужен как раз для связки с последующим существительным [1, с. 9–10].

Особый вопрос представляет стилистическая вариативность фразовых глаголов. Как уже упоминалось ранее, традиционным считается употребление фразовых глаголов в разговорной речи или в письменной речи, имитирующей ее. Действительно, при обучении фразовым глаголам следует подчеркнуть, что некоторые варианты неприемлемы для официально-делового стиля: например, *bum around* ‘бездельничать’ и *rat on* ‘крысятничать’, очевидно, относятся ко сниженной лексике [3, с. 247].

С другой стороны, большая часть арсенала фразовых глаголов представлена нейтральной лексикой [6]. Например, глагол *slow down* вполне допустим, в том числе, в медицинских и публицистических текстах [3, с. 247]. Более того, намеренный подбор односоставных слов для такой ситуации может создать впечатление неестественности, нарочитости. Замена естественного для ситуации фразового глагола более формальным эквивалентом даже используется в юмористических целях.

Важно также отметить, что у некоторых фразовых глаголов вовсе нет однословного эквивалента, поэтому в таких случаях они заполняют смысловые пустоты. Например, распространенный фразовый глагол *to put on* с нейтральной стилистической

окраской куда предпочтительнее редкого (и в стилистическом плане высокопарного) *to don* [3, с. 247].

Впрочем, иногда использование фразовых глаголов вместо более нейтральных и общепринятых эквивалентов может показаться небрежным и малограмотным. Например, в контексте информации о научном открытии глагол *to advance* предпочтительнее *to come up with*.

Итак, фразовые глаголы обладают своими стилистическими характеристиками и стилистически же отличаются от своих однословных эквивалентов, а грамматически – от обычных глаголов с предлогами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Эквиваленты слов и их классификация в современном английском языке // Доклады и сообщения филологического факультета МГУ, 1948. № 6. С. 5–12.
2. Дмитриева О. П. Фразовый глагол как часть фразеологической системы английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2016. № 8. С. 106–108.
3. Леванова А. А. Стилистическая вариативность фразовых глаголов в английском языке // Электронная библиотека БГУ, 2017. № 1. С. 246–248.
4. Поуви Дж. Английские фразовые глаголы и их употребление. М. : Высшая школа, 1990. 175 с.
5. Самойленко И. С. Диахронический аспект развития английских фразовых глаголов. Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный ун-т, 2019. С. 75–77.
6. Biber, D. Longman Grammar of Spoken and Written English. Harlow : Pearson Education, 1999. 1204 p.
7. Lamont G. The Historical Rise of the English Phrasal Verb. URL: <http://homes.chass.utoronto.ca/~cpercy/courses/6361lamont.html> (дата обращения 15.10.2024).
8. Longman Dictionary of Phrasal Verbs // R.Courtney, 2001. 624 p.

Паньчук И. В.
(г. Донецк, ДНР)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ И КРЕАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

За последние десятилетия наметилась четкая тенденция изменения характера, целей и приоритетных ценностей

российского образования. Федеральный государственный образовательный стандарт основан на системно-деятельностном подходе, направленном на развитие личности. Принцип этого подхода основан на участии каждого ребенка как субъекта в образовательном процессе.

Этот метод обучения призван способствовать развитию каждого ученика, формировать его индивидуальные способности и позволить ему значительно укрепить знания и ускорить усвоение материала, не перегружая ученика. При этом наша задача учителя – создать благоприятные условия для их разноуровневого обучения и внедрения принципов моделирования [2, с. 8].

Усвоение любых знаний основано на усвоении учащимися учебного поведения. Освоив учебное поведение, учащиеся могут использовать различные источники информации для самостоятельного усвоения знаний. Научить учиться, то есть усваивать и правильно обрабатывать информацию, является основным аргументом системно-деятельностного подхода к обучению.

Требования к памяти, творчеству, решению проблем и сложному анализу данных – вот с чем должны столкнуться ученики XXI века.

Современные технологии обучения предполагают изменение учебной ситуации таким образом, чтобы учитель из «неоспоримого авторитета» превратился во внимательного и заинтересованного собеседника и участника учебного процесса.

Перед учителем начальных классов стоит вопрос, как решить проблему обработки информации и как помочь научиться анализировать, обобщать и устанавливать логическую последовательность речевой деятельности.

В последние годы использованию новых информационных технологий в школах уделяется все больше внимания. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы обучения, новые процессы обучения. Основная цель обучения иностранному языку – формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение их реальному владению иностранными языками.

Вот некоторые инновационные и креативные технологии, которые можно использовать на уроках иностранного языка в начальной школе: [1, с. 164].

- Проектная технология. В начальной школе можно использовать небольшие проекты, рассчитанные на урок или часть урока, или более крупные проекты, выполнение которых требует длительного времени. Работа над проектами

развивает воображение, фантазию, творческое мышление, самостоятельность и другие качества личности.

- Ролевые игры. В процессе обучения обучаемые могут общаться в сценариях, максимально приближенных к реальной жизни.

- Информационные технологии. Разнообразные мультимедийные игры помогают расширить словарный запас, познакомить с грамматикой английского языка, научить понимать речь на слух и правильно писать.

- Элементы технологии «Языковое сочетание». Они могут повысить энтузиазм учащихся к изучению английского языка и обеспечить личностно-ориентированный характер обучения и условия для младших школьников для проявления их творческих способностей и творческой самореализации в образовательной среде.

- Приёмы технологии критического мышления. Они учат школьников организовывать деятельность, думать, эффективно и осмысленно читать, сотрудничать.

В заключение хотелось бы отметить, что чем шире учитель использует различные приемы и приемы, тем лучше учится ученик, ведь К.Д. Ушинский говорит: «Ребенок устает не от деятельности, а от односторонности и однообразия...» [3, с. 54]. Использование разнообразных приемов общения на иностранных языках на занятиях способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции, которая направлена на коммуникативную практику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М. : Глосса, 2000. 164 с.
2. Голубев С. П. Использование компьютерных презентаций на уроках английского языка. // Английский язык. – 2006. №12. – 8 с.
3. Ушинский К. Д. Собрание соч. Т.9. М. – Л. : Изд-во АПН, 1950. – 54 с.

РУССКОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Займствование – процесс перенимания элемента из одного языка в другой в результате исторического влияния. Роль заимствования в словарном запасе зависит от истории каждого языка, обусловленного прямыми языковыми контактами и политическими, экономическими и культурными отношениями между народами [4, с. 1210]. Английская история содержит неисчислимые случаи для всех типов таких контактов. Именно словарная система каждого языка особенно чутко реагирует на любые изменения в жизни говорящего сообщества. Возможно, нигде влияние внелингвистической социальной реальности не проявляется так явно, как в этимологическом составе словарного запаса. Возникновение заимствований из других языков – нормальный и закономерный процесс для любого языка. Вопреки распространенным мифам, он не вредит и не приводит к упадку или исчезновению языка. Напротив, заимствование приносит положительное влияние, оно привносит новые элементы для словообразования, помогает уточнить значения слов и тем самым обогащает словарный запас. В английском языке особенно много заимствований – около 70%, оставляя лишь 30% слов исконно английскими. Все уверены в силе и успешности английского языка, независимо от множества заимствований. Создание английского языка было обусловлено влиянием нескольких европейских языков, включая скандинавские, французский и латинский [3, с. 366].

Займствованные слова проходят три основные стадии адаптации: фонетическую, грамматическую и семантическую. **Фонетическая адаптация** может занимать века, является индивидуальным для большинства групп слов. **Грамматическая адаптация** изменяет адаптированное слово. Если это существительное, то, несомненно, рано или поздно примет новую систему склонения; если это глагол, он будет сопряжен в соответствии с правилами языка получателя. Тем не менее, это также длительный процесс. **Семантическая адаптация** подразумевает корректировку в контексте значений лексического запаса. Упоминалось, что заимствования, как правило, возникают либо из необходимости заполнить лакуну в лексиконе, либо из желания ввести синоним, который бы по-новому отразил

существующую идею. Однако, процесс заимствования не всегда оказывается таким целенаправленным, логичным и эффективным, как может показаться на первый взгляд. Иногда слово может быть заимствовано «вслепую», так сказать, без видимой причины, чтобы обнаружить, что оно не нужно, потому что в словаре и в группе синонимов, которые оно может удобно заполнить, нет пробела. Многие из таких «случайных» заимствований очень скоро отвергаются словарем и забываются. Но есть и другие, которым удастся укорениться в процессе семантической адаптации [1, с. 434].

Русский язык является языком, который подарил английскому языку большое количество лексики. Рассмотрим основные периоды и слова, оказавшие в разговорной речи у англичан. Слово *sable* ‘соболь’ пришло в английскую речь как название животного в XIV веке, когда появились первые торговые связи России и Англии. Чуть позже в английском появились и другие значения слова *sable* как прилагательного — ‘тёмный’ или ‘чёрный’. После установления постоянных торгово-экономических отношений между двумя государствами, что произошло в XVI веке, количество русских заимствований значительно возросло. В основном это касалось лексики, связанной с государственным устройством: *boyar* ‘боярин’, *voivode* ‘воевода’, *muzhik* ‘мужик’, *tsar* ‘царь’, *starosta* ‘староста’, *ukase* ‘указ’; обозначений денежных единиц, мер веса, расстояний: *verst* ‘верста’, *arsheen* ‘аршин’, *rouble* ‘рубль’, *altyn* ‘алтын’; сферы быта: *izba* ‘изба’, *samovar* ‘самовар’, *troika* ‘тройка’, *telega* ‘телега’; названий предметов одежды, продуктов питания и напитков: *shuba* ‘шуба’, *tulup* ‘тулуп’, *sarafan* ‘сарафан’, *bliny* ‘блины’, *oladyi* ‘оладьи’, *calach* ‘калач’, *borshch* ‘борщ’, *okroshka* ‘окрошка’, *mead* ‘мед’, *kissel* ‘кисель’, *kvass* ‘квас’, *morse* ‘морс’, *vodka* ‘водка’, *nalivka* ‘наливка’; названий природных особенностей России и животных: *steppe* ‘степь’, *taiga* ‘тайга’, *tundra* ‘тундра’, *borzoi* ‘борзая’, *suslik* ‘суслик’ [5, с. 1034]. Стоит отметить, что большая популярность в заимствовании русскоязычных слов пришлось на Советский период, напр.: *sovietic*, *sovietdom*, *komsomol*, *leninism* и др. Особенностью данного периода является то, что большая часть слов имеет яркую социальную окраску. Отдельного упоминания заслуживает слово *sputnik*. Русское слово ‘спутник’ быстро вошло во все языки мира, вытеснив конкурирующие с ним синонимы. А еще с помощью заимствованного русского слова различаются понятия: *satellite* – это американский искусственный спутник, а *sputnik* – это советский искусственный спутник. Довольно быстро было образовано слово *sputnikitis* – название болезни,

заклучавшейся в увлечении спутником: *Sputnikitis is on the increase*. Позднее слово *sputnik* приобрело новое значение ‘огромное достижение’, ‘нечто впервые сделанное в какой-либо области’. В ноябре 1970 года прозвучало слово *lunokhod* – ‘лунная машина’. Получили также известность слова *cosmonaut* ‘космонавт’ и *cosmodrome* ‘космодром’. Это тоже слова, проводящие различие: представитель СССР – *cosmonaut*, а представитель США – *astronaut* [2, с. 186].

Проанализировав информацию из разных источников, можно сделать заключение, что общаются не только страны и люди, но и языки. Англичане не придумывают названия слов, которые существуют только в России, а меняют под свой строй, что помогает им лучше понять наш язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лоншакова О. Ю. Процессы ассимиляции английских заимствований в русском языке // Молодой ученый. 2023. № 2 (449). С. 433–436. URL: <https://moluch.ru/archive/449/98715/> (дата обращения: 25.10.2024)
2. Миронов В. Н. Особенности советизмов как лексических единиц и их отражение в переводе // Молодой ученый. 2023. № 31 (478). С. 185–187. URL: <https://moluch.ru/archive/478/105251/> (дата обращения: 25.10.2024)
3. Сырман А. В., Груздов Н. С. Влияние скандинавских языков на английский язык // Молодой ученый. 2017. № 50 (184). С. 366–368. URL: <https://moluch.ru/archive/184/47208/> (дата обращения: 25.10.2024)
4. Трубинова Е. А. Заимствования как процесс изменения языка // Молодой ученый. 2016. № 10 (114). С. 1209–1212. URL: <https://moluch.ru/archive/114/30182/> (дата обращения: 25.10.2024)
5. Устинов В. А., Сырескина С. В. Заимствованные русские слова в английском языке // Молодой ученый. 2016. № 12 (116). С. 1033–1035. URL: <https://moluch.ru/archive/116/31612/> (дата обращения: 25.10.2024)

Петренко Р. А.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Медведева М. С.
(г. Ростов-на-Дону, РФ)

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ РОМАНО- ГЕРМАНСКИХ И СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ

Исторически славянские и романо-германские народы были связаны экономически и политически. Взаимопроникновение культур, следовательно, и языковые взаимодействия продолжают длительное время, на протяжении целых исторических эпох.

Славянские и романо-германские группы языков входят в индоевропейскую семью языков, и теоретически считается, что имеют общее происхождение от праиндоевропейского языка.

В каждой группе языков существует исконная лексика, как изначальная форма языкового общения. С течением времени и взаимодействием различных языковых групп исконные слова заменялись на более удобные, этот процесс продолжается на протяжении всей истории. Слова, перенесенные из одного языка в другой, в результате контактов различных языковых групп, чаще всего приспосабливаются настолько, что истинное происхождение забывается и выясняется только при этимологических исследованиях [1, с. 45].

В разные исторические эпохи причиной заимствований были войны, торговля, политические и экономические союзы, а также религиозные контакты и изменения статуса религии в определенном периоде, напр.: славянское слово *sable* 'соболь' как предмет активной торговли осталось и в современных европейских языках.

Большие территории проживания славянских народов создавали возможность для контактов с представителями различных языковых групп и, как следствие, для взаимообмена словами и языковыми конструкциями. В некоторых случаях, наиболее древние заимствования, довольно сложно установить источник. Во времена Черняховской культуры II – IV вв. н.э. между славянскими и романо-германскими языками была очень значительная связь, напр.: *хлеб* в словенских и *laib* могут иметь происхождение от готского *hlafs*. Общие термины и названия также, вероятнее всего, появились в результате тесного общения народов. Множество общих понятий, возникших примерно в то же время, связаны с корнем *Gard* 'любой объект, имеющий ограду'. В славянских языках это город как таковой и название городов (Новгород, Петроград и т. д.) – германских языках «*qiard*» [2, с. 23].

В результате лингвистических исследований стало известно, языки народов Европы имеют близкое происхождение и обособились в различные языковые группы со временем. В более поздние исторические эпохи с распространением Христианства в славянские языки пришло большое количество латинских слов, как религиозного, так и светского значения.

Следующим шагом в языковом обмене стали более поздние связи с европейскими народами в 18–19 вв., обозначенных в России как расцвет французской культуры и языка. Французский становится практически равноценным с русским, в высших слоях общества того времени русская литература изобилует французскими заимствованиями. Великие русские поэты, как А. С. Пушкин и другие, практически равноценно использовали оба языка, что не могло не отразиться на появлении огромного количества обрусевших французских слов: абажур, жалюзи, тротуар, бордюр, будуар и т.д., которые органично остались в нашем языке [3, с. 70].

20 век вместе с революцией принес новые слова в славянские языки – *интернационал, демократия, революция, коммунизм* и др. В европейские языки – *большевик, красноармеец* и т.д.

А в дальнейшем, с развитием советского государства и науки во все языки мира пришли слова *спутник, ракета* и др.

В настоящее время взаимопроникновение языков интенсивно продолжается. С развитием коммуникаций языковые границы становятся все менее четкими. Несмотря на то, что народы Европы обогащают культуру и языки друг друга, необходимо сохранять чистоту родного языка и осознавать его культурную ценность для нашего народа и мировой культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богородицкий В. А. Введение в изучение современных романских и германских языков. М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1953. 184 с.
2. Коровушкин В. П. Введение в германскую филологию: конспект лекций : учеб. пособие. Череповец: Череповецкий гос. ун-т, 2007. 96 с.
3. Камчатнов А. М. Старославянский язык: курс лекций : учеб. пособие для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов. 4-е. изд. М. : Флинта : Наука, 2002. 149 с.

РУССКИЙ ЯЗЫК ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ

Русский язык по происхождению тесно связан с другими языками мира. Это один из самых крупных и распространённых языков в мире. «Великий, могучий, правдивый и свободный» – такими словами охарактеризовал его И. С. Тургенев. Это также один из самых красивых языков. Благодаря своему богатству и особенностям, русский язык играл и играет важную роль в становлении человеческой цивилизации.

В последнее время наблюдается процесс глобализации, в ходе которого постепенно стираются границы между народами и культурами, что ведёт к увеличению контактов между людьми. Это явление предполагает и взаимовлияние языков. Учитывая то, что английский язык стал языком международного общения, мы говорим о взаимовлиянии английского и национального языков, при котором, как правило, первый играет доминирующую роль. В нашей речи присутствует лексика, которая появилась при непосредственном обмене между английским и русским языками.

Русский и английский относятся к одной языковой семье. Это объясняет тот факт, что во многих словах встречаются корни из их общего древнего праязыка, напр.: *be* ‘быть’, *three* ‘три’, *talk* ‘толковать’, *eat* ‘есть’, *widow* ‘вдова’ и т.д. Также можно акцентировать внимание на обозначение членов семьи, напр.: *son* ‘сын’, *brother* ‘брат’, *sister* ‘сестра’, *mother* ‘мать’, *daughter* ‘дочь’ [4].

В последнее время русский язык перегружен огромным количеством английских слов, которые наполнили наше повседневное существование. Это связано преимущественно с тем, что большинство терминов, используемых в практике и в быту, изначально возникли именно в английском (*дилер*, *брокер*, *маркетинг* и др.) [3].

Интеграция языков – неизбежный процесс, который присутствовал всегда. Сменялись лишь языки, на которых становилось удобно и модно говорить. Появление в любом языке заимствованных слов – процесс вполне естественный и закономерный. Это такой же способ развития языка, как и знакомые едва ли не каждому человеку морфологический, лексико-синтаксический и другие способы.

Э. Ф. Володарская в статье «Заимствование как отражение русско-английских контактов» подчёркивает, что наличие

в русском языке большого количества иностранных слов, потерявших иностранную форму, свидетельствует о том, что механизм заимствования совершенствовался веками [2]. Современные английские слова, так часто используемые в современном русском, обогащают родной язык и становятся полноценными составляющими языка.

Заимствования адаптируются в русском языке. Такая адаптация является основным признаком, отличающим заимствования от иностранных слов. Приведем примеры таких заимствований: *инглиши* – перенос из жаргона школьников от *English* ‘английский язык’; *френд*, *френдиться* – от *friend* ‘друг, дружить’; *комп* – от *computer* ‘компьютер’; *прайс-лист* – от *price* ‘цена’, *list* ‘список’ – ‘прейскурант’; *бэбиситтер* – от *baby* ‘ребенок’, *sit* ‘сидеть’ – няня; *бэбиситтинг* ‘процесс ухода за ребенком’; *тинейджер* – от *teenager* ‘подросток’; *презент* – от *present* ‘подарок’; *бойфренд* – от *boyfriend* ‘возлюбленный, парень, дружок’; *мейкап* – от *make-up* ‘внешний вид, облик’ – ‘макияж, внешний вид’; *кликать* – от *click* ‘нажимать на кнопку «мыши», нажимать’; *пазл* – от *puzzle* ‘головоломка’ – ‘ребус, головоломка’; *ресепшн* – от *reception* ‘прием, встреча’ – ‘администрация, приемная, информационная’; *хенд-мейд* – от *hand-made* – ‘рукотворное, ручной работы’; *гейм* – от *game* – ‘компьютерная игра, игра’; *геймер* ‘игрок’ [1].

В ходе анализа языка средств массовой информации, а также современной литературы было выявлено, что: 1) языком-донором, в основном, становится английский; 2) в обиходе присутствуют более ранние заимствования; 3) заимствования из английского языка из-за своей рациональности приобретают особое значение; 4) заимствования из английского языка значительно превосходят по количеству другие за счет деловой, экономической и лексики, связанной с управлением, а также компьютерной лексики; 5) процесс заимствования иностранных слов усиливается в связи с расширением контактов со странами зарубежья.

Тема заимствований давно и подробно рассматривается лингвистами. В связи с этим регулярно возникает диссонанс относительно потребности в заимствованиях, поскольку нецелесообразное использование «засоряет» язык, препятствует пониманию смысла и ухудшает общее впечатление даже от грамотного в остальном текста. Поэтому каждое отдельное проявление этого процесса требует пристального внимания, тщательного анализа и глубокого критического осмысления; при соблюдении этих условий язык приобретает, а не теряет выразительность и красоту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Н. Н. Толково-этимологический словарь иностранных слов. М. : Пресс, 1995. 185 с.
2. Володарская Э. Ф. Заимствование как отражение русско-английских контактов// Вопросы Языкознания, 2002, № 4. 78 с.
3. Дьяков А. И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке. Язык и культура. Новосибирск, 2003. 86 с.
4. Лещева Л. М. Слова в английском языке. Минск : Академия управления при Президенте РБ, 2001. 179 с.

Плаксина А. С.

Денисенко И. Е.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц.
(г. Оренбург, РФ)*

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В ФГОС указаны требования к личностным результатам освоения основной образовательной программы. Они включают в себя формирование целостного мировоззрения у обучающихся, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира, что отражается в огромном количестве различных источников информации. Не все источники информации одинаково надежны и авторитетны [1, с. 93]. Стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий, экспоненциальное нарастание объёмов накопленной обществом информации ставят перед обществом непростую задачу – сделать так, чтобы субъект владел информацией, а не информация овладевала субъектом. Все это обуславливает необходимость обучать подрастающее поколение критически относиться к поступающей информации [3, с. 11].

На наш взгляд, решению данной проблемы может способствовать технология развития критического мышления. Мы разработали серию заданий на основе текста «British Teenage Magazines», используя технологию развития критического мышления. Текст начинается следующим образом: “*About half of British young people aged 12 to 16 read teenage magazines! Two of the most popular magazines for girls are ‘Sugar’ and ‘Bliss’. They*

have glossy, colourful covers and include beauty and fashion, celebrity gossip, real life stories, horoscopes, quizzes and problem pages. Of course, boys don't usually find these magazines very interesting! Instead, they buy music magazines like 'NME' or magazines about sport, like 'Shoot' or 'Match'...

На этапе вызова, мы предлагаем задать вопросы ученикам, чтобы подвести их к теме текста: *Do you like to read? What do you think teenagers like to read?* Учитель вызывает одного ученика к доске и просит его записать ответы остальных учеников. Среди ответов обучающихся, вероятнее всего, прозвучит вариант, что подростки любят читать журналы. Ученик также записывает данный вариант ответа на доске, учитель подчеркивает его и предлагает ученикам прочитать текст и узнать, что именно нравится подросткам читать в журналах.

На этапе осмысления учителю необходимо добиться полного понимания текста учениками, для данной цели мы предлагаем использовать метод «Лови ошибку». Учитель предоставляет ученикам карточки со списком верной и ложной информации, которая не соответствует с информацией в тексте. В карточках представлены следующие утверждения:

1. *About half of British young people aged 12 to 16 read teenage magazines*

2. *Two of the most popular magazines for girls are 'Sugar' and 'Bliss'.*

3. *Boys find teenage magazines more interesting than girls do.*

4. *Teenage magazines include beauty and fashion, celebrity gossip, real life stories, horoscopes, quizzes, and problem pages.*

5. *Boys usually prefer music magazines like 'NME' or sport magazines like 'Shoot' or 'Match'.*

Ученикам дается установка – найти определенное количество неверных пунктов, внести правки.

На этапе рефлексии учителю важно, чтобы ученики сформулировали свое независимое мнение о том, стоит ли читать журналы. Какая информация является в них полезной, а какая может нести в себе риски манипулирования и пропаганды негативных поведенческих моделей (употребление алкоголя, наркотиков, формирование стереотипного и однобокого мировоззрения). Каждая группа должна подготовить короткую презентацию с аргументами и примерами для своей точки зрения, после чего провести дискуссию в классе, чтобы выработать общее понимание о преимуществах чтения подростковых журналов, а также о необходимости получать знания, используя и другие источники информации.

Таким образом, использование технологии развития критического мышления в нашей разработке при обучении школьников английскому языку даёт возможность учителям не только помочь ученикам осознать информацию, но и научить их анализировать источники информации, сравнивать их и развивать умение критического мышления для защиты от негативного влияния, пропаганды и манипулирования. Разработанные нами задания не только способствуют достижению лингвистических целей, но и улучшают общие навыки учеников, позволяя им смотреть на мир шире и более критически.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брюшинкин В. Н. Логика и процедуры поиска вывода // Логические исследования. М.; СПб. : ЦГИ, 2010. С. 85–105.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [утв. Приказом № 287 от 31.05.2021 г.] / Минобрнауки России. – М., 2021. 126 с. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 18.03.2024).
3. Ходикова Н. А. Критическое мышление и информационная грамотность // КиБ, 2021. С. 11–15.

*Повторуха Н. В.
(г. Горловка, РФ)*

МЕТРОНИМЫ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ВЫСОТУ, В СИСТЕМЕ МЕТРОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВ

В современной лингвистике находят отражение проблемы метрологии – науки о мерах и весе [1, с. 522]. Под метронимом (от гр. *μετρον* – ‘мера’ и *ὄνμα* – ‘имя’) понимаем лексические единицы, выражающие разные меры и единицы измерения. Объектом исследования являются метронимы, обозначающие высоту (далее – МОВ). В сопоставительном аспекте на материале немецкого и украинского языков МОВ в системе метрологической лексики (далее – МЛ) изучены ещё недостаточно, что и обусловило актуальность данной работы. Целью является описание структурно-семантических особенностей МОВ. Материалом послужили 20 лексем, из них 19 в немецком и 1 в украинском языках, полученных путём сплошной выборки из толковых словарей [1; 5], а также из художественных произведений

немецких и украинских писателей второй половины XX – начала XXI вв. общим объёмом – 10000 страниц.

По результатам морфологической классификации МОВ в немецком языке большинство из них (18 лексем = 95 %) являются двухкомпонентными именами прилагательными с компонентом – *hoch*, напр.: *kniehoch* ‘по колено’. Они представлены словообразовательной моделью “имя существительное + имя прилагательное”, а одна лексема *übermannshoch* ‘выше человеческого роста’ – словообразовательной моделью “предлог + имя существительное + имя прилагательное”. Лишь одна лексема является трёхкомпонентной, что составляет 5 %, и образована по модели “имя существительное + имя существительное + имя прилагательное”, напр.: *bauchnabelhoch* ‘до пупа’.

Одна лексема МОВ в украинском языке в системе МЛ представлена словосочетанием “наречие + предлог + имя существительное”, напр.: *заввишки з лікоть* ‘высотой с локоть’.

Рассматриваемые МОВ в системе МЛ можно перифразировать с помощью трансформационного метода следующим образом: нем. *kirchhoch* < so hoch wie eine Kirche > ‘высотой с церковь’, ср., однако, в укр. *заввишки з церкву*. Словообразовательную семантику немецких МОВ в системе МЛ можно объяснить с помощью следующей формулы толкования: ‘В высотой с / выше А’, где А – первый компонент МОВ, а В – второй компонент – *hoch*, напр.: *zollhoch* ‘высотой с дюйм’. Анализ фактического материала свидетельствует о том, что первый компонент А имеет значение как приблизительного (*handhoch* ‘высотой с ладонь’), так и точного количества (*meterhoch* ‘высотой с метр’).

В зависимости от параметров измерения выделяются следующие семантические группы МОВ в системе МЛ сопоставляемых языков:

1. Части тела (14 лексем = 74 % в немецком языке и 1 лексема = 100 % в украинском языке), напр.: нем. *schulterhoch* ‘по плечи’, укр. *заввишки з лікоть* ‘высотой с локоть’;

2. Здания, строительство (4 лексемы = 21 %), напр.: *haushoch* ‘высотой с дом’;

3. Единицы измерения (1 лексема = 5 %), напр.: *meterhoch* ‘высотой с метр’.

Среди МОВ в системе МЛ сравниваемых языков по параметрам измерения наиболее многочисленной является семантическая группа “части тела”, напр.:

(1) нем. Das Wasser war *kniehoch*, wir wateten an den Strand, Stella hielt ihre Sandtasche über dem Kopf [8, с. 31] ‘Вода доходила нам до колен, мы выбрались на берег, Стелла держала свою пляжную сумку над головой’ [4, с. 29].

МОВ в системе МЛ семантической группы “здания, строительство” в нем. языке употребляются в переносном значении для обозначения неопределённого количества “много”. Примерами служат нем. *haushoch* ‘высотой с дом’, *sockelhoch* ‘высотой с цоколя’, *turmhoch* ‘высотой с башню’:

(2) нем. Vergrößert, auf *kirchhohen* Werbewänden, bestand es nur noch aus Punkten, die unser Auge, Abstand nehmend, zu sammeln bemüht war [6, с. 63] ‘Увеличенное, на рекламных, *высотой с церковь* считая, оно состояло только из точек, которые наш глаз, находя нужное расстояние, старался собрать’ [3, с. 166].

МОВ в системе МЛ семантической группы “единицы измерения” в нем. языке является самой малочисленной:

(3) нем. Der *meterhoch* kniende Engel auf dem mit Zeitungspapier abgedeckten Küchentisch [7, с. 207] ‘*Метровый* коленопреклонённый ангел на застеленном газетами кухонном столе’ [2, с. 426].

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы: 1) МОВ в системе МЛ можно объяснить с помощью следующей формулы толкования: ‘В высотой с / выше А’, где А – первый компонент МОВ, а В – второй компонент –*hoch*; 2) с точки зрения словообразовательной структуры они являются двух- или трёхкомпонентными именами прилагательными в немецком языке и словосочетанием, образованным по модели “наречие + предлог + имя существительное” в украинском; 3) согласно данным семантической классификации по параметрам измерения были выделены 3 группы (“части тела”, “здания, строительство”, “единицы измерения”).

ЛИТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1425 с.
2. Грасс Г. Крик жерлянки. Харьков : Фолио, 1997. Т. 4. С. 255–458.
3. Грасс Г. Под местным наркозом. Харьков : Фолио, 1997. Т. 3. С. 121–334.
4. Ленц З. Минута молчания. М. : ИД «Флюид», 2011. 128 с.
5. Duden Deutsches Universalwörterbuch / hrsg. u. bearb. vom Wissenschaftlichen Rat u. den Mitarbeitern der Dudenredaktion; unter der Leitung von G. Drosdowski. 5-e, überarb. Aufl. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich : Dudenverlag, 2003. 1892 S.
6. Grass G. Örtlich betäubt. Göttingen : Steidl Verlag, 1993. Bd. 6. 285 S.

7. Grass G. Unkenrufe. Göttingen : Steidl Verlag, 1992. Bd. 12. 248 S.
8. Lenz S. Schweigeminute. München : Deutscher Taschenbuch Verlag, 2008. 128 S.

Погорова Р. М.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Медведева М. С.
(г. Ростов-на-Дону, РФ)*

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ

Начнем исследование с анализа мнения современных исследователей о применении инновационных технологий в подготовке учителей иностранных языков.

М. А. Палагутина еще в 2011 году начала обращать внимание на необходимость повсеместного внедрения инновационных технологий при подготовке учителей иностранных языков, что позволило бы не просто повысить эффективность образовательных учреждений, но и наладить обмен опытом, что также имеет очень важное значение в подготовке учителей иностранных языков [2, с. 157].

Внедрение инновационных технологий предполагает применение системы проблемного обучения, которая подразумевает большую самостоятельность и активность, критическое переосмысление материала, проявление творческого потенциала и т.п. На современном этапе при подготовке учителей иностранного языка также применяется искусственный интеллект и нейронные сети, при помощи которых не только составляются образовательные материалы, но и осуществляется проверка результатов.

М. Ю. Сметанина справедливо отмечает, что современные учителя иностранных языков нуждаются в постоянном прохождении курсов по повышению квалификации, что напрямую связано с постоянным появлением новых инновационных технологий, применяемых в образовательных процессах. Современные учителя должны не просто владеть иностранным языком и педагогическими навыками, но также должны уметь использовать и применять инновационных технологии, которые далеко не сводятся только к цифровым технологиям, образовательным площадкам, электронным ресурсам и т.п. [4].

Н. И. Пантыкина указывает на необходимость заимствования в

Российской Федерации практики инновационного преподавания иностранных языков из зарубежных стран, где она уже многие годы применяется, где уже показала свою эффективность и результативность [3]. На необходимость обращения к иностранному опыту в применении в образовательном процессе инновационных технологий также указывает и В. С. Новикова [1, с. 238]. Также данный автор указывает, что в применении инновационных технологий в подготовке учителей иностранных языков находит свое применение прикладная лингвистика.

Учитель иностранного языка для учеников является носителем знаний и организатором образовательного процесса. При этом учитель сам также является учеником, когда проходит повышение квалификации. Соответственно, применение инновационных технологий поможет оптимизировать все образовательные процессы, какую бы роль учитель иностранного языка в ней бы не принимал.

На современном этапе применяются следующие инновационные методы преподавания иностранных языков:

- 1) аудио- и видеoinструменты (audio and video tools);
- 2) мозговой штурм (метод коллективного решения задач) (brainstorm);
- 3) занятия внеклассной комнаты (classes outside the classroom);
- 4) ролевые игры (role play);
- 5) головоломки и игры (puzzles and games).

Например, метод обучения – мозговой штурм. В контексте преподавания мозговой штурм – это используемые учителем стратегия или инструмент обучения, в котором участвуют все студенты, представляя различные мнения по конкретной заданной теме. Эта методика помогает побороть языковой барьер, являющийся самой распространенной проблемой при изучении английского языка, а также поощряет идеи и предложения, высказанные студентами.

Также работа в команде способствует формированию стрессоустойчивости и уверенности в себе.

Анализ литературы показывает, что очень многие современные авторы и исследователи уделяют повышенное внимание применению инновационных технологий в подготовке учителей иностранных языков. Однако, внедрение таких инновационных технологий сталкивается с рядом проблем. Например, внедрение инновационных технологий должно носить постепенный характер, так как образовательный процесс должен успевать адаптироваться под все современные технологии и новшества.

В противном случае такое внедрение инновационных технологий создаст «стрессовую ситуацию», что способно

оказать негативное воздействие на образовательный процесс.

В заключение следует отметить, что учителю английского языка в XXI веке стоит отказаться от традиционных концепций преподавания и принять новейшие, инновационные методики. Преподаватели английского языка должны не только разбираться в дисциплине, но и быть находчивыми и творческими, способными заинтересовать ученика и понятно объяснить материал. Внедрение интерактивного обучения и изменение роли образования неизбежно с развитием мультимедиа и появлением технологически подкованного поколения молодежи.

Мы поддерживаем точку зрения, что необходимо учитывать положительный иностранный опыт в применении инновационных технологий в подготовке учителей иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новикова В. С. Инновационные методы преподавания английского языка // Молодой ученый. 2022. № 42 (437). С. 237–238. URL: <https://moluch.ru/archive/437/95645/> (дата обращения: 30.09.2024).
2. Палагутина М. А., Серповская И. С. Инновационные технологии обучения иностранным языкам // Проблемы и перспективы развития образования: I Междунар. науч. конф., апр. 2011 г.: материалы. Т. 1. Пермь : Меркурий, 2011. С. 156–159. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/578/> (дата обращения: 30.09.2024).
3. Пантыкина Н. И. Инновационные практики преподавания иностранных языков на опыте зарубежных исследователей // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-praktiki-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov-na-opyte-zarubezhnyh-issledovateley> (дата обращения: 30.09.2024).
4. Сметанина М. Ю. Подготовка учителей иностранного языка к использованию современных технологий обучения // Язык и культура. 2016. №1 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-uchiteley-inostrannogo-yazyka-k-ispolzovaniyu-sovremennyh-tehnologiy-obucheniya> (дата обращения: 30.09.2024).

*Попкова Д. А.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Хабибулина Э. А.
(г. Сургут, РФ)*

РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В современном образовательном процессе формирование и развитие предметных и метапредметных знаний и умений играет важную роль. Уроки иностранного языка предоставляют уникальные возможности для интеграции различных предметов и развития метапредметных навыков.

Метапредметность позволяет обучающимся осваивать универсальные учебные действия, которые помогают успешно усваивать новые знания и умения, а также развивать критическое мышление, коммуникативные навыки и умение учиться.

На уроках иностранного языка обучающиеся изучают лексику, грамматику, культуру и историю стран изучаемого языка, что способствует формированию метапредметных знаний и умений. Межпредметные связи позволяют интегрировать иностранный язык с другими предметами, такими как русский язык, литература, история, география, информатика и другие.

Таким образом, уроки иностранного языка способствуют формированию и развитию предметных и метапредметных знаний и умений, что делает их актуальными и востребованными в современном образовательном процессе.

Аудирование является одним из важнейших видов речевой деятельности на иностранном языке. Оно позволяет понимать устную речь на слух, что необходимо для успешного общения в различных жизненных ситуациях. В современных условиях глобализации и развития международного сотрудничества умение аудировать приобретает особую актуальность. Кроме того, формирование предметных и метапредметных умений аудирования соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и способствует развитию ключевых компетенций учащихся [3].

Аудирование является одним из ключевых навыков, способствующих формированию коммуникативной культуры, общего речевого развития и кругозора учащихся. В связи с этим возникает необходимость разработки эффективных методов и приёмов развития предметных и метапредметных умений аудирования у младших школьников.

При обучении аудированию на начальном этапе необходимо учитывать возможности этого вида речевой деятельности не только как цели, но и как средства обучения. Например, аудирование речи учителя во время объяснения учебного материала также развивает умения воспринимать информацию на слух, выделять главное, отбирать необходимый материал. Аудирование является элементом диалогической речи, обучающиеся, обмениваясь репликами, не только говорят, но и слушают друг друга. Это способствует совершенствованию умений общаться и воспитанию культуры общения каждого ученика. Аудирование как специальный вид упражнений играет важную роль в виде подготовительных упражнений. Поскольку одной из важнейших задач уже с первого класса является научить детей слушать объяснения учителя, концентрировать свое внимание в определенные моменты урока на речи участников учебного процесса. Подготовительными упражнениями могут быть словарно-логические, лексико-стилистические и лексико-грамматические упражнения. При их выполнении важны объяснения учеников, аргументация выбора [1, с. 173].

Именно в условиях отсутствия естественной языковой среды крайне важным фактором для развития умений аудирования на начальном этапе обучения является работа над всеми видами коммуникативного аудирования, т.е. предъявление учащимся заданий с разной глубиной и точностью проникновения в содержание аудиотекстов (с пониманием основного содержания, с полным пониманием содержания и с выборочным пониманием информации). Кроме того, для достижения хороших результатов по развитию умений аудирования необходимо соблюдать трехступенчатую схему работы над аудиотекстом, включающую дотекстовой, текстовой, послетекстовой этапы [2, с. 205].

Таким образом, важно отметить, что аудирование служит мощным инструментом для освоения звуковой стороны иностранного языка, его интонации, ритма, ударения и мелодики. Это помогает ученикам понимать лексический состав и грамматические структуры языка, а также облегчает овладение говорением, чтением и письмом.

Трудности, связанные с аудированием, включают психологические затраты учеников, перенапряжение и потерю мотивации. Однако, при правильном подходе и использовании различных методов и приёмов можно успешно развивать навыки аудирования у младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ариян М. А., Шамов А. Н. Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты. М. : Флинта, 2019. 260 с.
2. Гальскова Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учеб.пособие. М. : КНОРУС, 2017. 390 с.
3. Федеральный государственный стандарт основного общего образования: (утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287) // Информационно-правовой портал Гарант [сайт]. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 29.10.2024).

Попович Д. О.

*Научный руководитель: ст. преп. Коловерова И. Г.
(г. Горловка, РФ)*

АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ЗООМОРФИЗМАМИ В ИСПАНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Фразеология как русского, так и испанского языка имеет значительное количество устойчивых выражений, отличающихся образностью и стилистической разноплановостью. Фразеологические единицы – это раздельнооформленные единицы языка с полностью или частично переосмысленными значениями.

Особый интерес представляют собой фразеологизмы, в составе которых присутствуют названия животных, а именно зооморфизмы. Под зооморфизмами мы понимаем переносное употребление наименований животных с целью создания образной характеристики человека. К зооморфизмам мы также относим устойчивые словосочетания, содержащие в своем составе зоонимный компонент и имеющие значение качественно-оценочной характеристики человека. Такие единицы могут быть названы зооморфными фразеологизмами. Целью данной работы является исследование фразеологизмов с компонентом зооморфизмом и определение наиболее часто употребляемых названий животных во фразеологизмах испанского и русского языков.

Методом сплошной выборки из словарей [1–5] нами было отобрано 30 единиц, которые затем стали предметом сравнительного анализа русских зооморфизмов и их эквивалентов в испанском языке.

Так, анализируя и сравнивая данные единицы, мы можем их все разделить на три группы:

1. Зооморфизмы в испанском и русском языках с полным совпадением смысла и компонентов: *ser un lobo con piel de cordero* – волк в овечьей шкуре, *tener un hambre de lobo* – голодный как волк, *ser más listo que un zorro* – хитрый как лиса, *dar más vueltas que una ardilla* – вертеться как белка в колесе, *estar como el perro y el gato* – как кошка с собакой, *tirar al gato a la cola* – тянуть кота за хвост, *vivaz como un gato* – живуч как кошка, *ser terco como una mula* – упрямый как осел, *el chivo expiatorio* – козел отпущения, *estar fuerte como un toro* – здоров как бык, *coger el toro por los cuernos* – взять быка за рога, *estar como pez en el agua* – быть как рыба в воде, *el pájaro libre* – свободный как птица, *dormir como un lirón* – спать как сурок.

2. Зооморфизмы в испанском и русском языках с частичным пересечением компонентов или смыслов зооморфизмов: *ser un mirlo blanco* (досл. «быть белым дроздом») – белая ворона, *ser la oveja negra* (досл. «быть черной овцой») – паршивая овца, *el flaco servicio* (досл. «шлохая услуга») – медвежья услуга, *trabajar como un burro* (досл. «работать как осел») – пахать как лошадь, *escribir garrapatos* (досл. «писать загогулинами») – писать, как курица лапой, *comer liebre* (досл. «съесть зайца») – труслив как заяц, *mudo como una tumba* (досл. «нем как могила») – нем как рыба, *no mata ni una mosca* (досл. «не убил ни одной мухи») – мухи ни обидит, *ser un raton de biblioteca* (досл. «быть библиотечной крысой») – канцелярская крыса.

3. Зооморфизмы в испанском и русском языках с отсутствием каких-либо пересечений составляющим в зооморфизмах: *tener las dos cosas* (досл. «иметь и то, и другое») – гоняться за двумя зайцами, *cuando las ranas tengan pelos* (досл. «когда у лягушек появятся волосы») – когда рак на горе свиснет, *tiene más lana que un borrego* (досл. «имеет больше шерсти, чем у барана») – денег куры не клюют, *ver con crystal de aumento* (досл. «смотреть с помощью увеличительного кристалла») – делать из мухи слона, *no tiene oído para la música* (досл. «не иметь музыкального слуха») – медведь на ухо наступил, *ser lento como un escarabajo pelotero* (досл. «быть медленным, как навозный жук») – плестись как черепаха, *le da igual* (досл. «ему все равно») – как с гуся вода.

Таким образом, проведенное исследование фразеологических единиц русского и испанского языков категории «зооморфизмы» позволяет сделать вывод о том, что сопоставляемые единицы можно разделить на три вида: полные эквиваленты, частичные эквиваленты и полные несовпадения. В результате исследования и анализа, у нас получилось, что полные эквиваленты встречаются

намного чаще – 47%, частичные эквиваленты реже – 30%, полные несовпадения очень редкие – 23%. Также наш анализ показал, что наиболее доминирующими лексемами по употреблению в обоих языках являются волк, кошка и бык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ларионова Ю. А. Фразеологический словарь современного русского языка. М. : Аделант, 2014. 512 с.
2. Левинтова Э. И., Вольф Е. М., Мовшович Н. А., Будницкая И. А. Испанско-русский фразеологический словарь: 30000 фразеологических единиц [под ред. Э. И. Левинтовой]. М. : Рус. яз., 1985. 1080 с.
3. Филиппова В. А. 1500 русских и 1500 испанских идиом, фразеологизмов и устойчивых словосочетаний. М. : Астрель; СПб. : Сова, 2012. 192 с.: ил.
4. Словарь испанский – русский. URL: <https://glosbe.com/es/ru> (дата обращения: 17.10.2024).
5. Испанско-русский словарь. URL: <https://gufo.me/dict/esru> (дата обращения: 17.10.2024).

Рамазанов Р. К.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Медведева М. С.
(г. Ростов-на-Дону, РФ)*

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Россия продолжает развивать независимую образовательную систему, охватывающую как школы, так и высшие учебные заведения. Главная задача заключается в том, чтобы «дети и молодежь росли счастливыми в суверенном государстве». Об этом заявил президент Владимир Путин в марте 2023 года, объявляя год педагогов и наставников. Президент подчеркнул, что историческая роль российской образовательной системы состоит в формировании гражданственности, патриотизма и ответственности перед страной. Система образования сталкивается с важной задачей — подготовить новое поколение активных граждан, способных обеспечить экономическую стабильность и силы государства. Успех этой задачи во многом зависит от целенаправленного воспитания патриотизма среди молодежи, поскольку именно она станет основой будущего страны. Определение патриотизма варьируется в различных словарях, например, словарь Д.Н. Ушакова описывает его как «любовь и

преданность к родине» [3, с. 256]. Патриотическое воспитание должно развивать общественные ценности через обучение в различных образовательных учреждениях, при этом учебные достижения должны быть ориентированы на гуманистический подход и диалог культур. Преподавание иностранных языков может быть ценным инструментом в формировании патриотизма и гражданских качеств.

Дисциплина «Иностранный язык» открывает преподавателям возможности для формирования у студентов чувства гражданственности, патриотизма и правовой культуры, а также высоких моральных ценностей. Это достигается через акцент на общение, обыденной жизни, традициях и языке другой культуры. Понимание иной культуры через язык возможно только в контексте родной культуры и языка. Знания, полученные на иностранном языке, интерпретируются сквозь призму родной культуры [4, с. 47]. Поэтому, даже в специфике занятий иностранным языком, существует пространство для воспитания любви к своей стране и гордости за нее.

За последние годы в Российской Федерации произошли значительные изменения в общественно-политической, экономической и социально-культурной сферах, которые затронули и образовательную систему. Эти изменения нашли свое отражение в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», где основным принципом заявлен «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, а также жизнь и здоровье человека, свободное развитие личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к природе, Родине и семье».

Сегодня очевидно, что современные педагогические инновации должны быть ориентированы на позитивные результаты и иметь гуманистическую направленность. По мнению Е. И. Пассовой, основной целью обучения иностранным языкам должно быть не только понимание другой культуры и развитие межкультурной компетенции, но и духовное развитие учащихся на основе новой культуры в диалоге с их родной культурой [1, с. 36].

Духовное развитие включает в себя формирование у подрастающего поколения качеств истинного гражданина. Иностранный язык как предмет должен служить эффективным инструментом формирования патриотических и гражданских ценностей у молодежи, что можно достичь через тщательный отбор учебного материала и сравнение различных культур.

Настоящий патриотизм начинается с чувства самоуважения. Использование иностранного языка как средства для воспитания

патриотизма может реализовываться через развитие культурного диалога, уважение к другим культурам, терпимость и признание многообразия. В ходе занятий «Иностранный язык» преподаватели знакомят студентов с традициями стран изучаемого языка, помогая им проводить параллели с традициями своей страны. При обсуждении истории целевых стран акцентируется внимание на связях с историей родной страны, особенно на событиях, которые принесли пользу обеим сторонам. Важно подчеркнуть значимость России в европейской культуре, что помогает студентам осознать разные аспекты повседневной жизни, способствуя формированию любви к Родине на основе осмысленного понимания фактов.

В заключении, преподавание английского языка в контексте культурного обмена играет важную роль в формировании личности, ориентированной на общечеловеческие ценности. Оно обеспечивает студентов знаниями о культурных достижениях как их собственного народа, так и других культур. Это способствует улучшению взаимопонимания и готовности к межкультурным и межличностным коммуникациям, включая использование английского языка [2, с. 214].

Для достижения значительных результатов в воспитании молодежи необходима систематическая, насыщенная и разнообразная работа по развитию патриотизма и гражданской ответственности. Она должна гармонично сочетать формирование интеллектуального, эмоционального и поведенческого аспектов у учащихся. Такой подход обеспечит их полноценное развитие и успешную социализацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Миролубов А. А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам, 2010. № 5. 36 с.
2. Сергеева Н. Н., Походзей Г. В. Развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей в системе профессионально-ориентированного языкового образования : монография. Екатеринбург : Урал. Гос. Пед. Ун-т., 2014. 214 с.
3. Толковый словарь русского языка: [под ред. Д. Н. Ушакова]. М. : Изд. Центр Терра, 1996. Т. 2. 256 с.
4. Штурбина Н. А. Гуманно – личностный подход в обучении и его результативность // Управление школой, 2006. № 3. 47 с.

Решетицкая А. Е.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.
(г. Горловка, РФ)

ЭЛЛИПТИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ КОМПРЕССИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ПРЕССЫ)

В современном информационном обществе вопрос языковой экономии становится всё более актуальным, особенно в контексте письменных средств массовой информации.

Актуальность темы исследования эллипсиса как средства реализации языковой компрессии в современной французской письменной прессе обусловлена растущей необходимостью оптимизации языковых средств в условиях информационного перенасыщения. Современные медийные источники требуют от авторов краткости и ясности выражений, что делает изучение механизмов компрессии особенно актуальным. В эпоху быстрого обмена информацией эффективное использование языковых средств помогает не только улучшить восприятие текста читателями, но и содействует более четкому донесению сути сообщения. Исследование эллипсиса, который является популярным инструментом сокращения выражений, позволяет глубже понять лексическую и синтаксическую структуру языка, а также механизмы взаимодействия языка и общества.

Цель данной работы заключается в детальном анализе особенностей синтаксического эллипсиса как одного из методов языковой компрессии, широко используемого в современной французской прессе. Исследование направлено на выявление различных типов эллиптических конструкций, таких как контекстуальный, ситуативный и фразеологический эллипсис, а также их языковых и стилистических функций в текстах СМИ. Это позволит не только установить закономерности использования эллипсиса в журналистских материалах, но и исследовать влияние культурных и исторических контекстов на языковые практики.

Тенденция к экономии языковых ресурсов рассматривается как один из ключевых механизмов, влияющих на развитие и функционирование языка в письменных средствах массовой информации. Ученые (Р. Passy, Л. П. Катлинская и др.) подчеркивают, что стремление к более сжатому и ёмкому выражению разнообразия объективной реальности связано с потребностями человеческого мышления и коммуникации.

Основным критерием краткости высказывания является соотношение между переданной информацией и использованными языковыми (речевыми) средствами.

Компрессия служит одним из методов экономии языковых средств в письменных СМИ. В контексте французской публицистики одним из широко распространенных приёмов синтаксической компрессии является эллипсис. Ш. Балли более точно определил данный термин, указав, что эллипсис представляет собой подразумевание элемента высказывания, которое восполняется на основе предвещающего или последующего контекста, а также ситуационного контекста. Если эти условия отсутствуют, неполные предложения теряют смысл и превращаются в отдельные словосочетания или слова, не отражающие законченных мыслей. На основании особенностей таких неполных предложений исследователи выделяют два основных типа эллипсиса: контекстуальный и ситуативный.

Сущность неполных предложений с контекстуальным эллипсисом, встречающихся в современной французской газете, состоит в том, что какой-либо избыточный в некоем окружении элемент предложения не повторяется, но восстановление его лексического значения возможно исходя из контекста, например:

– *La visite du président Poutine en Chine a été l'occasion de rappeler la nécessité de développer les relations entre les deux voisins.*

По контексту в данном предложении легко восстановить опущенный элемент во второй части предложения ...*entre les deux pays voisins*.

Неполные предложения с ситуативным эллипсисом характеризуются опущением элементов речевой цепи, становящихся избыточными и в данной ситуации:

– *Ambiance cordonnerie. Vingt personnes sont au travail.*
Данный пример можно восстановить следующим образом: *C'est l'ambiance de la cordonnerie. Vingt personnes sont au travail.*

Понимание фразы с синтаксическим эллипсисом обеспечивается благодаря смысловому и синтаксическому параллелизму. Во французских текстах часто встречается фразеологический эллипсис, который возникает из-за модификации фразеологической единицы: один из её компонентов может быть опущен в зависимости от контекста. Восстановление недостающего элемента во фразеологической конструкции и, следовательно, её смысловая ясность зависят, с одной стороны, от содержания связанности текста, а с другой – от культурно-исторических предпосылок носителей языка, например:

– *Bienvenue à Jodi Compton, nouvelle plume féminine au royaume du polar.*

В данном заголовке недостающими компонентами могут быть два элемента: оборот **c'est** или относительное местоимение **qui**:

– *Bienvenue à Jodi Compton, c'est (qui est) une nouvelle plume féminine au royaume du polar.*

Явление эллипсиса стало возможным благодаря имплицитной информации, которая основывается на потенциале невербального общения. Эллипсис проявляется в наличии скрытого смыслового контекста, который легко восстанавливается в зависимости от ситуации. Исследования в области имплицитной передачи информации активно проводятся лингвистами, однако все ещё остаются значительные пробелы в их изучении. В лингвистической литературе термины «имплицитный» используются для обозначения связей, которые присутствуют при отсутствии явных элементов, необходимых для связи между двумя или более частями текста.

Исследование эллипсиса как средства языковой компрессии в современной французской письменной прессе подчеркивает его значимость в условиях информационного перенасыщения и стремления к краткости и эффективности выражения. Эллипсические конструкции, используемые в журналистских материалах, не только помогают оптимизировать коммуникацию, но и служат отражением изменений в лексической и синтаксической структуре языка. Они способствуют более ясному восприятию информации читателями и укрепляют связь между языком и культурным контекстом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Граудина, Л. К., Ицкович В. А., Катлинская Л. П. Грамматическая правильность русской речи. М. : Наука, 1976. – 458 с.

Рунги А. А.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Токмачева М. А.
(г. Луганск, РФ)*

ФРАНЦУЗСКАЯ ПЕСНЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Использование песен на уроках для формирования гражданской позиции – это инновационный и эффективный подход, который становится все более актуальным в современном образовании. Данному методу посвящены работы Н. В. Березовской [1], Б. Д. Зарнигор [2], О. В. Чувылкиной [4].

Однако, возникает закономерный вопрос: не противоречит ли использование зарубежных песен воспитанию патриотизма по отношению к России? Как соотнести разные культурные коды и не создать у обучающихся ложного представления о патриотизме?

Ф. Фукуяма утверждает, что в условиях современного мира, когда никакое сообщество людей не существует изолированно от других, для мирного сосуществования культур жизненно важно иметь некоторую общую систему ценностей [3]. Это любовь к Родине, своим родителям, знание своей истории, уважение своей культуры, солидарность, жертвенность и т.д.

Многие французские песни богаты именно этими мотивами: любовью к своей земле, к своим предкам, к многовековым традиционным христианским ценностям.

Существует множество композиций во французском шансоне, которые содержат в себе патриотические мотивы. Именно их можно использовать на занятиях французского языка в качестве примера и сравнения того, чем отличается выражение любви к родине в странах с разным менталитетом.

Композиция «Le temps qui reste» (Serge Reggiani) несет в себе более глубокий философский смысл, нежели явный патриотизм. Тем не менее, в ней есть моменты, которые могут быть интерпретированы как отражение любви к родине, но скорее, на уровне глубоких ценностей, нежели на уровне национальных символов.

Исполнитель явно говорит о любви к своей стране. Но эта любовь не слепая, она принимает страну такой, какая она есть, со всеми ее недостатками и достоинствами: «*Mon pays c'est la vie*».

Сквозь всю песню прослеживается любовь к жизни во всех ее проявлениях, к ее противоречиям и сложности: «*Je t'aimerai encore. Je ne sais pas où, je ne sais pas comment... Mais je t'aimerai encore... D'accord?*» Это можно интерпретировать как любовь к стране, которая также предстает перед нами во всей своей сложности. Как вывод, посыл автора строк однозначно связан с патриотизмом, но в более глубоком и философском смысле.

Среди франкоязычного репертуара, отражающего любовь к родине, существует немало песен, смысл которых схож с посылом русских композиций военных лет. Часто авторы таких песен рассказывают о конкретных военных событиях, которые произошли много лет назад. Например, они могут содержать определенные названия городов, битв или каких-либо важных действий того времени. Слушая такие произведения, человек неосознанно переносится в то время, ощущая те эмоции и чувства автора, которые он вложил в свои строчки.

Композиция «La Strasbourgeoise» или же «L'enfant de Strasbourg» несет в себе именно тот посыл, о котором было ранее сказано. Авторы слов и музыки этой песни, по-видимому, неизвестны – это народное творчество. Вероятно, авторы или же исполнители могли интерпретировать эту песню, менять аранжировку, подстраивать под себя, однако, смысл борьбы за свою родину и патриотические ноты остаются неизменными в любой версии этого произведения.

На фоне музыкальных примеров выражения духа патриотизма, можно выделить некоторые методические рекомендации, которые помогут учащимся и людям, изучающим французский язык:

1) использовать песни как стартовую точку для обсуждения актуальных проблем и вызовов современного мира;

2) анализировать тексты песен с точки зрения патриотических мотивов, исторических реалий и современных тенденций, приводя конкретные примеры из музыкальных произведений и разбирая каждое слово, лексическую единицу, которые несут в себе важный смысл;

3) поощрять творческое самовыражение студентов и учеников через написание стихов, сочинений, музыкальных композиций, театральные постановки;

4) использовать цифровые технологии, например, проекты, презентации, видеоролики.

При этом важно сравнивать французские песни с русскими песнями схожей тематики, тщательно отбирать песни для анализа, избегая тех, которые могут вызвать неоднозначную реакцию или содержать пропаганду, уважать другие культуры, но при этом иметь собственную твердую гражданскую позицию.

Таким образом, французские песни – отличный инструмент для формирования гражданской позиции. Они помогают понять чувства другого народа, сравнивать гражданские позиции жителей двух стран, тем самым, развивая чувство своего патриотизма и любви к собственной стране и ответственности перед обществом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березовская Н. В. Формирование национально-патриотических чувств средствами музыкального фольклора // Поликультурное образование детей школьного возраста, 2013. № 15. С. 22–25.
2. Зарнигор Б. Д. Роль народной песни и фольклора формирования у учащихся чувство патриотизма // Science and Education, 2023. № 12. С. 538–544.

3. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее. Последствия биотехнологической революции. М. : АСТ : Люкс, 2004. 352 с.
4. Чувылкина О. В., Скочко О. В. Музыкальный фольклор как средство патристического воспитания детей старшего дошкольного возраста // Главные приоритеты развития социально-гуманитарной сферы в XXI веке, 2024. № 54. С. 71–75.

Рындин П. Ю.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Пантыкина Н. И.
(г. Луганск, РФ)*

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА *ОТДЫХ* В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПАРЕМИЙ)

Языковая репрезентация концепта *отдых* является одной из ключевых составляющих языковой и культурной системы любого народа. В английской лингвокультуре этот концепт также имеет свои особенности, которые отражены в различных паремиях – высказываниях, содержащих народную мудрость и опыт.

Концепт *отдых* в английской лингвокультуре обладает своей спецификой, которая отражает особенности отношения к работе и отдыху в обществе. Отношение англичан к труду и отдыху можно отнести к важным аспектам их культуры и образа жизни. Они, как правило, отличаются ответственным и дисциплинированным отношением к работе, однако также умеют ценить свое время на отдых и релаксацию. В английской культуре придают большое значение балансу между работой и личной жизнью, поэтому у них есть понятие *work-life balance* ‘равновесие между работой и личным временем’. Отпуска и выходные дни важны для англичан, они часто стремятся провести время на природе, посетить музеи, театры или другие культурные мероприятия. Традиционно многие семьи устраивают пикники на свежем воздухе, играют в крокет или просто наслаждаются чашечкой чая в уютной обстановке. В целом, концепт *отдых* в английской лингвокультуре отражает стремление к грамотному балансу между работой и досугом.

Под паремиями понимается, прежде всего, корпус пословиц, поговорок, промежуточный слой пословично-поговорочных выражений, а также идиоматических выражений [3]. Паремии как лингвокультурологические тексты, отличающиеся разнообразием и вариативностью, находятся в фокусе исследовательских

интересов с целью выявления общего и частного в культуре каждого народа. В емкой форме паремии дают определение понятиям, существующим в национальной языковой картине мира, передавая особенности бытия каждого народа [1].

Одной из распространенных паремий, связанных с концептом *отдых*, является *All work and no play makes Jack a dull boy* ‘Джек в дружбе с делом, в ссоре с бездельем’ [2]. Это выражение подчеркивает важность баланса между работой и отдыхом для того, чтобы человек был счастлив и успешен. Оно также отражает менталитет англоязычного общества, где ценится работоспособность, но при этом признается необходимость периодического расслабления и отдыха.

Еще одна распространенная поговорка, связанная с концепцией отдыха – *Business before pleasure* ‘Делу время, потехе час’ [2]. Это выражение указывает на важность труда и выполнения обязанностей наряду с отдыхом, чтобы человек мог реализовывать свой потенциал и чувствовать себя удовлетворенным и полноценным. Оно подчеркивает баланс между обязанностями и развлечениями как ключевой аспект здорового образа жизни.

Также в английской лингвокультуре существует поговорка *Rest is the sweet sauce of labor* ‘Кто не работает, тот отдыха не знает’ [2], которая подчеркивает значение отдыха как неотъемлемой части процесса труда и достижения целей. Эта паремия отражает отношение к отдыху как к возможности восстановления сил, развлечения и поддержания психологического комфорта.

Таким образом, вербализация концепта *отдых* в английской лингвокультуре на материале паремий позволяет нам увидеть ценности и убеждения этой культуры. Английская лингвокультура подчеркивает необходимость усилий и настойчивости для достижения успеха, но также призывает к балансу между работой и отдыхом. Изучение паремий, связанных с отдыхом, помогает нам лучше понять английскую культуру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Миньяр-Белоручева А. П., Баскакова А. В. Функционирование паремий английского и русского языков как лингвокультурологических репрезентаций в системе языковой картины мира // Языковая картина мира, 2022. Т. 19. № 1. С. 66–67.
2. Митина И. Е. Английские пословицы и поговорки и их русские аналоги. СПб. : КАРО, 2017. 336 с.

3. Тразанова Н. Ю. Паремнология как особое семиотическое пространство // Семиотика значимых смыслов культуры и общества : сб. науч. статей. 2011. С. 260–261.

Саликбаева Г. К.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Стуколова Е. А.
(г. Оренбург, РФ)*

УЧЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТУ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Актуальность. Изучение любого иностранного языка с точки зрения нейропсихологии – сложный процесс, требующий особой работы головного мозга. Внимание изучающего язык находится в процессе переключения из одной языковой системы в другую. При этом первая из них – выработана и организована естественным образом, в результате овладения человеком родным языком. Вторая – вторична и начинает сосуществовать и взаимодействовать с уже выработанной системой родного языка. Именно по данной причине учителю иностранного языка необходимо использовать такие методы и приёмы работы, которые бы позволили эффективно организовывать учебный процесс, делая его мотивирующим и интерактивным, снимая, таким образом, часть возникающего напряжения.

В то же время, следует отметить отсутствие среди ученых единого мнения о возрастном периоде, в рамках которого наиболее целесообразно начинать знакомство с иностранным языком. Некоторые ученые утверждают, что лучше всего изучать иностранный язык в возрасте 2-4 лет. В данном случае изучение иностранного языка лучше всего характеризуется принципом идентичности, схожести с процессом овладения родным языком.

Однако резонно полагать, что при сформированных произносительных навыках, отсутствии серьезных логопедических проблем, сформированном навыке чтения, удобнее будет объяснять обучающемуся некоторые правила, реализовывать принцип самостоятельности в обучении.

Очевидно, что разные возрастные периоды будут характеризоваться определенными психолого-физиологическими особенностями, связанными с овладением иностранным языком. Именно поэтому считаем необходимым привести некоторые примеры приемов развития иноязычных речевых умений и

навыков, эффективных для каждого из условных возрастных периодов.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы подробно рассмотреть те психологические особенности учащихся, которые будут определять процесс обучения иностранному языку, и представить некоторые авторские приемы реализации по формированию иноязычных умений и навыков для разных возрастов. Цель предполагает решение следующих задач: изучить психолого-физиологические особенности учащихся школ разных возрастных периодов; представить приемы обучения, адекватные рассмотренным особенностям.

Рассмотрим наиболее разные по многим параметрам уровни образования, характерные для них возрастные периоды, возможные приемы работы.

Начальное общее образование. В этом возрасте завершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, у ребёнка появляются логически верные рассуждения. Обучающиеся данного возрастного периода обладают хорошей механической памятью и способны концентрировать внимание на действиях произвольно, но у них всё ещё преобладает непроизвольное внимание.

Прием для данного уровня обучения:

Work in pairs and follow the instructions.

1. Draw a picture of your bedroom, but don't show it to your partner!

2. Describe your bedroom for your partner to draw. Then listen to your partner's description and draw his/her bedroom. Ask questions to help you, e.g. Where is the bed in the bedroom? How many posters are there?

3. Compare your drawings.

Среднее общее образование. В старшем школьном возрасте преобладает произвольное внимание. Обучающийся может легко сосредоточиться на предмете деятельности, владеет приёмами переключения внимания, может самостоятельно организовать его. Память становится произвольной, управляемой. Подросток владеет разными приёмами запоминания, может выделить в материале существенное, систематизировать, сформулировать то, что особенно запоминается в читаемом или прослушиваемом тексте.

Приемы для данного уровня обучения:

Методическая задача – учить видеть проблемы и противоречия, проявлять оригинальность мышления.

- Choose a problem and discuss it. Think of the questions on the problem... Explain the problem (the difference), state your point of view (express your opinion). Give good reasons.

- Explain the contradictions. If you were a critic, what would you say? Suppose you are an expert. What would you do? What advice would you give?

- Try to be original reacting to the following... Choose any statement with which you disagree. Laugh at it. Assume it's an object of ridicule / mercy.

Таким образом, огромную роль в эффективности процесса обучения играет учёт возрастных особенностей, обучающихся. Необходимо опираться на наиболее значимые из них при поиске приемов интенсификации обучения иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егорова Э. В., Ускова С. В. Психолого-педагогические особенности учащихся начальной и средней школы. // Философские и методологические проблемы когнитивных исследований : Сборник работ по итогам проведения Всероссийской научно-практической конференции, Ульяновск, 29–30 ноября 2021 года / Сост. и отв. ред. – канд. филос. н., доцент Краева А.Г. – Ульяновск: ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет», 2021. – С. 33–39.
2. Трайдук, Г. А. Особенности психолого-педагогической готовности детей к школе на уровне начального образования // Региональное образование: современные тенденции. 2018. № 1(34). С. 88–92.

*Сахневич С. В.
(г. Москва, РФ)*

ИНТЕРСУБЪЕКТИВНОСТЬ В ПЕРЕВОДЕ: ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ, ПОЭТИКА, ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И РИСКИ ТРАНСФОРМАЦИИ

Введение

Данная работа посвящена исследованию взаимодействия переводчика и реципиента перевода с точки зрения интенциональности и поэтики, а также феноменологических перспектив и связанных с этим рисков трансформации мышления. Особое внимание уделяется влиянию на процесс перевода субъективного опыта и культурных установок как переводчика, так и реципиента [2, с. 145].

I. Интенциональность в процессе перевода:

Интенциональность понимается как направленность сознания на объект, в нашем случае -- на текст и его перевод. Переводческий процесс не является пассивным отражением исходного текста, а представляет собой активное конструирование смысла [3, с. 56].

Интенциональность переводчика: Направлена на понимание и интерпретацию авторского замысла, а также на его передачу в целевом языке с учетом культурных и языковых особенностей реципиента. Этот процесс включает в себя как интеллектуальное осмысление, так и эмоциональное переживание текста [1, с. 380].

Интенциональность реципиента: Направлена на понимание и интерпретацию переведенного текста с учетом своего собственного опыта, знаний, культурных установок и ожиданий. Реципиент активно участвует в создании смысла, что делает его роль не менее важной, чем роль переводчика [5, с. 32].

II. Поэтическая конфигурация перевода:

Поэтика перевода понимается как способность переводчика создавать текст, обладающий эстетической ценностью и эмоциональным воздействием на реципиента. Речь идет не только о буквальном воспроизведении текста, но и о передаче его стиля, образов и эмоциональной атмосферы.

Поэтическая интенция переводчика: Это стремление создать не только точный, но и художественно выразительный перевод, способный вызвать эмоциональный отклик у реципиента. Эта интенция выходит за рамки простого лингвистического соответствия и предполагает творческий подход к процессу перевода.

Восприятие перевода реципиентом: Реципиент воспринимает перевод не только как источник информации, но и как художественное произведение, что влияет на его эмоциональное восприятие и интерпретацию текста [1, с. 382].

III. Феноменологическая перспектива:

Феноменологический подход в переводе предполагает акцент на сознании переводчика и реципиента, а также на их субъективном опыте восприятия текста. Важным является отказ от предвзятых представлений и шаблонов и ориентация на непосредственное переживание текста [3, с. 80].

Феноменологические редукции (эпохе и эйдетическая редукция): Позволяют переводчику отстраниться от своих предубеждений и выявить сущностные аспекты текста, что способствует более точному и глубокому пониманию и созданию более адекватного перевода.

Эпохе – временное отстранение от собственных суждений и шаблонов восприятия.

Эйдетическая редукция – выявление сущности текста путём отбрасывания случайного и несущественного.

Применение феноменологических редукций позволяет минимизировать субъективные искажения в процессе перевода и создать более аутентичный текст, близкий к оригиналу [4, с. 120].

IV. Риски трансформации мышления:

Интенсивное взаимодействие с чужим текстом, особенно при феноменологическом подходе, может привести к трансформации мышления как переводчика, так и реципиента. Эта трансформация может быть как положительной, так и отрицательной.

Положительная трансформация: Расширение культурного горизонта, развитие критического мышления, углубление понимания мира и себя.

Отрицательная трансформация: Потеря идентичности, искажение мировоззрения, навязывание чужих ценностей и установок.

Важно осознавать риски, связанные с трансформацией мышления, и стремиться к тому, чтобы процесс перевода способствовал развитию и обогащению личности, а не ее искажению [2, с. 200].

V. Выводы:

Взаимодействие переводчика и реципиента перевода является сложным и многогранным процессом, определяемым интенциональностью, поэтикой, субъективностью и культурными особенностями.

Феноменологический подход и применение феноменологических редукций способствуют более глубокому пониманию текста и созданию более адекватного перевода.

Необходимо осознавать риски, связанные с трансформацией мышления и стремиться к созданию перевода, способствующего развитию, а не искажению личности.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на изучение влияния различных видов текста и культурного контекста на процесс перевода и его восприятие реципиентом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабореко А. Иван Бунин о переводах // Мастерство перевода. 1966. № 5. С. 375-386.
2. Белик А.А. Культура и личность: психологическая антропология, этнопсихология, психология религии. М.: Издательство РГГУ, 2001. 378 с.
3. Витгенштейн Л. Голубая и коричневая книги / Л. Витгенштейн. Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2008. 256 с.

4. Вригт Г. Людвиг Витгенштейн: биографический очерк. М.: Издательская группа «Прогресс», «Культура», 1993. 350 с.
5. Залевская АА Индивидуальная «база знаний» и проблема перевода // Перевод как процесс и как результат: язык, культура, психология: сб. ст. Калинин, 1989. С. 29-36.

Симонец М. С.
(г. Макеевка, РФ)

СПОСОБЫ НОМИНАЦИИ КУЛИНАРОНИМОВ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ

В современной лингвистике взаимосвязь языка и культуры всегда вызывала большой интерес у исследователей. Актуальность наименований, которые наиболее ярко отражают национальные особенности культуры народа-носителя конкретного языка, подтверждается тем, что для её обозначения существует большое количество терминов: безэквивалентная, неполноэквивалентная лексика (Е. М. Верецагин, В. Г. Костомаров), реалии (С. И. Влахов, В. В. Ощепкова, Г. Д. Томахин), лакуны (В. А. Муравьёв, Ю.С. Сорокин), фоновая лексика (Ю. А. Воробьёв, В. В. Ощепкова, Г. Д. Томахин), национальные словесные образы (В. В. Ощепкова), экзотическая лексика (В. П. Берков), культуремы (В. В. Воробьёв) и др. Термин «номинация» лингвистами используется в трёх основных значениях: 1) наименование как процесс и явление; 2) как название и имя; 3) номинативная функция языковых знаков и языка в целом. Наименование предмета невозможно без его предварительного познания. При акте номинации нового слова человек отображает в своей сознательности окружающий мир, преобразуя и подчиняя его себе. В этом проявляется ментальная основа номинации, связь языка, мышления и окружающей действительности [1, с. 252].

Актуальность исследования. Кулинарные термины представляют собой один из самых интересных пластов лексики и были неоднократно предметом диссертационных исследований в различных языках. Например, С. П. Руденко, Е. И. Гоца, Е. Н. Приймак исследовали кулинаронимы в украинском языке; Н. П. Головницкая, П. П. Буркова – в немецком языке; А. Л. Леонова – в английском языке; Ю. Д. Гулинов и И. И. Степанова – во французском языке.

Цель исследования заключается в выявлении общих и отличительных признаков кулинарных названий блюд в сопоставляемых языках и обосновании их лингвокультурной специфики.

Материалом исследования послужили ЛЕ, обозначающие названия блюд (кулинаронимы) в современных французском, немецком и украинском языках, отобранные из энциклопедических специализированных словарей и рецептурных справочников исследуемых языков (всего – 365 ЛЕ). Исследуемые слова были разделены на 13 лексико-семантических групп (ЛСГ).

Проведённый анализ языкового материала позволил сделать следующие выводы. 1. Во французском языке наиболее продуктивными оказались кулинарные названия, образованные от: а) имён и фамилий – 77 ЛЕ (46%), напр.: *gateau Richelieu* «пирожное Ришелье»; б) топонимов и этнонимов – 19 ЛЕ (11%), напр.: *Boule de Berlin* «берлинский пончик»; в) титулов – 14 ЛЕ (8,6%), напр.: *vin Cardinal* «вино Кардинал». В немецком языке – наиболее продуктивные кулинаронимы, образованные от: а) топонимов и этнонимов – 24 ЛЕ (39%), напр.: *Schwabischer Pfaukuchen* «сливовый пирог»; б) ботанических названий – 8 ЛЕ (13%), напр.: *Löwenzahngelée* «желе из одуванчиков»; в) зооморфизмов – 6 ЛЕ (9,7%), напр.: *Zebra-Streuselkuchen* «пирог Зебра». В украинском языке – наиболее продуктивные кулинарные названия, образованные от: а) имён и фамилий – 58 ЛЕ (42,6%), напр.: *salamaха* «жидкая еда»; б) родственных связей – 16 ЛЕ (11,8%), напр.: *близнята* «коржики»; в) титулов – 12 ЛЕ (8,8%), напр.: *Король Гумберт* «сорт помидора». Следует отметить, что во французском и немецком языках зафиксировано больше кулинарных названий, образованных от прецедентных имён. Например, во французском языке: *Madeleine* (вид печенья) – по имени кухарки Мадлен Пальме, *Charlotte* (пирог) – по имени Шарлотты, *Olivier* (салат) – по имени повара Оливье; *Bircher Müsli* – по имени швейцарского врача-диетолога Максимилиана Оскара Бирхера-Бреннера, который изобрёл эти мюсли. В украинских кулинарных источниках зафиксировано меньшее количество названий, образованных от прецедентных имён, чем во французском и немецком языках. Причиной этого является то, что носителей определённой фамилии значительно меньше в украинском языке, чем лиц с одинаковым именем. Например, *іванець* (сорт пива, название грибов), *грицики* (листья салата), *потанці* (гренки), *хоми* (печёные коржи).

2. Во всех исследуемых языках наименее продуктивными видами номинации оказались названия блюд, образованные от: а) астронимов: франц. – 2 ЛЕ (1,4%), напр.: *Mercurey* (вино

«Меркурий»); нем. – 1 ЛЕ (1,7%), напр.: *Himmel und Erde* (закуска «Небо и земля»); укр. – 3 ЛЕ (2,2%), например, *Юнітер* (мартини); б) геонимов: франц. – 5 ЛЕ (3%), напр.: *Mont d'Or* (сыр «Золотая гора»); нем. – 1 ЛЕ (1,7%), напр.: *Marmorkuchen* (мраморный пирог); укр. – 1 ЛЕ (0,7%), напр.: *Золото Акапулько* (напиток); в) названий танцев, игр: франц. – 2 ЛЕ (1,4%), напр.: *Charleston* (хлеб «Чарльстон»); нем. – 2 ЛЕ (1,7%), напр.: *Hoppel-Poppel* (коктейль); укр. – 2 ЛЕ (1,7%), напр.: *Мазурки українські* (сорт яблок).

3. Заимствование как один из видов номинации является источником обогащения словарного состава любого языка. Во французском, немецком и украинском языках преобладают заимствования из русского, английского, французского и итальянского языков (напр.: укр. *беф-строганов* (рус.), франц. *bortsch* (рус.); нем. *Gazpacho* (итал.)), что обусловлено многовековой историей взаимоотношений между этими странами и недостаточной разработанностью собственной терминологии в украинском и немецком языках.

Таким образом, исследование этих и других видов номинации кулинаронимов на материале данных языков позволяет углубить наши знания и представления о национальных традициях и культурных ценностях гастрономических вкусов французского, немецкого и украинского народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кубрякова Е. С. Теория номинации и словообразования // Языковая номинация (Виды наименований). Отв. ред. Б. А. Серебренников, А. А. Уфимцева. М. : Наука, 1997. С. 222–304.

Слесарева В. Н.
(г. Ясиноватая, РФ)

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Введение лингвострановедческого компонента на уроках иностранного языка не только повышает мотивацию школьников в изучении иностранных языков, но и способствует пополнению словарного запаса школьников и формированию их страноведческой компетенции. Элементы лингвострановедения на уроках английского языка позволяют превратить урок в увлекательное путешествие по стране изучаемого языка, обогатив

знания учащихся о других народах и странах и их культуре, а также обеспечить устойчивый результат в области практических навыков и умений на английском языке.

Предлагаю рассмотреть данный подход на примере урока 94 в теме «Родная страна и страна (страны) изучаемого языка. Их географическое положение, столицы, достопримечательности, культурные особенности (национальные праздники, традиции, обычаи) в подтеме «Страна / страны изучаемого языка (сувениры)» на материале учебника Spotlight для 5 класса. Данный урок является уроком чтения с выполнением условно – речевых упражнений по прочитанному тексту.

Речевая зарядка включает в себя беседу о хобби. На вопрос учителя «What's your hobby(ies)?» учащиеся дают разные варианты ответа, используя фразу: «Dancing is my hobby», etc. Далее учитель, сообщая о путешествии как о своём хобби, просит учащихся угадать страну, которую он мечтает посетить, предлагая им видео для просмотра в течение 1 минуты. Видео о путешествиях сопровождается текстом за кадром: «This country is situated in Europe and lies on two big and very-very many small islands. London is the capital of it. The country is washed by some seas and the Atlantic Ocean and has the Greenwich Observatory».

Когда видео просмотрено и угадана страна для посещения, учитель сообщает, что два хобби – путешествие и шопинг – можно совместить. И предлагает прочитать текст по теме урока. Перед чтением проводится работа на снятие трудностей – знакомство с новыми словами из текста: shamrock, mug, tartan, stuffed toy, double-decker, pin. Каждый абзац текста учитель сопровождает показом презентации по теме «Souvenirs from the UK». Контроль первичного понимания прочитанного осуществляется ответом на вопрос «So, what parts does the UK consists of?».

Далее следуют условно – речевые упражнения для контроля прочитанного текста по рабочему листу.

Домашним заданием к уроку может быть презентация на тему «Souvenirs from Russia» или проектное задание на данную тему по уровню подготовки учащихся класса.

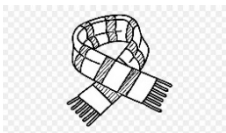
1) Match:



1

a) Scotland

2



b) England

3



c) Wales

4



d) Northern Ireland

2) Find the answers to the questions:

1. People of what nationality live in England? a) Welsh b) Scottish c) English

2. People of what nationality live in Wales? a) Irish b) Welsh c) English

3. People of what nationality live in Ireland? a) English b) Scottish c) Irish

4. People of what nationality live in Scotland? a) Scottish b) Welsh c) Irish

3) Insert the blanks. Use the prompts under the line:

The shamrock is the national symbol of Souvenirs with shamrocks on them are ... ones. The dragon is on the flag of Wales. Souvenirs with dragons on them are ... ones. You can see double-deckers in London - the capital of England. Souvenirs with double-deckers on them are ... ones. There are many cows in Scotland. Stuffed toys like a cow are ... souvenirs.

Irish, Welsh, Ireland, Scottish, English

4) Describe the Russian souvenir finishing the sentences.
Matryoshka from Russia



This is a It is Matryoshka is a ... souvenir.

ЛИТЕРАТУРА

1. Английский язык. 5 класс: учебник для общеобразовательных организаций / [Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс]. 7-е изд. М. :Express Publishing : Просвещение, 2016. 164с.
2. Мультимедийные материалы к уроку. URL: <https://disk.yandex.ru/d/82U8ENPw51s6Tw> (дата обращения: 20.10.2024).

***Соловцова Е. В.**
(г. Горловка, РФ)*

ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ

Готовность обучающихся к межкультурной коммуникации предполагает глубокие и устойчивые межкультурные знания, достаточный уровень развития межкультурных умений и навыков и их непосредственную реализацию в практической деятельности.

Несмотря на осознание важности формирования межкультурной коммуникативной компетенции на всех образовательных этапах, до сих пор не определены единые критерии оценки уровня сформированности навыков межкультурной коммуникации. Поэтому актуальной задачей является разработка критериев и показателей оценки уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетенции. Эти критерии следует разрабатывать на основе компонентного состава межкультурной компетенции, а также учитывать требования, изложенные в Федеральных государственных образовательных стандартах. Поуровневая шкала оценки направлена на определение общего уровня сформированности знаний, умений и навыков межкультурной коммуникации.

Характеризуя показатели сформированности межкультурной коммуникативной компетенции, считаем целесообразным соотношение уровня межкультурной грамотности, который должен быть достигнут на конкретном образовательном этапе, с определённой стадией адаптации к новой культуре: начальное образование – стадия прикосновения к чужой культуре; основное общее образование – стадия приобщения к чужой культуре; среднее общее образование / среднее профессиональное педагогическое образование – стадия проникновения в чужую культуру; высшее

педагогическое образование – стадия свободного взаимодействия с чужой культурой. Указанные стадии соотносятся с типами межкультурных контактов, выделенными Ю.Е. Прохоровым: соприкосновение, приобщение, проникновение, взаимодействие [2, с. 104–113].

В Федеральной рабочей программе по учебному предмету «Иностранный (английский) язык (базовый уровень)» (предметная область «Иностранные языки») межкультурная коммуникативная компетенция определяется как «приобщение к культуре, традициям англоговорящих стран в рамках тем и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся на уровне среднего общего образования, формирование умения представлять свою страну, её культуру в условиях межкультурного общения» [1, с. 5].

Анализ Федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного общего и среднего образования свидетельствует о том, что формирование межкультурной коммуникативной компетенции не обозначено целью обучения в определённой предметной области. Однако в образовательных стандартах на разных образовательных уровнях в определённой степени отображены требования к формированию навыков межкультурного общения, которые можно рассматривать как показатели оценки уровня сформированности анализируемой компетенции по каждому из выделенных нами уровней (когнитивный, эмоциональный, поведенческий, ценностный).

На основании положений ФГОС начального, общего и среднего образования приходим к следующему заключению: на начальном и основном этапах обучения школьники получают базовые знания о культуре и традициях страны изучаемого языка; старший этап характеризуется доминантой межкультурного подхода, когда старшеклассники начинают сравнивать родную культуру с культурой изучаемого языка. Профильная ступень этого этапа позволяет учащимся углубить межкультурные познания в рамках выбранной профессиональной области и стимулирует участие в диалоге культур. Поуровневая шкала оценки сформированности межкультурной коммуникативной компетенции учеников общеобразовательной школы включает три уровня: низкий, средний и высокий.

При высоком уровне сформированности межкультурной коммуникативной компетенции обучающийся имеет устойчивые знания о правилах и нормах межкультурного общения; способен к осуществлению успешного межкультурного общения, проявляя эмпатию и толерантность; уважительно относится к ценностям представителей других культур, знает психологические

особенности межкультурного общения, демонстрирует умения успешно применять модели вербального и невербального поведения, будучи мотивированным к формированию межкультурной грамотности.

Средний уровень сформированности межкультурной грамотности предполагает открытость к новой информации, при этом интерес к межкультурному общению проявляется не систематически. Явления иной культуры воспринимаются без этноцентризма. Обучающийся не всегда проявляет эмпатию и толерантность, демонстрирует неуверенность в оценочных и когнитивных суждениях.

Низкий уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетенции характеризуется недостаточным объемом знаний о поликультурном мире, правилах и нормах межкультурного взаимодействия; критическим отношением к ценностям иных культур; неумением использовать коммуникативные техники для успешной межкультурной коммуникации. Обучающийся не проявляет стремления к межкультурному общению и самосовершенствованию; не всегда демонстрирует эмпатию и толерантность в межкультурном общении.

Разработка уровней, критериев и показателей сформированности межкультурной коммуникативной компетенции направлена на определение основных векторов и способов формирования навыков межкультурной коммуникации на различных образовательных уровнях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральная рабочая программа. Иностранный (английский) язык. 10–11 классы (базовый уровень). URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/098/4_frp-angl-yaz_10-11-klassy_baza.pdf (дата обращения: 15.10.2024).
2. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М. : Изд-во ЛКИ, 2003. 224 с.

*Соловьянова Е. В.
(г. Рыбница, ПНР)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Изменения, происходящие в нашем обществе, оказывают огромное влияние на систему современного образования [4, с. 61]. Для того, чтобы быть конкурентоспособным, выпускник высшей школы должен обладать четко сформированной, взаимосвязанной системой жестких (профессиональных) и гибких (надпрофессиональных) навыков. Несмотря на различные подходы к определению понятия «гибкие навыки», исследователи сходятся во мнении, что для них характерно наличие таких составляющих, как комплексное многоуровневое решение проблем; критическое мышление; креативность; лидерские навыки и умение управлять людьми; умение взаимодействовать с людьми; эмоциональный интеллект; формирование собственного мнения и принятие решений; гибкость ума. Таким образом, под гибкими навыками мы понимаем комплекс неспециализированных, надпрофессиональных навыков, непосредственно влияющих на успешность профессиональной деятельности, отвечающих за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность [1, с. 199].

Весьма эффективной для развития гибких навыков студентов, на наш взгляд, является технология интерактивного обучения. Данная технология помогает достичь коммуникативную цель на уроках иностранного языка в процессе сотрудничества обучающихся, при этом основная нагрузка ложится на развитие умений коммуникации и интеракции при групповой работе [3, с. 12]. Из этого следует, что интерактивность в обучении предполагает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога. При интерактивном взаимодействии на уроках иностранного языка исключается доминирование одного участника общения над другим. Такой подход позволяет научить критическому мышлению, решению сложных языковых проблем при помощи анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешиванию предлагаемого мнения, принятию продуманных решений, участию в дискуссиях и уважительному общению друг с другом [2, с. 88].

Далее мы хотели бы проиллюстрировать возможности применения технологии интерактивного обучения в рамках изучения студентами II курса (направление 44.03.05 Педагогическое образование) темы «Generation Gap». На первом этапе студентам предлагается следующий кейс: *You are parents and their children. You all have problematic relationship and decide to visit a supportive group for parents and children to solve your problems.*

Exercise 1. Getting acquainted. У каждого студента есть карточка с определенной ролью. На этой карточке есть некоторая информация о нём/ней. Задача студента – познакомиться. В своей команде они рассказывают историю своих отношений с родителями / детьми, используя пройденный лексический материал. После того, как они закончат, им даётся некоторое время, чтобы поговорить с другими студентами в группе. После этого преподаватель задаёт вопросы обо всех людях в группе. Студенты должны вспомнить, что они узнали о других студентах, и ответить на вопросы.

Exercise 2. Family problems. В парах студенты говорят о своих проблемах, а затем представляют свою историю в группах.

Exercise 3. Generation gap. Студенты самостоятельно читают текст о борьбе поколений («The Younger Generation Knows Best» from L.G. Alexander «For and Against»), ставят «+» и «-» в тексте, чтобы отметить идеи, с которыми они согласны и не согласны. После этого они высказывают своё мнение группе и обсуждают его вместе.

Exercise 4. Finding a compromise. «Подростки» получают карточки с утверждениями, которые они должны сказать своим «родителям» (например, *I will surf the Netto day as long as I want, it's not your business*). «Родители» должны отреагировать на ситуацию. Каждая пара ведёт спонтанный диалог. Другие студенты слушают, а затем высказывают своё мнение о поведении персонажей.

Exercise 5. Speaking. Студенты комментируют высказывания (2-4 минуты), приведенные на доске (например, *If children have problems with studies and walk with friends until late, you can only force them to study by locking them at home*).

Представленные выше задания по английскому языку с применением технологии интерактивного обучения будут, на наш взгляд, способствовать развитию прочных гибких навыков студентов. Таким образом, использование данной технологии вносит весомый вклад в формирование познавательных и профессиональных мотивов и интересов, развивает системное и критическое мышление обучающихся, учит коллективной

мыслительной и практической работе, переносит на более высокий уровень навыки общения и кооперации. Это позволяет сделать вывод о том, что технология интерактивного обучения создает благоприятные условия для формирования гибких навыков в процессе изучения учебных дисциплин, и, в частности, изучения иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бацунов С. Н., Дереча И. И., Кунгурова И. М., Слизкова Е. В. Современные детерминанты развития softskills // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 4 С. 198–207.
2. Двуличанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. 2011. С. 87–93.
3. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. М. : Дрофа, 2005. 253 с.
4. Eremenko A. V., Titova O. K., Kravchenko E. V. A Debating Activity in EFL Classes // Высшее образование сегодня. 2020. № 1. С. 61–65.

Сороколетова Е. В.

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Колобова Л. В.
(г. Оренбург, РФ)*

МНЕМОТЕХНИКА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Память – форма психического отражения действительности, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении человеком своего опыта.

В структуре памяти выделяют несколько относительно самостоятельных процессов и соответствующих им функций: запоминание, узнавание, сохранение, воспроизведение и забывание. Установлено, что лучше запоминается то, что составляет цель действия, то есть та информация, которая подвергнута активной мыслительной переработке. [1, с.105].

Мнемотехника зародилась давно и развивалась как один из эффективных инструментов запоминания и работы с информацией на протяжении многих веков. На наш взгляд, владение мнемотехникой является залогом успешного обучения

иностранному языку в школе, так как обучающиеся сталкиваются с огромными объёмами информации, которые должны не просто освоить, но и уметь применять на практике.

Отметим, что уже разработано множество приёмов, методов и операций запоминания информации на уроках французского языка. Рассмотрим некоторые из них.

Для того чтобы усвоить новую лексику моментально существует такой способ как составление русского выражения или предложение с иностранными словами. Рассмотрим слово «rêve» (мечта) – ученики могут создать предложение, где слово будет будто заимствованием, как это происходит с английскими выражениями/словами (англицизмы). Например, «*Mon rêve – это путешествовать по всему миру и знакомится с различными культурами*», так обучающиеся легко запомнят данное слово, это будет их личная ассоциация, и на их родном языке, что также влияет на эффективность запоминания новых слов. Например, для темы: «*Ma chambre*» слова, которые необходимо запомнить: *le tapis, l'armoire, le drap, dormir*. Возможные предложения с ними, которые придумывают учащиеся: *Вот ваша chambre, madam; На полу в моей спальне лежит le tapis, по которому приятно ходить босиком. В моей l'armoire много одежды и обуви, которую я ношу в зависимости от сезона. Я всегда заправляю le drap, чтобы моя кровать выглядела аккуратно.* Данное упражнение можно применять на уроках французского языка на любые темы, на определенную группу слов, которые вызывают затруднения или необходимы для дальнейшего обучения.

Важным аспектом использования мнемотехники на уроках французского языка является также создание целостной истории или контекста вокруг новых слов и выражений. Рассказы или короткие рассказы, в которых новые слова используются естественно, помогают учащимся запоминать лексику в контексте, что делает её более понятной и легче усваиваемой. Например, для запоминания лексики по теме: «*Ma chambre*», обучающимся предлагают составить описание своей комнаты с включением новых слов. Например: *Ma chambre est mon endroit préféré dans la maison. Elle est petite mais confortable. Il y a un grand lit avec une couette moelleuse et des oreillers confortables. J'ai aussi une armoire où je range tous mes vêtements. Sur ma table de nuit, il y a une lampe et un réveil. J'aime beaucoup ma chambre car c'est un endroit où je peux me détendre et me ressourcer.*

Данный метод позволяет обучающимся понять как используются слова в речи, провести ассоциации, благодаря чему легко запомнить новый вокабуляр. Помимо этого соединение новой лексики с другими словами и идеями в

рассказе помогает создать более прочные связи в памяти обучающихся.

Внеконтекстные упражнения призваны развить навык запоминания большого объёма информации и порядка следования единиц информации. Сюда относят упражнения на запоминание тематического ряда из 3-4 слов для каждого ученика (например, по теме «Ma famille» можно предложить следующие ряды: la mère, le père, le fils, la fille – с целью запоминания лексического минимума по теме). Тематический ряд с неожиданным словом преследует цель запомнить данное слово (например: un lit, un canapé, une chaise, *un pain*, une table), а также упражнение на продолжение тематического ряда обучающимися. Данный тип упражнений позволяет переключиться с навыка логически организованного запоминания на навык абсурдного, линейного и ассоциативного запоминания [2, с. 81].

Использование технологии мнемотехники на уроках французского языка может существенно облегчить процесс изучения и помочь учащимся лучше запоминать и усваивать новую лексику. Эта технология не только улучшает память учеников, но и делает процесс изучения иностранного языка более интересным и увлекательным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лопатин М. А. Мнемонические приёмы в обучении иноязычной лексике // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 2–1 (32). С. 105–109.
2. Ваягина М. Р. Применение мнемотехники для обучения иноязычной лексике // Педагогика и психология образования. 2019. № 3. С. 71–85. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42326428> (дата обращения: 30.09.2024).

Сосновик А. С.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.
(г. Горловка, РФ)*

РАЗВИВАЮЩЕ-ОБУЧАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Современные учащиеся большую часть своего свободного времени проводят в интернете. Безусловно, современные фильмы, реклама, да и само пребывание в сети часто оказывают на них определённое влияние. Существуют и положительные

стороны этого «виртуального» времяпрепровождения.

Кино – это источник новой информации. Поэтому для изучающего французский язык, фильм становится мощным инструментом мотивации. Просмотр кинофильма предоставляет возможность развивать восприятия иноязычной речи на слух, расширять словарный запас, обогащает грамматическими конструкциями и т.п.

Откуда же учащиеся узнают о современном мире, о новых тенденциях в науке, технике, моде, медицине и т.д.? Из фильмов. Где они находят новые слова и выражения, которые потом используют в речи? В фильмах. Когда преподаватель замечает эти новые слова в речи учеников, он невольно задаётся вопросом: «Откуда они их знают?».

Всё это заставляет задуматься над обучающим и развивающим потенциалом кинофильмов.

В настоящее время существует множество причин, по которым кино является эффективным инструментом для изучения иностранного языка и развития как языковых навыков, так и личности. В первую очередь, фильм рассматривается как аутентичный ресурс для изучающих французский язык, позволяющий применять его в реальных жизненных ситуациях. Что подразумевается под *аутентичным фильмом*? Это произведение, созданное для носителей языка, а не для иностранцев, изучающих его. Использование таких фильмов в их оригинальном виде, без каких-либо адаптаций для учебного процесса, содействует реализации коммуникативного подхода, создавая условия для естественного иноязычного общения через кино [1].

Основной целью изучения французского языка является формирование коммуникативной компетенции, что необходимо для общения с носителями языка в разных жизненных ситуациях или в профессиональной сфере. Для достижения этой цели преподавателю важно ознакомить студентов с образом жизни, культурными аспектами, обычаями и традициями носителей языка. В этом контексте фильмы становятся отличным ресурсом, который наглядно иллюстрирует особенности изучаемой языковой культуры, способствуя развитию не только языковых, но и социокультурных навыков.

Кроме того, применение фильмов в процессе обучения французскому языку опирается на ключевой методический принцип – принцип наглядности. Во время просмотра фильма происходит интеграция визуальных и аудиальных материалов, что способствует более глубокому усвоению информации. Говоря о разговорном языке, фильмы создают атмосферу, в которой этот язык активно используется, что позволяет учащимся не

только воспринимать его, но и уверенно применять в общении. Благодаря просмотру фильмов студенты могут освоить язык, близкий к повседневной жизни носителей, что имеет большое значение для тех, кто не может учиться за границей.

Кроме того, фильмы имеют свои преимущества по сравнению с аудиозаписями, так как в них присутствует важный элемент реального общения – невербальные знаки, которые участники диалога используют в конкретных обстоятельствах. Аудиозаписи не дают возможности воспринимать информацию, передаваемую через невербальные формы общения. Для более естественного усвоения языкового материала существенно важна наглядность языковых ситуаций, что значительно упрощает процесс обучения.

Учащиеся, смотря фильм, обычно бывают заинтересованы и получают удовольствие, поскольку развитие сюжета подается динамично и сопровождается музыкой, создающей особую атмосферу, что значительно превосходит сложные и растянутые описания в литературных произведениях.

Студенты получают новые знания культурологического характера: по истории, культуре и быту людей, говорящих на изучаемом языке, ведь они демонстрируют события и характерные ситуации из жизни носителей языка, даже если это происходит в нестандартном сюжетном оформлении.

Фильмы являются эффективным материалом для обучения. Это связано с их сильным эмоциональным воздействием, которое более многослойное по сравнению с литературными произведениями. После просмотра фильма ученики получают шанс выразить свои мысли на иностранном языке и продемонстрировать свои творческие способности. Кроме того, фильмы способствуют сплочению класса, когда ученики обсуждают поднятые в них темы, что помогает преодолеть смущение во время выступления друг перед другом. Также учащиеся могут сопоставлять свои привычки и традиции с образом жизни носителей изучаемого языка, поскольку кино часто открывает такие возможности.

Чтобы эффективно изучать язык, необходимо, чтобы преподаватель и студенты находились в постоянной коммуникации. Фильмы предоставляют такую возможность, что делает их значимым инструментом в обучении. Ключевым моментом является взаимодействие между учащимися, а просмотр фильмов может быть использован для выполнения различных задач. Этот метод обучения даёт возможность преподавателю создавать задания для отработки произношения и интонационных парадигм, грамматических и лексических конструкций, а также для развития навыков аудирования и устной речи. Учащиеся

могут работать в разных форматах – самостоятельно, в парах, в небольших группах или в большом коллективе.

С использованием современных информационно-коммуникационных технологий кинофильм можно разделить на части, осуществлять просмотр без звука, применять субтитры и другие методы [3, с. 20].

И. А. Щербакова отмечает, что «ежедневный педагогический опыт использования фильмов показывает, что кино, будучи достаточно сильным внешним стимулом, провоцирует продуктивную условно-рефлекторную активность и, следовательно, выступает как мощное и действенное средство, способствующее более быстрому и качественному усвоению знаний и навыков» [2, с. 23].

Таким образом, фильмы, отбираемые для изучения иностранного языка, способствуют реализации таких образовательных принципов, как коммуникативная и межкультурная направленность, наглядность и доступность материалов, учёт возрастных характеристик учащихся, стимулирование и развитие их мышления, осознанная активность, а также использование различных форм и методов в зависимости от целей и содержания обучения. Кроме того, важно соответствие методов и приёмов поставленным задачам, а также интеграция теории и практики в образовательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гез, Н. И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению // Иностранные языки в школе. – 1981. – № 5. – С. 32–34.
2. Щербакова, И. А. Кино в обучении иностранным языкам. – Минск : Вышэйшая школа, 1984. – 94 с.
3. Allan, M. Teaching English with Video. London : Longman, 1985. – 118 p.

Степанушко И. В.

*Научный руководитель: д-р пед. наук, доц., проф. Гришак С. Н.
(г. Луганск, РФ)*

ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Современные педагогические исследования посвящены вопросам о качественной профессиональной подготовке будущих специалистов. В частности, исследуются способы улучшения подготовки будущих переводчиков, которые в результате

обучения будут обладать обширными знаниями языка, а также профессиональными умениями и навыками перевода. Однако язык является не единственным аспектом, определяющим специфику профессии переводчика.

Обращаясь к профессиограмме переводчика, мы находим перечень способностей и личностных качеств, обеспечивающих успешность выполнения профессиональной деятельности переводчика. Так, выделяют коммуникативные, вербальные, организаторские, мнемические и другие способности. Среди качеств мы видим вежливость, тактичность, воспитанность, эрудированность, порядочность и др. Также выделяют качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности: агрессивность, некоммуникабельность, грубость, невоспитанность и др. Данные положения могут говорить о том, что в профессии переводчика важен не только профессиональный, но и личностно-поведенческий аспект, который может реализоваться в различных областях профессиональной деятельности.

Так как личностно-поведенческий аспект человека главным образом определяется этикой, и именно она регулирует поведение человека, определяет нормативы поведения, а также ориентирует человека на ценности (регулятивная и ценностно-ориентирующая функции этики), при исследовании деятельности переводчика многие авторы обращаются к профессиональной этике.

Анализ литературы относительно термина «профессиональная этика» позволил нам сформулировать данное понятие в контексте нашего исследования следующим образом: профессиональная этика переводчика – это совокупность норм и правил поведения, основанных на профессиональных стандартах и морально-этических нормах и регулирующих не только профессиональную деятельность, но и межличностное взаимодействие в рабочем поле.

О важности акцентирования внимания студентов на нормы и правила профессиональной этики в процессе их профессиональной подготовки говорят такие авторы, как И. А. Корецкая и С. Ю. Манухина [1], Е. А. Мокрицкая [2] и др.

Так, И. А. Корецкая и С. Ю. Манухина считают, что многие этические принципы и нормы, усвоенные во время учебы, во многом будут определять будущую профессиональную деятельность [1, с. 190].

Подобного мнения придерживается Е. А. Мокрицкая, которая в своей работе пишет, что этическое образование является «важным фактором повышения эффективности взаимодействия личности в процессе профессиональной деятельности» [2, с. 198].

На основании вышеуказанного в контексте нашего исследования мы можем заключить, что этическое образование будет оказывать положительное влияние не только на становление личности студента, но и на будущую профессиональную деятельность переводчиков, повышая её эффективность.

Исследуя способы реализации этического образования в контексте профессиональной подготовки, И. А. Корецкая и С. Ю. Манухина пишут, что его можно реализовать, с одной стороны, через предоставление знаний об основах выбранной специальности, и, с другой стороны, через практику, когда студенты пытаются выработать свой стиль профессиональной деятельности и сталкиваются с первыми проблемами в выбранной профессии [1, с. 190].

В свою очередь, Е. А. Мокрицкая считает, что для реализации этического образования необходимо в процессе обучения, имеющего целенаправленный и междисциплинарный характер, акцентировать внимание студентов на этических знаниях, их значимости, а также предоставлять студентам возможность осмысливать и осознавать эти знания [2, с. 200].

Так, мы можем заключить, что в контексте профессиональной подготовки будущих переводчиков для реализации этического образования необходимо:

- 1) предоставлять студентам знания об этике и её правилах, нормах, принципах;
- 2) акцентировать внимание студентов на значимости этики;
- 3) создавать условия для осознания и применения студентами этических знаний и норм в образовательной среде.

Анализ научных и литературных источников относительно профессиональной этики и её сущности позволяет заключить, что в контексте подготовки будущих переводчиков этика будет выступать и как система правил и принципов, регулирующих профессиональное поведение человека, и как фактор, определяющий результат профессиональной деятельности человека. Таким образом, этический аспект является необходимой составляющей профессии переводчика, которая в комплексе с профессиональными навыками, умениями и способностями обеспечивает высокий уровень профессиональной деятельности переводчика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корецкая И. А., Манухина С. Ю. Влияние этики на профессиональную деятельность // Вестник университета. 2014. №8. С. 188–191.

2. Мокрицкая Е. А. Этика как фактор развития личности в педагогическом процессе вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №2. С. 198–201.

Стефанова Д. О.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Пантыкина Н. И.
(г. Луганск, РФ)*

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Фразеологические единицы представляют собой особый объект для научного анализа. Принято считать, что фразеологический фонд языка является отражением национальной культуры, в котором наиболее ярко выражено своеобразие мировосприятия и менталитета конкретного народа. Действительно, культура, традиции и менталитет неизменно находят свое отражение в языке, который выступает не только как средство коммуникации, но и как явление социальной природы. Язык сохраняет и передает национально-культурные ценности, выражает уникальные аспекты мировоззрения и фиксирует моральные нормы сообщества, являющегося носителем данного языка. Эти аспекты отчетливо проявляются в лексическом составе и структурных единицах языка. Особенно ярко национально-культурные черты выражены во фразеологизмах, которые выполняют роль лингвокультурных знаков, закрепляя в своей форме и значении особенности восприятия мира и культурного наследия народа.

Фразеология, сохраняющаяся в языке на протяжении столетий, представляет собой отражение культуры и мировоззрения носителей определенного языка. Как подчеркивала лингвист В.Н. Телия, фразеологический фонд языка является своеобразным зеркалом, в котором лингвокультурное сообщество видит свою национальную идентичность. По мнению В.Н. Телии, взаимосвязь языка и культуры проявляется в культурном смысле, возникающем при интерпретации ассоциативно-образной основы фразеологических единиц [4]. Эта интерпретация основана на соотношении фразеологизмов с культурно-национальными нормами и стереотипами, выражающими коллективное мировосприятие и менталитет народа [3].

Исследование фразеологического состава языка позволяет проследить исторический путь развития человеческого общества:

от зарождения обычаев и традиций до формирования научно-технических достижений. Более того, анализ фразеологизмов предоставляет возможность сравнительного изучения динамики и эволюции различных языков, выявляя общие и уникальные черты их культурного кода. Коннотативное значение фразеологических единиц в полной мере отражает общественное сознание, а также специфику менталитета народа.

Комплексное исследование фразеологизмов в разных языках способствует углубленному пониманию идиоматических особенностей, характерных для каждого из них, и вносит значительный вклад в изучение культуры и цивилизации народов. Смысл фразеологических единиц неразрывно связан с коллективными знаниями, накопленными носителями языка, их жизненным опытом и культурно-историческими традициями. Таким образом, фразеология выполняет функцию культурного зеркала, в котором отражаются как уникальные черты, так и общие ценности разных сообществ [1].

Каждая сфера человеческой деятельности обладает собственным лексиконом и терминологией, которые нередко проникают в литературный язык через метафорические выражения. Так, в английском языке широко представлены фразеологические единицы, связанные с морем и морской культурой, что обусловлено историческим значением мореплавания для Англии. Судьба Великобритании, в значительной степени, зависящей от морских путей, на протяжении веков была тесно связана с морем, что привело к формированию одной из крупнейших морских держав. Море стало основным источником дохода для жителей, а профессия моряка – одной из самых распространенных в стране. Историко-культурное значение мореплавания предопределило богатство морской фразеологии в английском языке.

Фразеологизмы, связанные с морской тематикой, не только отражают национально-культурные особенности английской фразеологии, которые могут проявляться на уровне их компонентов, но и передают специфические черты мировосприятия британцев. Так, например, выражение *ships that pass in the night* (корабли, проходящие ночью) обозначает мимолётные, случайные встречи. Приведем еще пару примеров таких фразеологизмов: *make shipwreck of smth* (уничтожить что-либо, означающее привести к полному краху или разрушению чего-либо); *all at sea* (весь в море, передает состояние растерянности, дезориентации и неуверенности, словно человек находится на корабле, потерявшем ориентиры, и блуждает в бескрайних морских просторах без определенного курса); *old*

salt (старая соль, говорящее об опытном моряке); *to make full sail* (развернуть все паруса, обозначает принятие решительных, энергичных действий или полное устремление к достижению чего-либо); *to sail with the wind* (плыть по ветру, означающее согласие с обстоятельствами) и *to sail right through smth* (плыть прямо сквозь что-либо, быстро и легко закончить начинания) [2].

Таким образом, анализ небольшой выборки английских фразеологических единиц, содержащих историко-культурные и географические особенности представленной страны, позволяет с уверенностью сказать о тесной связи языка и культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гак В.Г. Национально-культурная специфика меронимических фразеологизмов. Фразеология в контексте культуры М. : Языки русской культуры, 1999. – С. 260–267.
2. Кунин А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь. 6-е издание, исправленное. М. : Живой язык, 2005. – 945 с.
3. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка: учебное пособие. – 3-е изд. Дубна: Феникс+. – 2005. – 488 с.
4. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Языки русской культуры, 1996. – 288 с.

Сторожева О. М.
(г. Алчевск, РФ)

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В современных условиях стремительного развития науки и техники, быстрого накопления и обновления информации важно пробудить в человеке интерес к накоплению знаний, научить его учиться. Психологи утверждают, что знания, полученные самостоятельно, с преодолением посильных трудностей, усваиваются лучше, чем те, которые в готовом виде идут от преподавателя. Как показывает практика, значительная часть студентов учится ниже своих способностей из-за отсутствия у них навыков самостоятельной работы. Поэтому перед преподавателем стоит задача помочь студенту наиболее эффективно организовать свою учебно-познавательную деятельность, рационально планировать и осуществлять самостоятельную работу.

Способности человека к самостоятельному поиску и усвоению профессионально важных знаний и компетенций, умений использовать их в различных ситуациях, особенностям организации самостоятельной работы студентов, путей, средств, методов и приёмов её осуществления посвящены многочисленные исследования (С. В. Абрамова, В. К. Буряк, А. А. Вербицкий, А. М. Олехнович, К. И. Рудик и другие).

Цель данной работы – рассмотреть инновационные подходы к организации самостоятельной работы, которые помогут студентам самостоятельно усваивать постоянно обновляемую информацию, развивать способности и умения, следовать в ногу с научно-техническим прогрессом и разбираться в информационных процессах.

Традиционные методы организации самостоятельной работы предусматривают подготовку к аудиторным занятиям, выполняемую студентом или группой студентов самостоятельно в произвольном режиме, в удобное время по разработанным методическим указаниям и рекомендациям, либо проведение преподавателем консультаций в контактном и бесконтактном форматах в зависимости от формы обучения. Однако такой подход не находит положительного отклика у значительного количества студентов, что негативно отражается на качестве подготовки к практическим занятиям.

Существующие в современном мире новые, «умные» технологии характеризуются доступностью и универсальностью, имеют необходимые предпосылки для своего распространения в виде информационно-программных средств, облачных технологий, разнообразных и доступных технических устройств (смартфонов, планшетов и пр.) для доставки информации [3. с. 18]. Они способны не только стать рабочим инструментом на практических занятиях, но и обеспечить эффективную самостоятельную работу обучающихся, что особенно важно для работающих студентов.

Практика дистанционного обучения привела к необходимости задействовать современные информационно-коммуникационные технологии для проведения практических занятий по иностранному языку. С целью достижения максимальной продуктивности следует использовать данные технологии также для организации самостоятельной работы студентов. Внимание стоит обратить на открытые онлайн-курсы от российских разработчиков, размещенные на платформах «Открытое образование», «Лекториум», «Универсариум», «ПостНаука» и других. Кроме того, в ходе исследования и анализа были выявлены иностранные

ресурсы для изучения английского языка, доступные для пользователей из РФ бесплатно или условно-бесплатно. К таким можно отнести «British Council» (<https://learnenglish.britishcouncil.org/>), «Memrise» (<https://www.memrise.com/>), «Duolingo» (<https://www.duolingo.com/>) и другие.

С течением времени многие из ресурсов сети Интернет для изучения английского языка были модифицированы в мобильные приложения: Duolingo, Lingualeo, Skyeng, Полиглот и другие. Мобильными версиями представлены все возможные продукты: словари, грамматики, справочники, самоучители, что способствует повышению мобильности студентов и упрощает выполнение поставленных ими задач.

К плюсам использования инновационных подходов при организации самостоятельной работы студентов можно отнести использование электронных версий учебников, пособий и большого количества мультимедийных материалов, а также тот факт, что время и место обучения не регламентировано и использование современных технологий сокращает период обучения и формирует информационную компетентность студентов.

Единственным недостатком, который становится очевидным при практическом применении вышеизложенного подхода, является отсутствие автоматизированной проверки и контроля выполнения заданий студентом. Тем не менее, данный недостаток можно свести к минимуму, если интегрировать использование университетского сайта дистанционного обучения в самостоятельную работу студентов.

Выводы. Инновационный подход к организации самостоятельной работы студентов направлен на пробуждение интереса к изучаемой дисциплине, развитие практических умений и навыков, ускорение усвоения учебного материала, а также на формирование основы для дальнейшего непрерывного самообразования и самосовершенствования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся. М. : Просвещение, 2004. 83 с.
2. Гузанов Б. Н., Морозова Н. В. Организация самостоятельной работы студентов вуза в условиях реализации многоуровневой модели обучения: монография. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2014. 158 с.
3. Шубина И. В. СМАРТ и развитие современного образования // Экономика. Статистика и Информатика. 2015. № 3. С. 17–19.

Струкова Е. А.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Загороднева Е. В.
(г. Липецк, РФ)

ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ ВЕЛИКОГО СДВИГА ГЛАСНЫХ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Великим сдвигом гласных называют значительные изменения в фонетике английского языка, которые происходили в период с конца XIV – начала XVIII вв. Термин был предложен датским лингвистом Отто Есперсоном, который исследовал данный языковой феномен. Суть явления заключалась в сужении долгих гласных и дифтонгизации узких гласных, что в итоге привело к изменению в их произношении [1, с. 3].

Именно разница в произношении является одним из главных признаков, который отделяет современный английский от среднеанглийского.

Великому сдвигу гласных предшествовало несколько событий, происходивших как в самом языке, так и в геополитической жизни страны. В среднеанглийском языке была довольно простая система гласных звуков, долгие гласные являлись удлинненным вариантом короткого звука. После завоевания Англии норманнами в 1066 году английский претерпел множество изменений, большое количество англосаксонских слов были вытеснены из лексики. Сосуществование двух языков – нормандского французского и английского – подготовило почву для дальнейших фонетических изменений.

В лингвистике существуют теории, которые предполагают объяснение подобных фонетических изменений: «drag chain» и «push chain». Согласно «drag chain» звук, сдвигаясь, оставляет после себя пустое место, которое в дальнейшем заполняет другой звук, и те тянут за собой остальные. «Push chain» говорит о том, что один звук занимает позицию другого, тем самым «выталкивая» звук и вызывая сдвиг в фонетической системе языка. Однозначно сказать, что именно послужило причиной начала великого сдвига нельзя, но изменения в фонетике английского начались в XII веке. К XIII веку гласные в конце слов, начали утрачивать свое изначальное звучание. Звуки /a/, /o/, /u/, /e/ в конце слова стали произноситься /ə/. Таким образом, на момент жизни Джеффри Чосера, слово time произносилось как /ti:m/ [4, с. 33].

Великий сдвиг гласных в основном затронул долгие гласные звуки, некоторые из которых теперь произносились артикуляционно «выше», то есть приобрели более высокие тона и перешли в разряд узких гласных. Другие же стали дифтонгами.

Так, звук /i:/, как в уже упомянутом слове *time*, сначала принял форму /ei/, а затем обрёл чтение, которое знакомо нам сейчас – /ai/. Произношение гласного /e:/, читавшаяся как «ау» в слове «say», перешло в /i:/. Звук /ɔ:/ превратился в дифтонг /oo/, как в слове «go». /a:/ стал /æ:/ затем превратился в /e:/, а в современном английском его произносят /ei/, как в слове «make». Гласная /u:/ изначально имевшая произношение «oo» как в слове «food», превратился в /au/, как в слове «house» [3, с. 142].

Сдвиг не коснулся кратких гласных в той же степени, в основном они остались не изменёнными. Несмотря на то, что XVII век обозначается как верхняя граница лингвистического феномена, некоторые изменения в произношении продолжались ещё несколько веков. Эффект явления охватил южную часть Англии, а потому на севере страны всё ещё имеются слова, которые произносятся как до великого сдвига. Однако, даже учитывая закономерности фонетических изменений, в английском языке существует множество слов-исключений. Значение великого сдвига гласных неоднозначно: благодаря ему изменился ритм и схемы рифмования, что дало толчок развитию литературы, однако изменения в произношении длинных гласных, сделали английский более отличным от других германских языков и привели к расхождению между тем, как слова пишутся и как они читаются [2, с. 2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарец О. Э. Периоды изменений в фонетических системах английского и французского языков // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/periody-izmeneniy-v-foneticheskikh-sistemah-angliyskogo-i-frantsuzskogo-yazykov> (дата обращения: 28.10.2024).
2. Деккер М. А. Сокращение орфографии как консенсус в реформировании английского правописания // Концепт. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sokraschenie-orfografii-kak-konsensus-v-reformirovanii-angliyskogo-pravopisaniya> (дата обращения: 24.10.2024).
3. Теренин А. В. История английского языка : учебник и практикум для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2024. с. 140–145. ISBN 978-5-534-07168-9. Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/540793> (дата обращения: 24.10.2024).
4. Giancarlo Matthew. «The Rise and Fall of the Great Vowel Shift? The Changing Ideological Intersections of Philology,

Historical Linguistics, and Literary History» *Representations*, vol. 76, no. 1, 2001, pp. 27–60. *JSTOR*, <https://doi.org/10.1525/rep.2001.76.1.27>. Accessed 24 Oct. 2024.

Сулейманов Р. М.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Медведева М. С.
(г. Ростов-на-Дону, РФ)*

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОМАНО-ГЕРМАНСКИХ И СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ

Языки отличаются друг от друга по определению. Они различаются не по одному измерению, а по многим. Описание структуры языка принято разделять на ограниченное число грамматических компонентов или уровней анализа, а именно — звуковую структуру (фонологию), морфологию, лексику, синтаксис и семантику. Более того, степень различия языков сильно варьируется.

Традиционный подход, используемый лингвистами для различения языков, состоит в том, чтобы попытаться установить родственные отношения между парами языков и проследить происхождение существующих языков до общего языка-предка. Некоторые специалисты по сравнительной лингвистике даже утверждают, что все языки имеют одно и то же происхождение и что возможно реконструировать ещё более древнего общего предка, который мог бы лежать в основе голландского, немецкого и, например, китайского языка. Однако, лингвисты мало поддерживают большинство групп человеческих языков высшего порядка. Наши нынешние знания о генеалогических отношениях между языками основаны на классическом сравнительном методе.

Разделение родственных языков на подгруппы осуществляется путём нахождения общих языковых инноваций, отличающих их от исходного языка. Генеалогические древа, предложенные сравнительными лингвистами, во многом основаны на фонологических соответствиях между языками. Древа принадлежности могут быть построены на основе степени соответствия фонологических форм родственных слов между парами языков, при условии, что звуковые формы, используемые разными языками для одного и того же понятия, достаточно многочисленны, регулярны и систематичны и, таким образом, могут выдерживать неслучайные отношения. Языки могут иметь разную степень родства в зависимости от количества общих лингвистических инноваций.

Так, начиная с XVI в. русские слова заимствуются западноевропейскими народами. С 1528 г. (начала регулярных торговых отношений) в романо-германские языки вошли слова из разных сфер русской жизни: наименования официальных правящих лиц, документов, учреждений; названия денежных знаков, мер веса и длины; бытовые наименования; названия отдельных животных, птиц, рыб и т.д. [3, с. 305].

В XIX веке с ростом народно-демократического освободительного движения в России в романо-германских языках появляются слова, отражающие это общественно-политическое движение. Например, *Decembrist* – декабрист, *nihilist* – нигилист, *nihilism*, *nihilistic*, *narodnik*, *intelligentsia*. Конечно, корни таких слов как *nihilist*, *Decembrist*, *intelligentsia* – латинское. Однако эти слова являются заимствованиями из русского языка, поскольку возникли в России, в связи с определенными явлениями русской действительности и как таковые проникли в другие языки.

В период XVIII – XIX вв., в романо-германские языки проникают и другие русские слова. Многие из этих слов, такие, например, как *ispravnik*, *miroed*, *obrok*, *barshina* и другие, являются в настоящее время в русском языке историческими терминами и в романо-германских языках встречаются лишь при исторических описаниях или в исторических романах. Русские заимствования, проникшие в словарный состав романо-германских языков, как и всякие другие заимствования, преобразуются в своём звуковом облике и грамматической структуре, подчиняясь внутренним законам развития английского языка [1, с. 214].

Язык является функцией истории его носителей и различных ситуаций, в которых могут оказаться носители, поэтому скорость изменения языков может различаться. Также известно, что языковые изменения происходят с разной скоростью на разных языковых уровнях и что существуют различия в скорости изменений внутри языковых уровней. Фонетические изменения происходят быстрее и имеют тенденцию быть более распространенными, чем изменения, например, в синтаксисе или в высокочастотной части словарного запаса (например, неправильные глаголы, как правило, остаются стабильными на протяжении веков).

На основе измерений мы можем классифицировать современные европейские языки и сравнить эти классификации с традиционными классификациями языковых семей. Традиционные классификации языков в основном отражают историческую языковую ситуацию и основаны на лексических и фонологических характеристиках языков с конкретной целью показать генеалогические связи между языками. На большей

части территории западно-романского языка существуют традиционные диалекты соседних языков. Итальянский язык меньше всего отличается от латыни и объединен с французским в ветви внутреннего романского языка, в то время как португальский, испанский и румынский языки отклоняются больше и все принадлежат к ветви внешнего романского языка.

Другие славянские языки относятся либо к западнославянским (чешский, польский, словацкий), либо к южнославянским (болгарский, хорватский, словенский). Эти две ветви на протяжении всей истории развивались довольно независимо, и это отражается на языковых дистанциях. В пределах западнославянской ветви чешский и словацкий языки принадлежат к одной и той же южной ветви западнославянского языка и, как известно, схожи до такой степени, что говорящие на них могут читать и понимать значительную часть языков друг друга. Польский принадлежит к южной ветви и менее похож, но всё же тесно связан с другими языками. В южнославянской ветви болгарский язык проник на Балканский полуостров другим путём, чем хорватский и словенский, и поэтому имел контакт с другими языками. Болгарский язык является исключением из славянской языковой семьи, поскольку в нём утерян падеж и инфинитив, что также повлекло за собой изменения в синтаксисе. Порядок слов в болгарском языке обычно более ограничен, чем в других славянских языках.

Культурный фактор является вторым по значимости фактором, обуславливающим фразеологические сходства и различия при сопоставлении всех языков, и по-отдельности славянской и германской групп [2, с. 77]. Когнитивные факторы объясняют большую часть сходств и различий в языках. В то же время, в славянских языках когнитивно-обусловленное сходство предложений в семь раз превосходит различия, поскольку тесный межязыковой контакт приводит к передаче предложений на родной язык в неполной и полунеполной формах, а также «переосмыслению предметов». Сходство когнитивных моделей окружающей действительности обусловлено общей историей и географической близостью народов, говорящих на славянских языках. Сходств и различий, определяемых культурой, во много раз больше (по сравнению с иными языками).

ЛИТЕРАТУРА

1. Корнакова В. И. Языковой, культурный и когнитивный факторы формирования межязыковых фразеологических сходств и различий // Вестник науки. 2024. № 5 (74). С. 214.

2. Кретов А. А., Фененко Н. А. Из опыта исследования реалий методом словарных дефиниций // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 4. С.77.
3. Панфилова Е. Г. Прагматика номинативных фразеологизмов разной частеречной принадлежности (на материале русского, белорусского и немецкого языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. № 3. С. 305.

Судейманова Н. В.
(г. Алчевск, РФ)

ВЛИЯНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современный подход к преподаванию иностранных языков уже давно вышел за рамки простого изучения грамматики и лексики. Сегодня учителя стремятся сделать уроки максимально интересными и полезными для учеников, используя различные методы и подходы. Одним из таких подходов является лингвострановедение – наука, которая изучает язык через призму культуры страны, где он используется. В данной статье мы рассмотрим, каким образом использование лингвострановедения может улучшить процесс обучения иностранному языку и какие преимущества оно приносит ученикам.

Лингвострановедение представляет собой междисциплинарную область знаний, объединяющую лингвистику и страноведение. Основная цель этого подхода заключается в изучении языка через культурный контекст, что позволяет лучше понять особенности речи носителей языка, их менталитет и традиции. Лингвострановедческий подход учитывает такие аспекты, как история, география, обычаи, искусство, литература и другие элементы национальной культуры.

Использование лингвострановедческого подхода на уроке иностранного языка имеет несколько важных преимуществ:

1. Углубление понимания языка. Когда ученики изучают язык через культуру, они начинают понимать, почему носители языка используют определенные выражения, фразеологизмы и идиомы. Это помогает им избежать ошибок в общении и делает речь более естественной. Например, знание того, что французское выражение «tomber dans les pommes» означает «упасть в обморок», но буквально переводится как «падать в яблоки», объясняет происхождение этой фразы и её употребление в повседневной жизни.

2. Развитие интереса к изучению языка. Когда учащиеся видят, как тесно связаны язык и культура, у них появляется больше мотивации изучать этот язык. Они начинают интересоваться историей, традициями и искусством страны, что способствует лучшему усвоению материала. Уроки становятся более увлекательными и разнообразными, а значит, ученики легче запоминают новые слова и конструкции.

3. Формирование культурного багажа. Знание культурных особенностей страны помогает учащимся лучше ориентироваться в мире, расширяет их кругозор и развивает толерантность. Они учатся уважать чужие традиции и обычаи, что особенно важно в условиях глобализации. Это также готовит их к возможному общению с носителями языка в будущем, будь то путешествия, работа или учеба за границей.

4. Повышение уровня коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция включает в себя не только умение говорить на языке, но и понимание контекста общения, учёт культурных различий и способность адаптироваться к различным ситуациям. Лингвострановедение помогает развивать эти навыки, делая общение на иностранном языке более естественным и эффективным.

Для успешного внедрения лингвострановедения на уроках иностранного языка необходимо учитывать следующие моменты:

а) интеграция культурных элементов в учебный материал – учитель может включать в программу изучения языка тексты, видео, песни и другие материалы, отражающие культуру страны. Например, при изучении французского языка можно использовать произведения французской литературы, фильмы, музыку и даже рецепты национальных блюд. Это позволит ученикам увидеть, как язык живет в реальной жизни;

б) проведение тематических уроков – тематические уроки, посвященные определенным аспектам культуры, могут стать отличным способом заинтересовать учащихся. Такие уроки могут быть посвящены праздникам, традициям, знаменитым личностям или историческим событиям. Например, урок о Рождестве во Франции может включать обсуждение традиций празднования, рецепта рождественского пирога «Бюш де Нозэль» и просмотра фрагментов фильма «Праздник Рождества»;

в) ролевые игры и проекты – ролевые игры позволяют ученикам погрузиться в атмосферу другой культуры и попробовать себя в роли носителя языка. Проекты, такие как создание презентаций о странах, проведение виртуальных экскурсий или организация мини-фестивалей, способствуют активному участию всех учеников и развивают творческие способности;

г) обсуждение актуальных тем – актуальные темы, такие как экология, социальные проблемы или современные технологии, могут быть рассмотрены через призму культуры страны. Это поможет ученикам видеть связь между языком и реальными событиями, а также научиться выражать своё мнение на иностранном языке.

Лингвострановедение играет важную роль в процессе обучения иностранным языкам, так как оно помогает углубить понимание языка, развить интерес к его изучению и сформировать культурный багаж. Использование лингвострановедческих элементов на уроке делает обучение более интересным и эффективным, способствуя развитию коммуникативных навыков и культурной компетентности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудков Д. Б. Контрастивное лингвострановедение: теория и практика // Вопросы филологии. 2010. № 2. С. 28–35.
2. Маслова В. А. Проблемы лингвокультурной адаптации учащихся при изучении иностранного языка // Языковое образование сегодня: проблемы и перспективы. Минск, 2020. С. 78–85.
3. Щукин А. Н. Методическое обеспечение процесса обучения иностранным языкам в контексте лингвострановедения // Методика преподавания иностранного языка. М., 2018. Т. 23. Ч. 2. С. 74–83.

Терещенко А. В.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Пантыкина Н.И.
(г. Луганск, РФ)*

ОБРАЗ СИЛЬНОЙ ЖЕНЩИНЫ В РОМАНАХ ШАРЛОТТЫ БРОНТЕ «ДЖЕЙН ЭЙР» И РЕШАДА НУРИ ГЮНТЕКИНА «КОРОЛЁК – ПТИЧКА ПЕВЧАЯ»

Образ сильной женщины в литературе всегда вызывал интерес и восхищение, раскрывая трудности женской судьбы. В романах этот тип становится символом не только личной силы, но и социальной трансформации, подчёркивая, как женщины преодолевают предвзятость и стереотипы своего времени. Сильные героини вдохновляют читателей на размышления о месте женщины в обществе и её внутренней силе.

Роман Шарлотты Бронте «Джейн Эйр» повествует о девочке-сироте, живущей у своей тёти. С детства Джейн испытывает

жестокое обращение, но, несмотря на это, сохраняет доброе сердце. После обучения в интернате она становится гувернанткой в поместье Торнфилд, где встречается загадочного мистера Рочестера. Между ними завязываются чувства, однако их любовь сталкивается с непреодолимыми преградами, включая тайны прошлого Рочестера.

Джейн переносит множество трудностей, включая суровые условия в школе Ловуд. Она не сдаётся и продолжает учиться. Её способность преодолевать препятствия делает её примером стойкости. Когда девушка встречается мистера Рочестера, она влюбляется, но не теряет своей независимости. Даже когда он предлагает ей брак, она отказывается, узнав о его тайне. Это решение показывает, что для Джейн важнее уважение и честность в отношениях.

Женщина в произведениях Бронте – независимая, равная мужчине по силе духа и интеллекту. Писательница показывает Джейн как умную и упорную девушку, обладающую железной волей и светлой душой. Один из персонажей романа, пастор Сент-Джон, говорил о главной героине: «Джейн, ты кротка, трудолюбива, бескорыстна, верна, постоянна и мужественна, очень добра и очень героична» [2, с. 298].

Образ сильной женщины раскрывается и в романе Решада Нури Гюнтекина «Королёк – птичка певчая». В центре произведения – судьба юной свободолюбивой Феридэ, сбежавшей из дома после предательства возлюбленного. Молодой учительнице предстоит в одиночку пройти через множество испытаний, чтобы обрести покой и счастье. Препятствия на пути героини ещё больше закалили её характер и сделали самодостаточной, сильной женщиной, что было большой редкостью для Турции того времени [1].

Следует подчеркнуть, что Феридэ – эмоциональная, взбалмошная и гордая. Эти черты характера существенно отличают её от типичного представления девушки в мусульманском обществе. В то же время за напускной маской гордости главной героини скрывается мягкая и ранимая натура, что доказывают следующие строки: «Какое глупое у меня сердце! Я так быстро привязываюсь к людям» [3, с. 206].

Девушка не сидит сложа руки и не принимает предательство Кямрана с покорностью или смирением. Она, не раздумывая, отправляется в самые дальние уголки Анатолии на встречу свободе. Личность Феридэ представляет собой не только разочаровавшуюся в любви девушку, но и самоотверженную учительницу, посвятившую жизнь освобождению своего народа от безграмотности.

Исходя из всего этого, образ сильной женщины в романах служит мощным инструментом для отражения изменений в обществе. Такие героини, как Джейн Эйр и Феридэ, становятся символами борьбы за права и свободы, демонстрируя, что сила не всегда заключается в физической мощи, а чаще проявляется во внутренней стойкости, мудрости и способности преодолевать трудности. Романы с сильными женскими образами не только обогащают литературное наследие, но и способствуют формированию новых идеалов, где женская сила и независимость становятся нормой, а не исключением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адыгёзалова, М. Н. гызы. Образ волевой женщины в произведении Решата Нури Гюнтекина «Королёк – птичка певчая» [Электронный ресурс] / М. Н. гызы Адыгёзалова // Символ науки. – 2019. – №7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-volevoy-zhenschiny-v-proizvedenii-reshata-nuri-gyuntekina-korolyok-ptichka-pevchaya/viewer> (дата обращения: 21.10.2024).
2. Бронте, Ш. Джейн Эйр [перевод с английского В. О. Станевич]. М. : Эксмо, 2021. – 608 с.
3. Гюнтекин, Р. Н. Королёк – птичка певчая; [перевод с турецкого И. А. Печенёва]. М : Омега, 2021. – 448 с.

Тинькова В. Н.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Загороднева Е. В.
(г. Липецк, РФ)*

ОЦЕНОЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АНТИПОСЛОВИЦ

В современном английском языке оценочный потенциал, который подразумевает под собой способность языковых единиц выражать субъективное мнение, оценку или отношение говорящего к обсуждаемой теме, играет важную роль в формировании мнений и восприятия информации. Это явление встречается на всех уровнях языка и обладает богатым спектром средств выражения: лексических, фонетических, словообразовательных, морфологических и синтаксических.

Особое внимание уделяется паремиологическим единицам, к которым относятся афоризмы народного происхождения (пословицы и поговорки) [2, с. 9].

Антипословицы представляют собой интересный феномен, при котором традиционные пословицы и поговорки модифицируются для создания новых смыслов или юмористических эффектов [5, с. 150]. Они являются важной частью культурного наследия и социальной коммуникации, отражая изменения в обществе и языковую игру.

Антипословицы сохраняют основные структурные элементы исходных пословиц, однако изменяют одну или несколько частей таким образом, чтобы смысловая нагрузка смещалась [6, с. 153].

Например, классическая английская пословица *The early bird catches the worm* – Ранняя птичка ловит червяка может трансформироваться в антипословицу *The early bird gets the worm, but the second mouse gets the cheese* – Ранняя птичка получает червячка, а вторая мышка – сыр, добавляя элемент неожиданности и юмора.

В английском языке они могут трансформироваться различными способами, каждый из которых придаёт новым выражениям оригинальность и актуальность. Обращаясь к одной из существующих классификаций, охарактеризуем данные паремиологические единицы в зависимости от способов их трансформации [1, с. 204].

1. Частичная замена. Частичная замена заключается в изменении одного слова или выражения в пословице, что позволяет создать новый смысл или акцентировать внимание на определённой идее. Например, английская пословица *A penny saved is a penny earned* Пенни сэкономленный – пенни заработанный может быть трансформирована в *A penny saved is ridiculous* Пенни сэкономленный – это смешно [3, с. 190]. В данном случае замена последнего слова изменяет исходный смысл экономии средств на противоположное, создавая комический эффект и подчеркивая бесполезность усилий по экономии маленькой суммы денег.

2. Полная трансформация. Полная трансформация предполагает кардинальное переосмысление оригинальной пословицы, зачастую с сохранением её структуры или ритма, но с совершенно новым содержанием. Примером может служить переделка известной пословицы *Actions speak louder than words* Дела говорят громче слов в *Actions speak louder than tweets* Действия говорят громче, чем твиты. Эта антипословица отражает современный контекст влияния социальных сетей и ставит под сомнение силу онлайн-выражений по сравнению с реальными действиями.

3. Комбинация. Комбинация включает в себя объединение элементов из разных пословиц для создания новой конструкции с

уникальным смыслом или юмористическим оттенком. Например, объединив *Too many cooks spoil the broth* Слишком много поваров портят бульон и *Don't cry over spilled milk* Не плачь над пролитым молоком, можно создать *Too many cooks cry over spilled broth* Слишком много поваров плачут над пролитым бульоном. Эта формулировка сохраняет суть обеих оригинальных пословиц, но при этом с юмором объединяет их в целостную новую поговорку, высмеивающую неэффективность и неуместные эмоции.

Итак, приведенные примеры позволяют говорить о том, что антипословицы обладают высоким оценочным потенциалом, поскольку они не только передают юмор и сарказм, но и способны критически осмысливать социальные нормы и культурные установки.

Эти языковые конструкции дают возможность явно или завуалированно выражать отношение говорящего к определенным аспектам общества или личностным качествам [4, с. 53]. Например, антипословица *Actions speak louder than words... unless you have a megaphon* Действия говорят громче слов... если только у вас нет мегафона может быть использована для критики тех людей или организаций, которые предпочитают громкие заявления реальным действиям.

В качестве примеров проявления оценочного потенциала в англоязычных пословицах выделим различные направления и приведём соответствующие им примеры.

1. Критика социальных норм: антипословица *A penny saved is a penny earned... unless it's in the stock market* «Экономленная копейка – это заработанная копейка... если только речь не идет о фондовом рынке» поднимает вопрос о нестабильности финансовых инвестиций.

2. Освещение личностных качеств: измененная версия *Absence makes the heart grow fonder... or forgetful* «Отсутствие заставляет сердце становиться веселее... или забывать» подчеркивает субъективное восприятие разлуки как положительного либо отрицательного фактора.

3. Юмор как средство оценки: антипословицы часто используют юмор для смягчения критики или усиления эффективности высказывания; например, *If at first you don't succeed... skydiving is not for you* «Если сначала у вас ничего не получается... парашютизм не для вас».

На основании представленных материалов, следует отметить, что англоязычные антипословицы представляют собой мощный инструмент передачи оценки за счёт комбинации традиционной мудрости с современными реалиями жизни. Они обогащают язык

за счёт своей многозначности и способности отражать динамику социальных изменений через призму юмора и сатиры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глухова А. А., Болотина Ю. П. Типология антипословиц в английском языке // Научное сообщество студентов : сборник материалов VIII Международной студенческой научно-практической конференции. Чебоксары : Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. С. 203–205.
2. Кормильцева А. Л. Гендер во фразеологии: учебное пособие. Елабуга : Елабужский институт, 2020. 63 с.
3. Кутуготова Я. В., Кениг З. М. Структурные модели антипословиц о деньгах в английском языке // Наука. Технологии. Инновации : XV Всероссийская научная конференция молодых ученых, посвященная Году науки и технологий в России. Сборник научных трудов в 10 ч. Новосибирск, 06–10 декабря 2021 года. Часть 9. Новосибирск : Новосибирский государственный технический университет, 2021. С. 189–192.
4. Попова М. А. Антипаремии в новостных медиатекстах // Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире : материалы XVII международной научно-практической конференции, Волгоград, 07 февраля 2024 года. Волгоград : Издательство Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС, 2024. С. 53–54.
5. Селезнева О. Н. Антипословицы в современной лингвистике // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 85-5. С. 150–152.
6. Хыдыров Г. О. Антипословицы в английском и русском языках (определение, структура, семантика) // Восточнославянские языки и литературы в европейском контексте : Сборник научных статей VII Международной научной конференции, Могилев, 03 ноября 2021 года. Могилев : Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова, 2022. С. 152–158.

Тривайло Е. И.
Научный руководитель: д-р пед. наук, доц. Гришак С. Н.
(г. Луганск, РФ)

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МУЛЬТИМЕДИА: ПОНЯТИЯ И ПОДХОДЫ

На сегодняшний день всё чаще в информационной среде мы сталкиваемся с такими понятиями, как мультимедиа, медийное искусство, мультимедийная культура. Данные понятия вовсе не идентичны, тем не менее нельзя отрицать использование ими единого информационного пространства как основы для развития мультимедиа. Рассмотрим понятие «мультимедиа», а также его отличие от других феноменов современной культуры.

Термин «мультимедиа» – латинизм, англоязычное заимствование, которое вошло в различные языки практически без изменений. В некоторых случаях его произносят по-английски как «малтимедиа».

Этимология термина неразрывно связана с его значением. Понятие состоит из двух английских слов – «multy», «multiple» (множественный, складной, состоящий из многих частей) и «media» (среда, средство). Или, если отметить точнее, от латинских слов *multum* (много) и *media, medium* (средоточие, средство, способ). Вследствие, дословно «мультимедиа» означает «многие среды».

Несмотря на довольно понятное и простое обозначение, многогранная и сложная природа «мультимедиа», несомненно, требует более глубокого изучения и детализации. Характер и особенности данного явления сейчас находятся на начальной стадии глубокого изучения как части культуры общения между людьми. И это неудивительно, ведь само явление ещё достаточно молодо.

В 1970-е годы термин «мультимедиа» обозначал набор инструментов для обработки и представления видео-, аудио- и печатной информации. «Такое определение подразумевает возможность подключения к компьютеру различных устройств для работы с различного рода данными, иными словами, компьютер используется в качестве базовой или центральной панели управления, чтобы объединить его возможности с возможностями видео- и телевизионного оборудования» [1, с. 8].

Автор одной из первых монографий о мультимедиа, переведенной в России в 1996 году, И. Вернер, в ходе своего исследования и вовсе избегал определения мультимедиа, так

как считал данное явление совершенно новой технологической формой информационного общества, которая открывает принципиально новый уровень обработки информации и интерактивного взаимодействия человека и компьютера [1, с. 7]. Под этим он подразумевал, что видео, текстовую и аудиоинформацию, компьютерную графику и анимацию можно произвольно упорядочивать, изменять и/или отображать в другом формате представления данных.

В современном словаре «Основные понятия и определения прикладной интернетики» мультимедиа рассматривают как «взаимодействие визуальных и аудио эффектов под управлением интерактивного программного обеспечения. Обычно это означает сочетание текста, звука и графики, а в последнее время – анимации и видео» [2].

Как показывает анализ понятия, под мультимедиа понимается и мультимедийная программа-оболочка, и продукт, созданный на основе постоянно развивающихся технологий и компьютерного оборудования. И как справедливо отмечает А. В. Соболева, мультимедиа – это особый вид компьютерных технологий, который сочетает в себе как традиционную статичную визуальную информацию (текст, графику), так и динамическую информацию – речь, музыку, видеоклипы, анимацию и т.д. [3, с. 119–123].

При этом, на наш взгляд, такая трактовка понятия «мультимедиа» чаще всего используется специалистами в области компьютерных наук, которые включают в мультимедиа широкий спектр информационных технологий с использованием различных программных средств с целью наиболее эффективного воздействия на человека, как получателя информации.

Поскольку мультимедийные технологии достаточно сложны, их отдельные элементы стали обозначаться как самостоятельные термины, в которых слово «мультимедиа» используется в качестве прилагательного: мультимедийные процессы, мультимедийные системы, мультимедийные программы, мультимедийные продукты, мультимедийные услуги.

Таким образом, анализ педагогической литературы позволил сделать вывод – несмотря на то, что единого определения понятия мультимедиа не существует, теоретики и специалисты-практики описывают его как объединение компьютерных технологий.

Подводя итог вышесказанному можно обозначить мультимедиа как совокупность информационных технологий, основанную на одновременном использовании нескольких комбинаций подачи информации: текста, звука, графики, мультипликации, видеоизображений, пространственного моделирования, в одной

компьютерной системе с использованием специализированного программного обеспечения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вернер И. Всё о мультимедиа. Киев : BHV, 1996. 352 с.
2. Нехаев С. А. Основные понятия и определения прикладной интернетики. 2020. URL: <https://perfekt.ru/dict/netica.html#M> (дата обращения: 20.10.2024).
3. Соболева А. В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. 2013. С. 119–123. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4582/> (дата обращения: 30.09.2024).
4. Шлыкова О. В. Культура мультимедиа: Уч. пособие для студентов. МГУКИ. М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. 415 с.

Тришина М. Н.

*Научный руководитель: доктор филол. наук, доц. Белютин Р. В.
(г. Смоленск, РФ)*

ЛИНГВОЭКОЛОГИЯ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Лингвоэкологические исследования фокусируют внимание на анализе лингвотоксичных процессов, наносящих ущерб «здоровью» языка и провоцирующих определенные коммуникативные трудности в различных ситуациях общения.

Данная статья описывает опыт апробации теоретического и эмпирического материалов по проблемам лингвоэкологии в ходе лекционно-семинарских занятий для студентов филологического факультета (направление «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)») в Смоленском государственном университете.

На занятиях по лексикологии при изучении темы «Англицизмы в немецком языке» рассматривается языковой гибрид *Denglisch* (Deutsch + English), который выступает в роли лингвотоксина в силу его насыщенности большим количеством английских слов и выражений, затрудняющих понимание речи собеседника.

В качестве примера приводились диалоги из музыкального подкаста А. Нажати «Hyped» с участием немецкой певицы Charisma: „*Ich bin einfach mit dem **Flow** mitgegangen*“; „*Diese **top Lines** und **Glitter** sind ganz wichtig für mich*“; „*Dieses **Girlymässige** an den Songs*“; „*Beim Singen habe ich viele **Ranges***“; „*Welchen **Song***

ich picke“; „Ich bin overthinker“; „Du hast einen sehr persönlichen Song released“; „Man kann diese kulturelle heritage presenten“; „Woher kommt deine Family“ [2].

В ходе занятий было обращено внимание студентов на то, что для дешифровки данных высказываний необходимы не только базовое знание английского языка, но также и «внутриколлективные» знания (музыкального сленга, реалий и т.д.); указано на тенденцию засилья излишних английских морфем, лексем, словосочетаний и фраз в немецкоязычной коммуникации, что в свою очередь приводит к эвтрофикации языка („Spracheutrophierung“), т.е. его загрязнению в результате антропогенного воздействия [1, S. 218]

На лекционно-семинарских занятиях по лингвострановедению и страноведению студентам был предложен аутентичный материал, отражающий особенности дискриминирующего языка в немецкоязычных дискурсивных практиках.

Дискриминирующий язык функционирует в рамках политически некорректной речи, дискриминации различных групп населения. В современном немецкоязычном обществе возросло количество случаев проявления вербальной агрессии, выражающейся, в числе прочего, в дискриминирующих словах и высказываниях по отношению к беженцам (Flüchtlinge).

В качестве примеров дискриминации по национальному признаку были приведены ситуации, произошедшие на карнавалных шествиях в городе Бад-Шандау, участники которых провели акцию под названием „*Blackfacing*“. В ходе демонстрации были развёрнуты транспаранты с надписью „*Die lange Schlange aus der Savanne*“ (‘длинная очередь из Саванны’), смысл которых можно эксплицировать следующим образом: у прибывших в Германию мигрантов чёрный цвет кожи и их количество неуклонно растёт [3]

Рассмотрение различных языковых и лингвокультурологических явлений с точки зрения лингвоэкологии оживляет педагогический процесс и способствует формированию у учащихся языковой, лингвострановедческой, этической и других компетенций.

Помимо вышеуказанных проекций возможно применение ресурсов лингвоэкологического дискурса в теоретических и прикладных курсах по стилистике (напр., неуместные метафоры), анализу текста и дискурса (эмотивность и оценочность неэкологичных высказываний), межкультурной коммуникации (контрастивный анализ лингвотоксичных явлений в русском и немецком языках) и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Trampe W. Ökologische Linguistik: Grundlagen einer ökologischen Wissenschafts- und Sprachtheorie. – Opladen: Westdeutscher Verlag, 1990. – 245 S.
2. Charisma über 2000er, Kitty Kat, Tochter, Ehemann & Vater – Interview mit Aria Nejati. URL: https://www.youtube.com/watch?v=X1ETDt_U9eI (дата обращения: 03.10.2024).
3. Erneut Rassismusbewürfe nach Karnevalsumzug in Bad Schandau. URL: <https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/bad-schandau-erneut-rassismus-vorwuerfe-nach-karnevalsumzug-wegen-blackfacing-a-71473617-c3d3-4a69-83c5-420f96399eae> (дата обращения: 13.02.2024).

Тюлякова К. Т.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Загороднева Е. В.
(г. Липецк, РФ)*

ФУНКЦИИ АГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАГОЛОВКОВ ИНТЕРНЕТ-ПУБЛИКАЦИЙ

В настоящее время существует огромное количество методов передачи информации, среди которых лидирующие позиции принадлежат СМИ: теле- и радиовещание. Однако в последние годы одним из наиболее актуальных источников информации стало интернет-пространство. В первую очередь сведения, которые могут заинтересовать интернет-пользователя, размещаются на различных сайтах и платформах в виде интернет-публикаций.

Интернет-публикации прежде всего нацелены на широкую аудиторию. Именно поэтому в круг их основных задач входит, во-первых, привлечение и внимания читателей к информационному материалу, представленному в статье и размещенному в сети Интернет; во-вторых, реализация совокупности функций, направленных на поддержание интереса аудитории. Для достижения поставленных задач авторы публикаций в первую очередь выбирают яркий, эмоциональный и информативный заголовок, указывающий на содержание информации, которая будет представлена в процессе освещения определенной проблемы в рамках интернет-публикации.

Под заголовком интернет-публикаций необходимо понимать название текста, состоящее, как правило, из словосочетания или предложения и раскрывающее последующее содержание информации [2, с. 143].

Необходимо отметить, что исследователи, изучающие особенности текстов, представленных в различного рода публикациях, выделяют круг функций, которые выполняют заголовки с целью привлечения внимания читательской аудитории.

Так, В. А. Вомперский отмечает, что заголовки, прежде всего, призваны выполнять следующие функции: 1) назывную, которая призвана выделить данную статью из ряда других статей; 2) коммуникативную, суть которой заключается в стремлении автора материала сообщить читателю информацию о предмете речи; 3) аппелятивную, которая направлена на оказание воздействия на читателя с целью вызвать у него определенный эмоциональный отклик на информацию, изложенную в публикации; 4) экспрессивную, которая призвана раскрыть личность пишущего, убеждающего читателя в актуальности и достоверности излагаемой информации [1, с. 83].

В. С. Мужев, в целом соглашаясь с предложенными В. А. Вомперским функциями заголовков, обращает внимание на наличие у них ещё и информационной функции, суть которой, как отмечает исследователь, состоит в том, чтобы в краткой форме сообщить читателю об информации, содержащейся в материале публикации [3, с. 88].

Так, в процессе анализа заголовков англоязычных интернет-публикаций, представленных на платформе Яндекс.Дзен, мы можем обратить внимание на то, что им свойственны вышеперечисленные функции. Это объясняется тем, что все заголовки в первую очередь выполняют назывную функцию, что позволяет выделить конкретную тему статьи среди других, учитывая её название. К тому же, заголовки статей несут определенную информацию о предмете речи и направлены на эмоциональное воздействие на читателя.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что заголовки интернет-публикаций в англоязычных интернет-публикациях выполняют ряд функций, суть которых заключается в необходимости не только передать актуальную информацию, способную заинтересовать читательскую аудиторию, но и вызвать эмоциональный отклик у читателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вомперский В. А. К изучению синтаксической структуры газетного заголовка // Искусство публицистики (проблемы теории и мастерства). Тез. докл. на республиканской научн. конференции. Алма-Аты, 1966. С.82–85.

2. Иноземцева Н. В. Функциональные особенности заголовков аглоязычных газетных статей // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 11. С. 142–146.
3. Мужев В. С. О функциях заголовков // Ученые записки МГПИИЯ им. М. Тореза. Вопросы романо-германской филологии. М., 1970. Вып. 55. С. 86–94.

Фефелова В. В.
(г. Горловка, РФ)

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ ФРАНЦУЗСКОЙ ОРФОГРАФИИ

Французский язык формировался на основе латинского и его правописания. На начальном этапе формирования французского языка орфография базировалась на фонетическом принципе, потому что каждая буква означала один звук. В латыни гласные звуки могли быть короткими или долгими, открытыми или закрытыми, поэтому для обозначения этих нюансов во французском языке начинают образовываться сочетание нескольких букв [4, с. 54].

Современная французская орфография основывается на этимологическом принципе (традиционном, историческом), поэтому её нельзя считать полностью фонетической. Исключения составляют звуки, например [p, t, b, d, f, l, m, n, r, v, i, y]. Представители этимологического принципа орфографии Ж.Дюбуа и Р.Этьен утверждали, что письмо должно быть простым и иллюстрировать латинскую этимологию слов [7, с. 46].

Важную роль в нормализации и совершенствовании французской орфографии сыграли книгопечатники XVI века. Современная орфография является графической: «всё, что произносится в речи, может быть записано, но не всё, что записано, произносится. Каждая отдельная словоформа письменного языка рассматривается как микросистема, в которой важны начальные и конечные элементы. Они обладают собственной структурно-графической спецификой [3, с. 32].

Язык, как способ коммуникации, основан на дихотомии плана выражения (звуки, письмо) и плана содержания (значения слов и грамматических форм). Французские лингвисты считают французский язык вокаличным. Он насчитывает 21 гласный и 23 согласных звуков [5, с. 32]. Для смысловоразличительной функции во французском языке существует противопоставление открытых и закрытых гласных (un fait – une fée).

В. Г. Гак формулирует общие принципы французской орфографии, противопоставляя фонетический принцип (соотношение «буква-звук») иным принципам: фонетико-графическому, морфологическому, этимологическому, традиционно-историческому, дифференциальному, для которых характерны несоответствия (отклонения) в соотношении «буква-звук» [2, с. 20].

Н. Каташ предложила свою теорию о системе французской орфографии [4, с. 30]. Основная идея в том, что французская орфография фонологична, частично морфологична и смысловоразличительна. Автор описывает французскую орфографию с позиции синхронии. Многие фонемы французского языка имеют несколько орфографических соответствий. Крючков Г. Г. утверждает, что фонема французского языка является полиграфичной [3, с. 67]. В языке существует большое количество омонимов (омографов, омофонов), смысл которых определяется в словосочетаниях, в контексте с другими частями речи.

В плане синхронии можно выделить два принципа французской орфографии: фонематический и графематический. Фонематический принцип передаёт качество звуков, которые различаются морфемами. Этот принцип поясняет написание с помощью анализа фонематического состава морфем. Графематический принцип основан на форме, передающей определённое значение, не выраженное в звуковой форме. Французская орфография имеет свои графические средства: фонограммы, иллетрограммы, финали, в которые вкладывается лексическое значение. Французская орфография в синхронии представляет собой устойчивую систему.

В плане диахронии орфографию французского языка характеризуют три основных принципа. 1) Традиционный, согласно которому в современном французском языке сохранилось графическое отображение предыдущего звучания. 2) Исторический принцип отображает определённую историческую эпоху развития французского языка и орфографии. 3) Этимологический принцип объясняет графическую презентацию заимствований с учётом орфографии языка-источника.

Орфография рассматривается как социальный инструмент, норма, отражающая определённую сторону социально-языковой и речевой деятельности. Орфография – это совокупность правил сочетания графических знаков, обозначающих звуки, которые используются для написания конкретных слов или иных языковых единиц. Орфография – это соотношение системы графических знаков с фонетической, грамматической и семантической системами [1, с. 41].

Первые поправки в правописание Французская академия внесла в 1894 году. Это касалось употребления научных и технических терминов, заимствованных в греческом языке. Например, диграмма «th» оставалась в заимствованных словах, но она заменялась графемой «t» во французских словах.

Орфография занимается написанием конкретных языковых единиц. Анализ графических форм слов, имеющих диакретические знаки, подчеркивает смысловоразличительную функцию таких знаков. Например, фр.: du – dû; o – ô; des – dès; doret – forêt.

Основной структурной единицей орфографического уровня считается орфограмма, минимальная значимая единица письма. Орфограмма может состоять как из одной буквы, так и представлять собой мультиграфическую пиктограмму. Акустическое сочетание [køk] может иметь несколько графических эквивалентов. Фр.: soc, sock, socke, coq, coqs, coque, coques, sok, coke. Французская орфография широко использует комбинации букв, не имеющих звукового эквивалента, которые присоединяются в конце слова как маркеры лексической или грамматической информации. Чем сильнее тенденция языка к односложным словам, тем сложнее орфография слов, которые приобретают целостный индивидуальный образ идеограммы. Например, фр.: port / рус.: порт; фр.: porc / рус.: свинина; фр.: pore / рус.: пора [3, с. 149].

Главное предназначение буквы – материализация звука. Во французской орфографии эта основная функция дополняется не свойственной алфавитному письму функцией – обозначать лексические либо грамматические категории. Во французском языке существует много полиграмм. Кроме нулевой, фр.: film, употребляются однолитерные: ils ont (s – показатель множественного числа; t – показатель третьего лица). Двулитерные: je navigue; трилитерные: tu navigues; четырёхлитерные: ils navigent. Все эти окончания выражают определённые грамматические категории [6, с. 17].

Таким образом, орфография французского языка носит дихотомический характер. Изучение орфографии в синхронии и диахронии основано на орфографических принципах. Орфография имеет графические и фонемные асимметрии, выраженные синтагматическими, парадигматическими и семиотическими отношениями плана выражения и плана содержания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян, Ю. Д. Лексическая семантика (синонимические средства языка) // Избранные труды. – Т. I. М. : Языки русской культуры, 1995. – 464 с.
2. Гак, В. Г. Французская орфография. М. : Просвещение, 1985. – 240 с.
3. Крючков, Г. Г. Современная орфография французского языка : монография. К. : Вища школа, 1987. – 183 с.
4. Catach, N. Dictionnaire historique de l'orthographe Française. P. : Larousse, 1995. – 1328 p.
5. Dictionnaire de la langue française : Lexis / Direction de Jean Dubois. – P. : Larousse, 1992. – 2109 p.
6. Lerond, A. Dictionnaire de la prononciation. P. : Librairie Larousse, 1980. – 590 p.
7. Mounin, G. Histoire de la linguistique des origines au XX siècle. P. : Presses Universitaires de France, 2016. – 226 p.

Фролова А. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Абрамова Е. К.
(г. Оренбург, РФ)*

ПРИЕМЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Проблемное обучение – это аспект в педагогической деятельности, обусловленный разрешением системы гипотез, т.е. главным его признаком является мышление предположениями и гипотезами [2, с. 69].

Рассмотрим основные формы использования технологии проблемного обучения. С. А. Милорадов выделяет следующую классификацию форм проблемного обучения на уроках иностранного языка: *открытое обсуждение; круглый стол; мозговой штурм; мини-проекты, макеты и плакаты; настольные игры и драматизация* [1, с. 28].

Открытое обсуждение предполагает собой такую дискуссию, при которой обучающиеся должны иметь соответствующий словарный запас иностранного языка, владеть грамматическими структурами, выражать свою точку зрения на иностранном языке.

Например, по теме “Quels sont les avantages et les inconvénients de l'apprentissage du français?” учитель может разделить класс на сторонников и противников изучения французского языка, наделяя учеников разными ролями. К примеру, к сторонникам относятся путешественники, любители искусства, переводчики,

а к противникам – представители разных престижных профессий, которым не понадобится французский язык в их профессиональной деятельности (юристы, врачи, педагоги-консерваторы и т.д.). В ходе дискуссии учитель, а также ученики могут задавать напутствующие вопросы:

1) Comment la langue française affecte-t-elle la coopération internationale et les échanges culturels?

2) Quelles possibilités l'apprentissage du français offre-t-il pour voyager et communiquer avec des locuteurs natifs?

3) Comment le français peut-il aider une personne dans le domaine de l'art et de la littérature?

На **круглом столе** подготовительный и организационный этап аналогичен проведению открытого обсуждения, т.е. учитель заранее распределяет роли ученикам по определенной теме. Однако в отличие от открытого обсуждения, круглый стол посвящен однозначному ответу на поставленный вопрос – да или нет. Это значит, что название урока в виде утверждения из открытого обсуждения («Преимущества и недостатки изучения французского языка») превратится в вопрос, на который и учитель, и ученики должны ответить в конце урока, сделав вывод коллективно («Faut-il apprendre la langue française?»).

Метод **мозгового штурма** проиллюстрируем приемом «Корзина идей», в которую будут «складываться» все мысли и предположения учащихся на заданную учителем тему. Этот прием позволяет выяснить все, что знают и думают обучающиеся по обсуждаемой теме урока. Например, в корзину идей на тему «Les moyens de la protection de l'environnement» можно «сложить» следующие варианты:

- 1) planter des arbres;
- 2) économiser de l'énergie;
- 3) conserver l'eau potable;
- 4) éteindre la lumière;
- 5) trier les déchets, etc.

На **мини-проектах, макетах и плакатах**, в продолжение темы «Protection de l'environnement», ученики из выбранных вариантов при мозговом штурме, могут подготовить проект на следующие темы:

1. L'eau est source de vie.
2. Des gestes simples pour défendre la nature: éteindre les lumières, fermer le robinet d'eau.
- 3) Notre planète est magnifique, mais fragile, etc.

В **настольных играх** учитель может предложить поиграть детям в игру «Monopolie». В игре ученики должны говорить только на французском языке, не переходя на русский. Учитель

дает возможность отработать новый лексический материал, например, по теме “Calcul” или “Repas”. Делая ход, ребенок должен вслух сказать, сколько клеточек он ходит (“Je marche sur quatre cases”) и какой отдел берет (“Je prends la section des produits laitiers”). Монополия – превосходная возможность в игровой форме смоделировать речевую ситуацию, аналогичной в реальной жизни, т.к. ребенок учится развивать стратегическое мышление, а также речевые и лексические навыки на французском языке.

При **драматизации** учитель может дать детям прочитать фрагмент из произведения “Petit Prince” Антуана де Сент-Экзюпери. Затем учитель и дети обсуждают сюжет, главных героев, ключевые моменты сюжета и т.д. Далее идет распределение ролей между учащимися (рассказчик, Маленький принц, Роза, Лис и т.д.), обсуждение и подготовка костюмов и декораций для мини-спектакля.

Таким образом, дисциплина «французский язык» представляет довольно хорошую возможность для реализации проблемного обучения, которое может приобретать различные формы, и оставаться эффективным для усвоения коммуникативных компетенций и их практического применения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Береснев А. А., Бекирова М. С. Проблемное обучение на занятиях английского языка как способ формирования творческой активности и познавательных интересов личности // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №76 (2). С. 26–29.
2. Давудов А. Д. Проблемное обучение как средство повышения эффективности обучения школьников // Вестник Социально-педагогического института. 2018. № 1 (25). С. 68–73.

Харлова В. А.

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Колобова Л. В.
(г. Оренбург, РФ)*

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

В настоящее время на уроках иностранного языка все чаще используются игровые методы, которые помогают сделать процесс обучения захватывающим и увлекательным.

Игровые технологии могут включать различные методы обучения, например деловые игры, обучающие игры, игровые ситуации, игровые приемы и процедуры, а также дискуссии

и тренинги, проводимые в активном режиме. Эти методы способствуют повышению заинтересованности учащихся в уроках и помогают им лучше усваивать информацию [3, с. 744].

Цели применения игровых методов на уроках французского языка: 1) расширение и закрепление изученного лексико-грамматического материала; 2) развитие речевой деятельности учащихся; 3) развитие памяти, внимания, сообразительности и воображения; 4) стимулирование творческой активности, инициативы и креативности обучающихся; 5) обучение сотрудничеству; 6) снятие эмоционального напряжения и однообразности [2, с. 44].

Игровая деятельность в процессе обучения выполняет множество важных функций, которые способствуют эффективному усвоению знаний и развитию учащихся. Функция обучения направлена на развитие памяти и внимания. Образовательная заключается в воспитании ценностей и личностных качеств. Развлекательная функция направлена на создание приятной атмосферы на уроке. Коммуникативная способствует созданию атмосферы иноязычного общения. Релаксационная функция помогает снять эмоциональный стресс, вызванный интенсивным изучением иностранного языка. Психологическая функция связана с формированием навыков саморегуляции и подготовки физиологического состояния к более эффективному усвоению информации. Развивающая направлена на гармоничное развитие личностных качеств учащихся [4, с. 128].

Ролевые игры – один из наиболее эффективных способов активизировать пройденный материал и мотивировать познать новое [3, с. 746].

Проиллюстрируем игровой метод для развития памяти учащихся 5 класса на уроке французского языка.

Для отработки лексического и грамматического материала учащимся предлагается игра с карточками «Мемо». Учитель раздает парные карточки, с которыми учащиеся отрабатывают тему «Loisirs».

Dessiner	destableaux	Lire	deslivres
			

Écouter	delamusique	Recueillir	lacollection
			

Таблица 1 – Карточки к игре «Мемо»

Обучающиеся изучают картинки и ЛЕ, соотносят одинаковые рисунки и составляют предложения к ним. Данная игра развивает у учащихся внимание, память, мышление, а самое главное делает изучение французского языка привлекательным.

Одна из основных задач учителя иностранного языка это выбор правильной игры. Правильно выбранная игра должна учитывать цель занятия, возможность постепенного ее усложнения и лексического дополнения.

Таким образом, применение игровых методов является способом повышения мотивации учащихся к изучению французского языка, развития речевых навыков учащихся и способствует успешному усвоению знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пахомова О. И. Обучение детей иностранному языку посредством реализации игровых технологий [Электрон. ресурс] // Междунар. студ.науч. вестник. 2021. № 1. С. 43–50. – URL: <http://eduherald.ru/> (дата обращения 29.10.24)
2. Ри Ш. Х. Игровые технологии как способ повышения интереса и мотивации учащихся при обучении иностранному языку [Текст] // Шаповские чтения : сб. ст. XV междунар. науч.-практ.конф. М., 2023. Ч. 1. С. 744–748.
3. Толстошеева В. А., Кокова Д. Х. Игровые технологии в обучении иностранному языку // Научные исследования: проблемы и перспективы : сб. науч. трудов по материалам XIII междунар. науч.-практ.конф. Анапа, 2019. С. 127–131.

Хватькова С. С.

*Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Белятин Р. В.
(г. Смоленск, РФ)*

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ

Современное образование направлено на формирование у обучающихся ключевых компетенций, которые помогут им эффективно адаптироваться в глобальном обществе и трудовой деятельности. Иностранный язык, в частности немецкий, является важным компонентом этого процесса.

При изучении иностранного языка одним из наиболее важных и часто упускаемых из виду аспектов является фразеология. Фразеологизмы, или устойчивые выражения, не только обогащают словарный запас, но и придают речи живость, образность и выразительность. Они отражают культуру и мышление народа, а значит, помогают лучше понять особенности менталитета носителей языка.

В. П. Жуков понимал под фразеологизмом «устойчивую и воспроизводимую раздельнооформленную единицу языка, состоящую из компонентов, наделенную целостным (или реже частично целостным) значением и сочетающуюся с другими словами» [1, с. 6].

Изучение устойчивых выражений помогает обучающимся понимать культурные коды, ценности и образы, характерные для немецкоговорящих стран, что является важным аспектом межкультурного взаимодействия. Также знание фразеологизмов расширяет словарный запас, что способствует развитию коммуникативных навыков.

В исследовании “The Usage of Idioms in the Language of German EFL-Students” М. Фельсбрехер указывает, что освоение и включение идиом в лексический запас обучающегося оказывается сложнее, чем запоминание отдельных иностранных слов. Это связано с тем, что необходимо не только понимать переносное и буквальное значения устойчивого выражения, но и уметь выбирать подходящий контекст для его использования [3].

Фразеологизмы в немецком языке помогают обучающимся глубже понять культурные особенности носителей языка, развивая лингвострановедческую компетенцию.

В. А. Чибухашвили в одной из своих работ отмечает, что процесс языкового развития обучающихся и формирование их культуры речи тесно связаны с понятием «языковая интуиция»

или «языковое чутье» [2, с. 63]. Работа с фразеологизмами требует осознания идиоматических значений, что способствует её формированию и помогает развивать навыки перевода. Кроме того, анализ структуры и значений фразеологизмов способствует развитию критического мышления.

Использование фразеологических оборотов в ролевых играх, диалогах и дискуссиях позволяет обучающимся совершенствовать свои коммуникативные навыки. Применение фразеологических единиц в инсценировках и ролевых играх помогает им закрепить навыки общения и применять фразеологизмы в реальных ситуациях.

Интерактивные упражнения, кроссворды, игры на сопоставление фразеологизмов и их значений помогают запомнить выражения и лучше понять их употребление. Также сравнение фразеологизмов немецкого и родного языков помогает увидеть уникальные и общие черты, формируя уважительное отношение к другим культурам.

Так, например, немецкий фразеологизм “*Bier nach München bringen*” (буквально «везти пиво в Мюнхен») имеет значение делать что-то излишнее или бессмысленное – выполнять действие, которое не приносит пользы. В русском языке ему соответствует выражение «*ездить в Тулу со своим самоваром*», что также означает выполнять ненужное действие, ведь Тула знаменита своими самоварами. Оба фразеологизма построены на аналогии: привозить что-то в место, где этого и так в избытке, и подчеркивают абсурдность лишних усилий.

Фразеологические единицы не только расширяют словарный запас, но и развивают языковую интуицию и навыки анализа, критического мышления и межкультурного взаимодействия. Также они помогают глубже понять культурный контекст и повышают мотивацию к изучению языка. Использование фразеологических единиц в обучении требует постоянного методического обновления, чтобы соответствовать современным требованиям образовательного процесса. Перспективным представляется разработка эффективных методических приемов для преподавания фразеологизмов, адаптированных для разных возрастных групп и уровней владения языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жуков В. П. Русская фразеология. М. : Высш.шк. 1986. С. 6.
2. Чибухашвили В. А. Функциональные особенности языковой интуиции и условия ее использования в речевом развитии школьников // Вестник ТГУ. 2009. №4. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnye-osobennosti-](https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnye-osobennosti)

yazykovoy-intuitsii-i-usloviya-ee-ispolzovaniya-v-rechevom-razvitii-shkolnikov (дата обращения: 25.10.2024).

3. Felsbrecher M. The Usage of Idioms in the Language of German EFL-Students. A Corpus Study, Munich, GRIN Verlag, 2016. URL: <https://www.grin.com/document/320294> (дата обращения: 21.10.2024).

Khromtsova Y. G.
(Alchevsk, Russia)

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO TECHNICAL UNIVERSITIES STUDENTS

At a technical university, language training is one of the main tasks, as it helps to become more competitive specialists who are able to solve their professional problems at the international level without intermediaries. That is why the general education discipline “Foreign Language” plays a special role in achieving modern goals of higher engineering and technical education and is aimed at improving the general cultural level of students.

Teachers of humanities in technical universities are well aware that the knowledge available to students of technical specialties at the time of their admission to the university in the field of both native and foreign languages is much worse than that of humanities students. Engineering students are characterized by a low culture of speech, inability to formulate their thoughts clearly, competently, work with scientific literature, and a poorly developed need for self-education [1].

First-year students have different basic levels of foreign language proficiency – from high school to chronically lagging behind, but once in the same group, both categories of students lose interest in learning the language: the first category due to the fact that all the studied material is familiar, the second – because of the complexity of the studied material. That is why the process of teaching engineering students the language disciplines is much more difficult and its results are much less significant than the results of students of humanities faculties. In general, such students do not learn languages well due to such psychological moment as a purely technical mindset, and the lack of linguistic flair, without which it is difficult to perceive purely linguistic realities.

In foreign and native psychology, a number of psychological theories and concepts have been developed concerning the

psychological features of the process of mastering a foreign language, and motivation plays an important role in the process of language acquisition. As you know, motivation plays a crucial role in studying subjects, including a foreign language. The formation of motivation is also determined by the age of the student. The student age is characterized by high creative intellectual activity, the formation of a personal worldview, professional and personal self-determination, and self-development. According to numerous studies, the main focus of most students is on major subjects. At the same time, students of technical universities are motivated to learn a foreign language, as a rule, quite low. Students do not see the importance of owning it for their future profession. Many researchers pay attention to the fact that students consider a foreign language to be an obstacle in mastering specialized subjects.

The psychological aspect of this problem is primarily related to the characteristics of students, including their different personal attitudes to learning activities, which is due to the fact that teaching has a different “personal meaning” for them. Students of technical universities often classify a foreign language as a “secondary”, discipline and therefore do not pay due attention to it. A foreign language teacher must first destroy the prevailing opinion about the uselessness of this subject, create a positive emotional attitude towards it, and help realize the need to learn a foreign language. And only then you can start practical classes, in which you should mention as often as possible the practical knowledge of a foreign language as a means of obtaining special information on a profile subject. The formation of a positive attitude is facilitated by socio-psychological training of students, which will not only help to effectively master the subject, but also remove psychological barriers that reduce the readiness of the subject to effectively master the language. And only then a foreign language will accompany the professional growth of a future specialist.

In addition, when teaching a foreign language at a technical university, there is an underestimation of the emotional and value factor in educational activities. The effectiveness of learning, interest in higher achievements arise when the activity is accompanied by success, when learning causes positive emotions, awareness of one’s growth and development. A good mood, a feeling of joy and success are very important for the successful development of a foreign language. Positive emotions facilitate constant efforts aimed at memorizing, retaining in memory a variety of small phenomena, a constant change of activities and mental operations.

Summing up, we can say that the specifics of teaching a foreign language is quite complex and multifaceted, so teaching should be based on the laws and patterns of perceptual psychology, psycholinguistics,

and educational psychology. And the success of learning a foreign language is determined by a combination of motivational, emotional, personal, psychophysiological and interactive factors.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 432 с.
2. Сайфуллаева У. У. Психологический подход к обучению иностранному языку в технических вузах. Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2016. № 3 (107). С. 905-908. URL: <https://moluch.ru/archive/107/25548/> (дата обращения: 28.10.2024).

*Цверкун Ю. Б.
(г. Одинцово, РФ)*

NEW TECHNOLOGIES IN TEACHING CULTURAL STUDIES

Teaching cultural studies at university is crucial for fostering critical thinking, empathy, and global understanding among students. There exist many teaching methods suitable for university students. Recent approaches to language learning and teaching highlight the importance of cooperation among learners and the cross-curricular integration as a motivating factor. Such approaches focus not only on interpersonal relationships but also on the involvement and development of the individual.

In their research on Cultural Studies and Education, Bill Green and Andrew Hickey state that Cultural Studies has always maintained a pedagogical imperative. In the paper attention is given to how this concern for the pedagogical translates, now, across a range of educational settings, both formal and informal [Green, Hickey 2022]. In the article on the Pedagogies of Cultural Studies, Andrew Hickey highlights the role of pedagogy in Cultural Studies (CS) practice, including formal, classroom situations when CS is deployed to teach as a component of coursework programs, but also as something removed from the formal classroom [Hickey 2016].

In this paper, focus is given to new technologies that are continually emerging to enhance the teaching of cultural studies. Firstly, ***Virtual Reality and Augmented Reality*** are being increasingly used in teaching Cultural Studies. VR and AR technologies are being used to create immersive, interactive experiences that simulate cultural environments, historical events, or social movements. These

technologies can help students develop empathy and understanding by “walking in the shoes” of people from different cultural backgrounds.

Secondly, educators are using *Artificial Intelligence*. AI is being applied to analyze and visualize large datasets related to cultural studies, such as social media trends, literary texts, or historical artifacts. This technology can help students identify patterns, connections, and insights that might be difficult to discern through traditional methods.

Thirdly, *online archives and digital museums* are another technology used in teaching Cultural Studies. Digital archives and museums are providing unprecedented access to cultural artifacts, documents, and artworks. These online resources enable students to explore and engage with cultural materials in ways that were previously impossible.

In addition, currently teachers are using *social media* to facilitate discussions, debates, and collaborations around cultural studies topics. These technologies can help students connect with diverse perspectives, engage in global conversations, and develop digital literacy skills.

Furthermore, *geographic information systems* are being used in teaching Cultural Studies. Such technologies are being used to examine the relationships between cultural phenomena and geographic locations. These technologies can help students understand how cultural practices, identities, and power dynamics are shaped by and shape the physical environment.

Another technology used in teaching Cultural Studies is *podcasting and audio storytelling*, which are being applied to create engaging, narrative-driven content that explores cultural topics, histories, and experiences. These technologies can help students develop critical listening skills, empathy, and a deeper understanding of cultural narratives.

Finally, *virtual field trips and remote expeditions* are being used to take students on virtual journeys to cultural sites, historical landmarks, or communities around the world. These technologies can help students develop cultural competence, empathy, and a deeper understanding of global cultural diversity.

To conclude, the new technologies described above are continually evolving and being adapted to enhance the teaching of cultural studies. By leveraging these technologies, educators can create engaging, interactive, and immersive learning experiences that foster deeper understanding, empathy, and cultural competence.

REFERENCES

1. Green, B., & Hickey, A. (2022). Cultural Studies and education: a dialogue of ‘disciplines’? *Continuum*, 36(5), 631–643. <https://doi.org/10.1080/10304312.2022.2083583>
2. Hickey, A. (Ed.). (2016). *The Pedagogies of Cultural Studies* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315689739>

Червенцева Д. С.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Загороднева Е. В.
(г. Липецк, Россия)*

ЛАТИНСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Заимствования – элементы, слова, выражения, морфемы одного языка, перенятые в другой. Данное явление играет существенную роль в формировании культур и социальных взаимодействий. Оно может быть найдено в русском, английском, французском, испанском и прочих языках, так как языки существуют не обособленно от остальных, а, наоборот, находятся в тесной взаимосвязи.

Латинский язык принадлежит к индоевропейской системе, является древним письменным языком. Роль его велика, несмотря на то, что сейчас он считается мёртвым, то есть не существует в живом употреблении, не имеет носителей, для которых этот язык родной, его до сих пор активно изучают, он является основой письменности множества современных языков. На данный момент латинский язык является источником научной (например, английское *formula*, русское формула пришли из латинского языка), общей (*memory*, память, от *memoria*), философской (*deduction*, дедукция, от *deductionem*) и прочей терминологии английского языка, занимая около **29%**. Такое влияние может быть объяснено **историческим фактором**. Римская империя, образованная латинянами, являлась могущественным государством, которое имело всемирное влияние, что послужило началом для распространения латинского языка. Также данный язык относится к **флективному** (то есть гибкому, строящемуся с помощью добавления флексий, окончаний) [1, с. 13] типу языка, а не аллюгативному (то есть стабильному, устойчивому; морфемы, имеющие определенный смысл, не меняются, а соединяются, образуя слово с новым значением), что делает его удобнее и разнообразнее. Понятия «флективный» и «аллюгативный» также пришли из латинского от *flactivus* и *agglutinatio*. Несмотря на то, что

английский язык относится к германской ветви индоевропейской языковой семьи, в нем чётко прослеживается влияние латинского языка. Такая тенденция следует из торговых и военных связей с Римской империей, что является первой причиной (получение слов, используемых в бытовой жизни), также из последующего прихода христианских миссионеров примерно в конце 6 века (в то время лексикон пополнился религиозными и учебными понятиями) и глобализации латинского языка в 16 веке [3]. В эпоху Ренессанса также пришло большое количество новых слов в духовную сферу общества, в отрасли науки, философии, искусства, активно употребляемые по сей день. Некоторые из них – через греческий.

Важно также обратить внимание, нашли ли своё применение заимствованные слова в языке и какова их роль в современном лексиконе. В английский из латинского пришли как обиходные слова, так и научные, профессиональные, такие, как *veto*. Латинизмы прочно закрепились в **повседневной** речи (*etc.* – *etcetera* – означающее, что приведённый список, перечисление имеет продолжение). Например, слово *society* – латинское *societatem, announce* от *annuntiare*. Слово *table* прошло несколько языков, прежде чем принять данную форму, однако изначально оно из латинского. Некоторые слова пришли в английский, пройдя французский язык. Романтичное слово *amour*, ‘любовь’, возникло из французского через знаменитое латинское *amor*. Причём в английском это слово имеет более эмоциональную окраску ‘страстная любовь’, в то время как во французском это про крепкую и статичную привязанность, латинское же слово может означать ещё и братскую любовь, любовь к семье [2]. Интересна смена значения слова *bonus*, в латинском оно является прилагательным ‘хороший’, в то время как в английском языке оно закрепилось как ‘денежное (или иная форма) поощрение’, что подразумевает, что бонус – это положительное, хорошее явление. *Acumen*, означающее ‘проницательность’ имеет занимательную этимологию. В латинском *acumen*, образовавшее английское слово, имеет значения ‘остриё’, ‘жало’, что и сформировало данное понятие, ‘острый ум’ [2]. **Крылатые выражения**, которые английский перенял у латинского (например, знаменитые ‘де-факто’, ‘де-юре’ – *defacto, dejure*, ‘само по себе’ – *perse*), теперь также являются устойчивой частью его культурного кода.

Неотъемлемой частью являются **медицинские термины**, латинский язык занимает отдельное место в медицине, что отразилось и на английском языке. Это показывает неразрывную связь языка и науки. Само слово *medicine* произошло от латинского *medicina*. Слово *vaccine* от *vaccina* (*vacca* означает

корова. Происхождение объясняется тем, что в 18 веке первые вакцины начали применяться против коровьей оспы), *anatomy* от *anatomia*, *surgery* от *chirurgia*.

Многие привычные слова английского имеют латинское происхождение. Этимология позволяет глубже оценить возможности языка, структуру и развитие. Порой языковые нововведения могут восприниматься враждебно, однако заимствования не являются негативной чертой, наоборот, они формируют обширный словарный запас, улучшают культурные связи народов, показывают историческую перспективу. Важно лишь сохранять баланс, чтобы не утратить идентичность языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдрахманова Р. Дж. Лингвистическая типология: учебное пособие. Бишкек : Изд-во КРСУ, 2014. 108 с.
2. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/> (дата обращения: 29.10.2024)
3. Wikipedia. Latin influence in English. Renaissance URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Latin_influence_in_English (дата обращения: 29.10.2024)

Червоный А. М.
(г. Таганрог, РФ)

КОНЦЕПТ *МЕНТАЛЬНОСТЬ* В ЗЕРКАЛЕ СОПОСТАВИТЕЛЬНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Концепт *ментальность* представляет собой комплексное виртуальное образование речемыслительной деятельности человека. Данный концепт имеет композиционно сложную структуру и относится к группе абстрактных концептов. Концепт *ментальность* составляют как отдельные слова, так и устойчивые обороты – фразеологизмы.

Языковые средства выражения концепта *ментальность* образуют систему, элементы которой логически можно представить в виде функционально- семантического поля, имеющего два уровня средств выражений: нижний – отдельные лексические единицы, верхний – фразеологизмы.

Фразеологические единицы французского и английского языков, выражающих человека – субъекта ментальной деятельности и его интеллектуальные проявления,

представляют для исследования, по нашему мнению, более ценный лингвокультурологический материал, поскольку во фразеологизмах проявляются особенности национального выражения ментальности [2]. В них сфокусирован этнический взгляд на мир и человека в мире.

Анализ внутренней структуры концепта *ментальность* показал, что он состоит из 12 констант – логических опор или субполей: 1) субъект ментальности 2) процесс мышления 3) процесс познания 4) возможность познания 5) результат познания – знания, убежденность в знании – вера 6) выбор как результат ментальных действий 7) воспроизведение и сохранение знаний 8) передача знаний 9) контроль и коррекция знаний 10) сокрытие знаний, информации, обман 11) воплощение знаний в практике 12) результаты ментально-практической деятельности [3, с. 135].

Ядерным компонентом концепта является субъект ментальной деятельности – человек, остальные субполя являются манифестациями его ментальности. Сопутствующим коннотативным маркером лексем данного значения является оценка ментальной состоятельности субъекта, уровня его интеллектуального развития.

Когнитивный подход в рамках сопоставительной фразеологии позволил рассмотреть образы и ассоциации, формирующие национальные представления о носителе ментальности. Анализ внутренних форм фразеологизмов позволил нам выявить набор культурных кодов, задействованных для выражения ментальности человека. Образы, которые и составляют внутреннюю форму фразеологизмов, являются маркерами кодов культуры [1; 3].

Фразеологизмы французского и английского языков характеризуются преимущественным использованием определенных культурных кодов для выражения концепта *ментальность*.

Так, французские фразеологизмы, входящие во фразеосемантическое поле *ментальность*, представлены набором следующих культурных кодов: 1) антропным, человеческим кодом; 2) зооморфным кодом; 3) растительным кодом; 4) пространственно-географическим; 5) количественным (числовой) кодом; 6) цветовым кодом; 7) телесным (соматический) кодом.

Английским фразеологическим единицам, образующим фразеосемантическое поле концепта *ментальность*, свойственны следующие культурные коды: 1) антропный, человеческий код; 2) зооморфный код; 3) артефактивно-вещный код; 4) цветовой код; 5) совместно-деятельностный код; 6) телесный (соматический) код.

Таким образом, среди французских фразеологизмов не оказалось фразем с артефактивно-вещным и совместно-деятельностным кодами, выражающих ментальную сферу человека. В английском фразеологическом фонде отсутствуют фразеологические единицы с опорным элементом – флоронимом, с числовым и пространственно-географическим кодами, характеризующих человека с точки зрения его рациональности.

Разнообразие культурных кодов, содержащихся во фразеологизмах с заданным значением, объясняется лексико-семантической компликативностью рассматриваемого концепта.

Как показал компонентный анализ французских и английских фразеологических единиц, человек – носитель знаний получает прямую и косвенную номинацию во фразеологических сочетаниях, имеющих в своем составе лексемы *tête* (f) и *head*. В метафорических фразеологизмах соматизмы выполняют функцию определения, в метонимических – являются дейктическими знаками человека. Соматизмы *tête* (f) и *head* коннотативно нейтральны, оценочный компонент выражается детерминативами – адективами.

Основное отличие сравниваемых языков состоит в асимметрии средств выражения компонентов концепта *ментальность*, а также в лексико-фразеологической номинативной плотности семантических составляющих данного концепта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудков Д.Б., Ковшова М.Л. Телесный код русской культуры: материалы к словарю. М.: Гнозис, 2007. – 288 с.
2. Кириллова Н.Н. Сопоставительная фразеология романских языков. ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Ленинград, 1986. – 81 с.
3. Телия В.Н. Русская фразеология. М., 2003. – 288 с.
4. Червонный А.М. Типология выражения концепта «ментальность»: монография. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова, 2013. – 144 с.

Шашков И. А.
(г. Луганск, РФ)

ФЕНОМЕН РЕТРАНСЛЯЦИИ ЦЕННОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛО- И РУССКОЯЗЫЧНОГО СЕТЕВОГО ГИПЕРТЕКСТА): К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Глобальная значимость интернет-опосредованного
информационно-коммуникативного пространства

представлена в настоящее время возможностями ретрансляции информационного кода (знания) в форматах сетевых сообществ, результат развития которых на сегодня являет очевидность конгломерации («<...> англ. *conglomeration* – соединение отдельных предметов в одно целое при сохранении их свойств и характеристик [3]) веб-ресурсов как средств передачи информации в адрес массовой аудитории сетевого пользователя. Сетевая коммуникация наделяет глобальный пользовательский социум возможностью аккумулировать, трансформировать и ретранслировать информацию. Принимая во внимание сам факт, что аудитория будь то участников сетевых сообществ любой тематической направленности, социальных сетей или же активных потребителей информации, размещаемой на платформах сайтов, медиапорталов, равно как и иных информационных интернет-источников, по своей природе выполняет функцию потребительского фильтра: веб-ресурс функционирует и развивается, если реализуется отношение агент-клиент / продуцент-реципиент. Успех представления информации и её адекватной интерпретации реципиентом напрямую зависит от правильно учтённых информационных потребностей, социокоммуникативных интенций последнего, а также экстралингвистических факторов, участвующих в формировании языковой личности массового сетевого пользователя.

Содержательный материал подается в сетевом пространстве посредством *гипертекста*, который через оснащение гиперссылками, обладая свойством ступенчатого развёртывания (при переходе от ссылки к ссылке, от рубрики к рубрике и т.д.), рассматривается нами как **средство ретрансляции информационного материала в глобальном пространстве интернет-дискурса, размещаемое в рамках полижанровой организации того или иного сетевого ресурса, благодаря чему сам по себе феномен** информационной **ретрансляции** становится действенным.

Являясь средством и продуктом сетевой коммуникации (т.к. в создании текстового материала участвует не только автор-продуцент, но и интерпретатор-реципиент), выступая инструментом ретрансляции знания на сетевых платформах, *гипертекст* реализует возможность передачи информационного кода, анонсируемого знания, тем самым потенциально воздействуя на сознание языковой личности сетевого пользователя.

В глобальном масштабе пользователь веб-ресурса выступает структурирующим элементом процесса «сетевизации» (И.Бенклер, А.Курочкин) участников

интернет-аудитории: информация, зафиксированная в гипертекстовом материале, является продуктом потребления со стороны языковой личности массовой реципиент-аудитории. Чем масштабнее задействована сетевая аудитория, тем эффективней ретранслируется закодированный материал, знания, ценности. Современный человек – это представитель сетевого социума, т.е. сетевой пользователь, информационные и социокоммуникативные интенции и потребности которого реализуются текстовыми средствами. «Человек живёт большей мерой не в событии, а в тексте события: он определяет сущностные характеристики данного события <...>» [2, с. 864–865]. Гипертекст веб-ресурса является инструментом практического представления события. В процессе ретрансляции в адрес сетевого пользователя разнородных характеристик того или иного события, в рамках задействования разноуровневого языкового инструментария языковая личность реципиента оказывается перед выбором того гипертекстового носителя, который максимально эффективно и качественно удовлетворяет социокоммуникативные и информационные потребности последнего, а значит в конкретный момент, в конкретном случае задает актуальный ценностный ориентир.

Степень вовлеченности языковой личности реципиента в дискурсивную практику задается возможностями веб-ресурса, а именно: а) использованием гипертекста в качестве размещения информации (рубрика, статья, авторский текст), б) задействованием гипертекста как средства реализации коммуникативного взаимодействия между участниками сетевого сообщества (чаты, сообщения, посты, комментарии); в) эффективностью работы сетевого контента, удовлетворяющего поисковые намерения пользователя и обеспечивающего требуемый переход к искомой теме, проблеме и т.д.; г) интенциями продуцента, проявляющимися в использовании средств языка, эффективно располагающих внимание языковой личности сетевого пользователя к потреблению информации (ценностного ориентира) «по отношению к тексту как коммуникативной единице <...> цель можно определить как предназначенность речевого произведения для решения задач общения в определенной социальной сфере» [1, с. 29]. На примере социальной сети ‘Reddit’ представляется возможным отметить особенности анонсирования и ретрансляции гипертекстового материала на такую важную тему как ВИЧ-инфекция / СПИД. Для современного общества эта злободневная тема представляет собой ценность, ибо не только затрагивает тему здоровья и благополучия каждого индивида, но также являет собой проблему

высокой степени важности и значимости, т.к. для любого человека сегодня важно не только не игнорировать возможную вероятность распространения инфекции в глобальном масштабе, но и быть компетентным в вопросах общения и повседневной жизнедеятельности с людьми, которые по роковому стечению обстоятельств обрели статус ВИЧ-инфицированного.

Веб-ресурс 'Reddit' обладает характеристиками социальной сети и форума, где участники имеют возможность найти искомую информацию, а также разместить, оценить, прокомментировать тот или иной пост, представленный в формате гипертекста: 1) (пост насчитывает свыше 4 тысяч комментариев) *'[Serious] People of Reddit who have HIV/AIDS, when did you realize something was wrong?'* / «[Важно] Участники 'Reddit', имеющие ВИЧ/СПИД, когда вы начали осознавать проблему?» [5]; 2) *'[Serious] People living with HIV/AIDS – what is it like?'* / «Люди, живущие с ВИЧ/СПИД – как это?» [там же]; 3) (пост насчитывает полторы тысячи комментариев) *'HIV+ people of 'Reddit', how did you get it? How is your life now compared to what it was before it happened to you? How does relationships work out for you?'* / «ВИЧ-положительные участники 'Reddit', как вы заразились? Как складывается ваша жизнь теперь, по сравнению с тем, какой она была до случившегося? Как взаимоотношения развиваются для вас» [там же]. Количество комментариев доказывает актуальность ценностного ориентира, демонстрирует высокий уровень заинтересованности проблемой участников социальной сети, что в свою очередь определяет уровень эффективности ретрансляции знания.

Иную специфику акцентирования ценности можно наблюдать в организации информационного пространства веб-ресурса новостного интернет-издания «Лента.Ру», представленного полижанровым оформлением, позволяющим задействовать гипертекстовый носитель в различных тематических рубриках, анонсируемых заголовками: (например, «Доказана 99-процентная эффективность нового препарата против ВИЧ» [4]; «Виктория Боня похвасталась роскошными подарками на миллионы рублей» [там же]; «Путин высказался о третьей мировой войне» [там же]; «ВСУ атаковали 12 населенных пунктов в одном российском регионе» [там же]; «Названа самая дорогая и самая дешевая путевка на новогодние каникулы» [там же]).

Особенность содержательного наполнения предопределена изначально предполагаемой сферой рефлексии реципиента, что и образует интенцию гипертекста, равно как и организацию сетевого контента в целом. Феномен ретрансляции ценностей посредством гипертекста рассматривается с позиции возможности организации интернет-дискурсивной практики, в условиях, когда информация, закодированная продуцентом, структурирует полижанровую организацию веб-ресурса, когда ценностно-ориентированная основа в рамках гипертекстового многообразия интенционально предполагает рефлексивное поведение языковой личности реципиента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колесова Д.В. Интенция как базовая категория текстовой деятельности // Мир русского слова. 2009. № 3. С. 28–31. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intentsiya-kak-bazovaya-kategoriya-tekstovoy-deyatelnosti> (дата обращения: 10.12.2024).
2. Теркулов В.И. Лингвистика войны: тактики восприятия воздействия // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2023. Т. 16 (6). С. 862–870. URL: <https://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/150128> (дата обращения: 14.12.2024).
3. Справочно-энциклопедический онлайн-проект «Словари и энциклопедии». URL: <https://gufo.me/dict/social/> КОНГЛОМЕРАЦИЯ (дата обращения: 11.11.2024).
4. Информационно-новостной портал «Лента.Ру». URL: <https://lenta.ru/> (дата обращения: 14.10.2024).
5. Рубрики портала ‘Reddit’. URL: <https://redditinc.com/> (дата обращения: 10.06.2024).

*Шепель А. А.
(г. Алчевск, РФ)*

DENGLISCH UND GERMLISH ALS SPRACHPHÄNOMENE IM MODERNEN DEUTSCH UND ENGLISCH

Denglish ist ein Sprachphänomen, das eine Mischung aus Englisch und Deutsch darstellt. Das Wort “Denglish” selbst entstand durch Addition der Namen zweier Sprachen: Deutsch und Englisch. Es gibt auch andere, weniger gebräuchliche Wörter für dieses Konzept: Engdeutsch, Neudeutsch und Garmisch. Es gibt keine Definition für

den Begriff “Denglisch” in modernen deutschen Wörterbüchern, aber es gibt eine Interpretation des Synonyms “Neudeutsch”.

Der Prozess der Verbreitung von Denglisch beschleunigt sich jedes Jahr. Zahlreiche Amerikanismen oder sogar ganze Sätze sickern ständig in die Sprache ein, tatsächlich werden viele Wörter und Konzepte des modernen Englischen Teil der deutschen Sprache. Es ist erwähnenswert, dass eine solche aktive Kreditaufnahme stark durch die Sprachbeziehung gefördert wird. Der moderne Linguist Karl-Heinz Best hat seine Einschätzung bezüglich eines solchen neuen Phänomens wie Denglisch abgegeben: “Es hat keinen Sinn, über den Niedergang der deutschen Sprache und die Bedrohung durch das Englische zu sprechen. Früher wurde unsere Sprache auch stark von Latein und Französisch beeinflusst. Dennoch existiert unsere Sprache immer noch” [3, c. 18]. Gleichzeitig glaubt Professor W. Kramer, Gründer des Vereins Deutsche Sprache, der sich für die Reduzierung des Denglisch-Gebrauchs in allen Lebensbereichen einsetzt, dass “Fremdwörter die Originalität der deutschen Sprache verletzen” [2, c. 36].

Entgegen dem Wunsch der Deutschen, die Sprache von der englischen Kreditaufnahme zu befreien, nimmt die Häufigkeit der Verwendung von Denglisch jedes Jahr zu; Deutsche Plakate, Slogans, Artikel und Medien sind mit Amerikanismus überfüllt. Dies zeigt auch die Situation im heutigen Deutschland, dass ein großer Teil der Bevölkerung im täglichen Leben kein literarisches Deutsch spricht, und die Jugendlichen nennen es vernachlässigbar “die Sprache der Vorfahren” [2, c. 36]. Es gibt drei Arten von Denglisch. [1, c. 40]:

1. Genuin englischen Wörter (Das sind die Worte, die aus dem englischen in die Deutsche Sprache ohne Änderungen (Rechtschreibung und Schreibweise gleich geblieben), aber es ist zu beachten, Wörter gehören zu dieser Art, können nicht nur in der Aussprache variieren, sondern auch in der Bedeutung. Zum Beispiel: *Party, T-Shirt, Trend, Live, Laptop, cool, Band*;

2. Angepasste englische Wörter (Während der Anpassung werden englische Wörter aufgrund der Auswirkungen der Grammatik der deutschen Sprache auf sie geändert) Zum Beispiel: *Import, Basketball, Overdraft*;

3. Gemischte Wörter (Wörter, die durch Addition von englischen und deutschen Wörtern gebildet werden. Zum Beispiel: *Backenshop -- Bäckerei; Powerfrau -- Bäckerei; Reiseboom -- Zustrom von Touristen; Livesenden -- Live-Übertragung*.

Bei der Anpassung werden populäre englische Redewendungen und geflügelte Ausdrücke von ursprünglich Deutschen verdrängt. Beispiele für diese Art von Kalkulation sind die Ausdrücke: *das macht Sinn das gibt einen Sinn, Oh, Hölle!, dieser verfasste Computer, nicht wirksam eigentlich nicht*. Die Grammatik der deutschen Sprache verändert sich

manchmal unter dem Einfluss des amerikanischen Englischen, zum Beispiel: Anstelle des deutschen Wortes *Reparaturannahme* findet sich immer häufiger eine “amerikanische” Variante – *Reparaturannahme*. Die Verwendung eines Apostroph wird auch amerikanisiert, *anstelle von Cesars Tisch* -- *Cesar's Tisch*, dieser Trend wird auch im Plural beobachtet: *Handy's*. Falsche Verwendung eines Apostroph wird von Deutschen manchmal sehr grob als “Deppenapostroph” bezeichnet.

Seltener als Denglisch ist das umgekehrte Phänomen, das Germlish genannt wird. Dies ist nicht nur die Bildung neuer “deutscher” Wörter durch englische Muttersprachler, sondern auch die Verwendung von englischen und deutschen Wörtern in einem Satz. Dieses Phänomen wird auch “G.I. Deutsch” genannt, weil es zahlreiche Amerikaner gibt, die in Deutschland leben, die von Zeit zu Zeit neue Wörter erfinden, indem sie die deutschen und englischen Sprachen (German und English -- Germlish) miteinander verbinden. Ein Beispiel für dieses Phänomen bereits seit einiger Zeit ist ein Wort, das ruft Gelächter unter den einfachen Einwohner Deutschlands. Dieses Wort Scheißkopf (*Bad Kopf* (engl. shithed)) eigentlich, das gibt es nicht im deutschen, aber die deutschen, die ihn hören, ihm das zu verstehen. Ein weiteres Beispiel für Germlish ist eine bekannte deutsche Anekdote:

- *Was bist du doing today?*
- *Are you speaking German or English?*
- *Nein, Ich bin speaking Germlish.*
- *“Worried expression on face”.*

Die Germlishart ist im Englischen das sogenannte Über-German. Diese Tendenz, die deutsche Über-Konsole zu verwenden (es gibt auch eine Variante von “über” ohne Umlaut), wird in der amerikanischen Werbung und auf englischsprachigen Gaming-Websites beobachtet. Wie bei Nietzsche Übermensch wird das Präfix über in der Bedeutung “super” verwendet. Zum Beispiel: *Überdiva, Übercool und Überphone*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева Л. В. Обогащение современного немецкого языка иноязычными заимствованиями: Экспериментально-типологическое исследование на материале англицизмов. Ставрополь, 2004. 220 с.
2. Гордишевская В. К вопросу о влиянии английского языка и его американского варианта на языковую ситуацию в современной Германии. М. : 2005. 206 с.
3. Евдокимов М. С., Шлеев Г. М. Краткий справочник американобританских соответствий. М. : Эксмо, 2013. 104 с.
4. Федоров А. В. Основы общей теории перевода. М. : Издат. Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. 416 с.

*Шепель А. А.
Марченко-Тихонова М. В.
(г. Алчевск, РФ)*

ЯЗЫК И ИДЕНТИЧНОСТЬ: КАК АМЕРИКАНИЗМЫ МЕНЯЮТ НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК

Несмотря на распространённое мнение, американизация немецкого языка началась задолго до 1945 года и не представляет собой результат послевоенной трансформации немецкого языка под влиянием США и Британии. Этот процесс начался гораздо раньше, в 18 веке с увеличением влияния английской промышленности и торговли на мировой порядок. Влияние американского английского на немецкий усилилось после Первой мировой войны и прежде всего отражение такого рода влияния встречаются в лексике, связанной с политической и социальной сферами. Таким образом, американизацию немецкого языка нельзя сводить к общему явлению вестернизации, которое затронуло все евразийские страны (и национальные языки) после Второй мировой войны. Скорее, это событие уходит своими корнями в особенности германо-американских отношений в период с 1945 по 1955 год. Это десятилетие ознаменовалось не только созданием Федеративной Республики Германия, но и интенсивными дебатами среди немецкой интеллигенции и политической элиты о прошлом, настоящем и будущем Германии, а вопрос сохранения так называемого *hoch deutsch* не утихает по сей день. Молодое поколение поддаваясь веяниям моды активно заимствует и использует иностранные слова в повседневной речи. Однако, старшее поколение выражает обеспокоенность проблемами глобализации и сохранения идентичности нации.

Когда человек встречает термин «американизм», то в первую очередь подразумевает слово, заимствованное из американского английского. Как член языкового сообщества, человек привык к определенной структуре (морфологии и синтаксису) и произношению (фонологии) своего родного (национального) языка. Слова родного языка создают впечатление понятности и узнаваемости. Если пользователь языка встречает слово, не соответствующее структуре его родного языка, то это слово ему незнакомо – оно ему чуждо. Именно поэтому иностранные слова вызывают недоверие, из-за немотивированности их морфологической и семантической структуры [1, с. 56].

Множество проведенных исследований показывают, что наибольшее число американизмов встречается в средствах массовой информации, а впоследствии и закрепляются в языке

[3, с. 183]. При детальном рассмотрении становится ясно, что такого рода заимствования выполняют определенную коммуникативную функцию. Поскольку газетный текст должен быть разнообразным, актуальным и интересным, американизмы выступают синонимами исконно немецких слов. Также они отличаются своей яркостью, образностью, возможностями каламбура и служат для усиления выразительности, что придает тексту определенный стиль. Таким образом, американизмы в немецкой прессе представляют собой функционально-стилистически дифференцированные языковые знаки.

В современный немецкий язык американизмы попадают также благодаря молодежи. Общеизвестно, что молодежь является движущей силой изменений в языке. Молодые люди особенно восприимчивы к тенденциям кино и музыки, которые исходят из Соединенных Штатов. Сначала это просто сленг, но одно слово распространяется все дальше и дальше, используется в рекламе и немецкоязычной музыке и в конечном счете входит в язык в качестве нормы.

Помимо трех основных частей речи: существительного, прилагательного и глагола, в молодежном языке используются также американские междометия и разговорные выражения (Wow, anyway), приветствия (Yoh, Hey, Peace), а также такие выражения как: Good Stuff, No Joke!, So what?, Here we are!

Отличие молодежного языка от немецких публицистических текстов заключается в том, что молодые немцы могут использовать в речи целые языковые обороты другого языка, например, «Nicht schlecht, but not good enough», «I don't care, ob's regnet oder nicht», «Very noisy but kraftvoll». Приведённые примеры являются подтверждением того, что американизмы удовлетворяют творческие и выразительные потребности молодежи и способствуют укреплению группового сознания. В молодежном языке американизмы выступают «лингва франком» [2, с. 83]. Таким образом, заимствования из американского английского используются молодежью не только для «престижа», но и для международного взаимопонимания.

Влияние американского английского становится заметным не только в лексике, но и грамматических конструкциях. Например, использование упрощенных форм и оборотов речи, часто встречающихся в американской музыке и кино, способствует изменению привычных синтаксических структур немецкого языка. Многие немцы выражают опасения, что заимствования вытесняют исконно немецкие слова и выражения, что в конечном итоге может негативно сказаться на богатстве и разнообразии языка [1, с. 187].

Таким образом, процесс «внедрения» американизмов в немецкий язык – это многогранный и сложный феномен, отражающий как влияния внешней культуры, так и внутренние запросы современного общества. На фоне глобализации и взаимопроникновения культур язык продолжает развиваться, сочетая традиции и новизну, что в конечном итоге составляет уникальную лексическую и лексикографическую палитру современного немецкого языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Kramer W. Modern Talking auf deutsch. Ein populäres Lexikon. München : Piper Verlag, 2022. 277 p.
2. Pfitzner J., Busse U., Schmude R. Der Anglizismus im Deutschen. Ein Beitrag zur Bestimmung seiner stilistischen Funktion in der heutigen Presse. Stuttgart : Nimeyer, 2005. 237 S.
3. Yang W. Anglizismen im Deutschen: Am Beispiel des Nachrichtenmagazins. Tübingen : Niemeyer, 2008. 278 S.

Шокуева Л. А.

Медведева М. С.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц
(г. Ростов-на-Дону, РФ)*

ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА КАЧЕСТВЕННОЕ ИЗУЧЕНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Язык является не только средством общения, но и основой культуры, идентичности и мышления. Язык формирует наше восприятие мира и позволяет нам передавать знания, эмоции и идеи. Он служит связующим звеном между людьми, позволяя им обмениваться опытом и строить отношения. В современном мире знание иностранных языков становится неотъемлемой частью личного и профессионального роста. Значение языка в нашей жизни невозможно переоценить. Взаимодействие иностранных языков обогащает наше восприятие мира, способствует культурному обмену и открывает новые возможности в образовании и карьере. В условиях глобализации знание нескольких языков становится не просто преимуществом, а необходимостью для успешной интеграции в международное сообщество.

Преподавание иностранных языков играет огромное значение в реализации их изучения. Именно поэтому, преподавателям

важно учитывать психологические особенности, влияющие на процесс обучения. По моему мнению, можно выделить пять основных психолого-педагогических факторов, оказывающих значительное воздействие на качество изучения иностранного языка. Предлагаю рассмотреть конкретнее каждую из этих особенностей.

1. На первое место считаю необходимым выделить **мотивацию**, ведь она играет ключевую роль в изучении языка и влияет на успех учащегося в этом процессе. Мотивация бывает внутренней и внешней.

Примером внутренней мотивации могут послужить студенты, которые изучают язык из-за личного интереса (*любовь к культуре, желание путешествовать или общаться с носителями языка*). Они, как правило, учатся более эффективно и с большим удовольствием.

Учащиеся могут быть мотивированы также внешними факторами, такими как *требования учебного заведения, карьерные перспективы или получение сертификатов*. Хотя такая мотивация может быть менее устойчивой, она всё же может стимулировать обучение.

2. Не менее важной психологической проблемой является **страх и неуверенность в своих возможностях**, образующие барьер в познании новых языков. Многие студенты испытывают страх перед ошибками и негативной оценкой. Поэтому важно создать безопасную и поддерживающую атмосферу в аудитории, это помогает снизить уровень тревожности [2, с. 273].

3. Следует также учитывать **индивидуальные различия между обучающимися**, потому что у каждого студента свой стиль восприятия информации. Стили восприятия информации – это индивидуальные предпочтения и способы, которыми люди воспринимают, обрабатывают и запоминают информацию. Понимание стиля восприятия каждого человека может помочь в выборе методов обучения и подходов к работе с информацией. Преподаватель должен использовать разнообразные подходы.

4. Важным аспектом качественного изучения языка у студентов можно выделить ещё **эмпатию к преподавателю**. Способность преподавателя понимать и учитывать эмоциональное состояние студентов помогает создать более эффективную учебную атмосферу. Преподаватели должны уметь управлять своими эмоциями и поддерживать положительный настрой с учениками [3, с. 114].

5. Последней, но не менее важной стороной обучения иностранным языкам является **обратная связь**. Важно давать обучающимся регулярное и конструктивное взаимодействие,

которое помогает им понимать свои ошибки и учиться на них. Поддержка, признание и поощрение усилий студентов могут повысить их мотивацию и уверенность.

Процесс изучения и преподавания иностранных языков представляет собой сложное и многослойное явление, где психологические аспекты играют важнейшую роль. Факторы, такие как мотивация, уверенность, эмоциональное состояние и индивидуальные характеристики обучающихся, значительно влияют на успешность обучения [1, с. 67]. Осознание этого помогает преподавателям корректировать свои методы и подходы, создавая более комфортную и эффективную образовательную атмосферу. Также важно учитывать культурные контексты и личные предпочтения студентов, что способствует формированию положительного отношения к изучаемому языку. Следовательно, внедрение психологических принципов в образовательный процесс может существенно улучшить его качество и результаты, открывая новые возможности для как обучающихся, так и преподавателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе // Библиотека учителя иностранных языков. М. : Просвещение, 1991. 222 с.
2. Лепшкова Е. А Структурные и семантические особенности фразеологических единиц в современном английском и русском языках // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2020. № 4 (182). С. 272–275.
3. Соколова И. Ю. Психологическое обеспечение качества образовательного процесса // Учебное пособие для педагогов, аспирантов, магистрантов. Томск, 2006. 305 с.

Щербатюк А. И.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Пантыкина Н. И.
(г. Луганск, РФ)*

ОБОГАЩЕНИЕ ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА ЛЕКСИЧЕСКИМИ ЗАИМСТВОВАНИЯМИ ИЗ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Язык является самой нестабильной составляющей частью каждого государства. Со временем он изменяется и активно взаимодействует с другими языками, что приводит к обогащению его лексического запаса. Турецкий язык не является исключением

в этом процессе. Его взаимодействие с другими мировыми языками имеют глубокие исторические корни. Процесс заимствования иностранных слов характерен для всех этапов развития турецкого литературного языка.

Термин «заимствование» имеет множество определений. Но более корректное предлагает Большой Энциклопедический словарь, в котором трактуется, что заимствование – это переход элементов из одного языка в другой как результат взаимодействия языков или сами элементы, перенесенные из одного языка в другой. Следует отметить, что заимствование может быть устным (воспроизводит общий фонетический облик слова) или письменным, книжным (когда производится транслитерация слова) [1].

Обогащение турецкого языка лексическими заимствованиями из английского языка является процессом, который активно происходит в современном мире. Одной из основных причин этого процесса является глобализация и международная торговля. Турция является центром туризма, что делает английский язык важным инструментом для общения и сотрудничества. Поэтому многие турки изучают английский язык, чтобы лучше понимать иностранных партнёров. Это приводит к тому, что многие англицизмы становятся частью повседневной речи турок.

Безусловно, стоит заметить, что современный мир стремительно развивается в науке и новых технологиях. Новые термины появляются каждый день, и чтобы соответствовать изменениям, языки должны адаптироваться. Так как английский язык является языком международного общения в науке и технике, он выступает главным источником появления новых слов и терминов.

Процесс обогащения турецкого языка английскими словами связан и с влиянием массовой культуры. Многие популярные фильмы, сериалы и книги переводятся на турецкий язык, что приводит к интеграции англоязычных названий. Также многие турецкие музыканты и актёры используют английские слова в своих песнях и текстах, чтобы привлечь внимание международной аудитории.

Не вызывает сомнений тот факт, что примеров заимствований очень много, однако мы приведем некоторые слова, которые наиболее проникли в речь: *internet* ‘интернет’ – *internet*; *email* ‘электронная почта’ – *E-posta*; *taxi* ‘такси’ – *taksi*; *fashion* ‘мода’ – *moda*; *party* ‘вечеринка’ – *parti* [3]. Эти слова стали неотъемлемой частью турецкой общественной и повседневной жизни.

Важно отметить, что процесс заимствования слов не всегда происходит гладко. Некоторые турки считают, что чрезмерное

использование англицизмов может привести к утрате уникальности и богатства турецкого языка. Однако, другие видят в этом процессе возможность расширения словарного запаса и усиления конкурентоспособности турецкого общества в глобализованном мире [2].

Таким образом, обогащение турецкого языка лексическими заимствованиями из английского языка является естественным процессом, отражающим современные реалии международных отношений и культурных взаимодействий. Важно найти баланс между сохранением традиций и развитием языка, чтобы он оставался живым и актуальным для будущих поколений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. 2-е изд, перераб. и доп. М.; СПб. : Большая Рос. энцикл., Норинт, 2000. 1434 с.
2. Кононов А. Н. Основные этапы формирования турецкого письменного литературного языка // Вопросы языкознания, 1977. №4. С. 5–20.
3. Canpolat M., Demiray K., Tezcan S. Türkçe sözlük : Ankara: Türk dil kurumu, 1983. 1353 s.

Яровая Л. Д.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.
(. Горловка, РФ)*

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Изучение французского языка начинается с постановки правильного произношения. Если произношению не уделяется должного внимания в начале обучения, то потом его исправить будет намного сложнее.

На сегодняшний день в обществе возрос интерес к иностранным языкам. Роль французского языка как одного из важнейших языков мира возрастает изо дня в день, расширяется также область его применения и география изучения. При изучении языка большую роль играет такой раздел языкознания как фонетика.

На начальном этапе овладения французским языком происходит формирование слухо-произносительной базы и поэтому обучение произношению является одной из основных

задач. Сформировать основные механизмы правильного произношения на начальном этапе изучения языка гораздо легче, чем в будущем корректировать фонетические ошибки. Решением этой проблемы является фонетическая зарядка.

Фонетическая зарядка является основным способом формирования, поддержания и совершенствования произносительных навыков и представляет собой специальное тренировочное упражнение в произношении, которое предупреждает забывание фонетического материала. Фонетическая зарядка способствует совершенствованию речевого дыхания, так как создаёт условия чёткости соблюдения пауз, благодаря этому появляется выразительность речи. Кроме этого, цель проведения фонетической зарядки на уроках французского языка – это оказание помощи учащимся в овладении и развитии основных навыков произношения и интонации, а также в понимании французской речи на слух.

При этом каждый вид фонетической зарядки преследует свою конкретную задачу: отработка звука, словарного запаса, грамматических конструкций, ритмики языка. Вследствие чего можно выделить следующие виды фонетической зарядки.

Фонематическая зарядка – это тренировка произнесения конкретного звука в разном окружении. Учитель вводит определённый звук, с помощью жестов объясняет его артикуляцию. После этого начинается отработка звука в слове, в словосочетании, во фразе.

Лексико-фонетическая зарядка направлена на фонетическую отработку словарного запаса по определённой теме и на закрепление этой лексики. Учитель обращает внимание учащихся на произнесение конкретного слова, затем даёт словосочетание и фразу с этим словом.

Грамматико-фонетическая зарядка позволяет отрабатывать различные грамматические структуры.

Распределение ударения во французском языке отличается от русского языка. Поэтому важно использовать фонетические зарядки, которые позволяют работать над ударением и ритмическими группами. Например, для отработки звука [œ] можно использовать ряд слов с данным звуком: *tilleul, peureux, seul, leur, coeur, soeur*.

Можно воспользоваться фразой, где встречается звук [y]: *Luc et Ursule rient et gesticulent*.

Скороговорки можно считать самым простым способом исправить свою речь. Любой человек, имеющий проблемы с дикцией может её улучшить, используя скороговорки в качестве действенного инструмента. Скороговорки направлены на

то, чтобы речь была ясной, разборчивой, понятной. Работа с французскими скороговорками на уроках французского языка позволяет улучшить дикцию обучающихся, совершенствует произношение, развивает фонематический слух. Например, *Mon amie Emilie m'accompagne en Espagne*.

Рифмовки также являются одним из важных средств развития речи и её компонентов: дыхания, дикции, слуха, темпа, умения регулировать силу голоса. Языковая особенность стихотворения – наличие пауз, которых в рифмовке в два раза больше, чем в прозе.

*Quels bavards,
Ces canards!
Ils ne disent
Que bêtises!
Coin, coin, coin,
À plein bec!
Est-ce grec, italien ou anglais?
En tout cas,
Je ne les comprends pas.*

Фонетическая зарядка ученые-методисты определяют как отдельный этап урока, который предназначается для формирования и совершенствования слухопроизносительных навыков обучающихся. На фонетическую зарядку отводят от пяти до десяти минут, виды и формы её разнообразны: устный рассказ преподавателя, хоровое повторение выученных ранее речевых образцов, разучивание пословиц, поговорок, скороговорок, стихотворений.

Однако споры о том, на каком этапе урока лучше всего проводить фонетическую зарядку не угасают до сих пор. Р. К. Миньяр-Белоручев в «Методическом словнике» описывает фонетическую зарядку как «фонетическое упражнение в начале занятия для тренировки слухо-произносительных навыков» [2, с. 45].

Согласно Г. В. Роговой, фонетическая зарядка – это «специальное тренировочное упражнение в произношении, которое предупреждает забывание фонетического материала и препятствует деавтоматизации навыков» [3, с. 23].

Я. М. Колкер считает, что фонетическая зарядка – это «способ поддержки и совершенствования произносительных и интонационных навыков», который «представляет собой часть этапа тренировки» и «направлен на профилактику ошибок звукового и интонационного оформления высказывания» [1, с. 58].

Фонетическую зарядку можно проводить на разных этапах урока, каждый из которых имеет свои достоинства и недостатки. Когда фонетическая зарядка проводится в начале урока, она помогает фокусировать внимание учащихся на языке; создавать позитивную атмосферу, повышать мотивацию; активизировать фонематический слух, улучшить усвоение новой лексики и грамматики. Проводить зарядку более десяти минут нецелесообразно, потому что это отнимает время от объяснения и тренировки основного материала.

Проведение фонетической зарядки в середине урока способствует смене деятельности, предотвращая утомляемость. Это вносит разнообразие; позволяет отработать произношение новой лексики или грамматических конструкций; активизирует внимание учащихся, особенно после сложного материала.

Фонетическая зарядка на заключительном этапе позволяет окончательно отработать изученный за урок материал, делает занятие более приятным и запоминающимся.

Таким образом, фонетическая зарядка не может иметь фиксированного места на уроке. Её место на уроке зависит от последовательности выполнения тех заданий, где учащиеся могут столкнуться с трудностями. Она позволяет предвосхитить и избежать появления возможных фонетических сложностей любого порядка.

Произношение является базовой характеристикой речи, основой для развития и совершенствования всех остальных навыков франкоязычного общения. Фонетическая зарядка позволяет сконцентрировать внимание учащихся на фонетических трудностях путём отработки звуков изолированно и в словах, словосочетаниях, предложениях. Фонетические упражнения разрабатывают подвижность речевых органов, способствуют устранению дефектов произношения и перенапряжения речевого аппарата учащихся. Фонетическая зарядка – это не просто разминка, а важный инструмент, который способствует развитию языковой компетенции учащихся. Её применение на уроках французского языка необходимо для успешного освоения языка и повышения качества образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособие для студентов филол. специальностей высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. М. : Academia, 2004 (ГУП Саратов. полигр. комб.). – 258 с.

2. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарь Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М. : Стелла, 1996. – 144 с.
3. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях : Пособие для учителей и студентов пед. вузов. – 2-изд., дораб. М. : Просвещение, 1998. – 231 с.

Яхонтова А. П.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Пантыкина Н. И.
(г. Луганск, РФ)*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ МИФОЛОГЕМ С ПОМОЩЬЮ СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Н. ГЕЙМАНА «АМЕРИКАНСКИЕ БОГИ»)

Изучение способов передачи мифологем в произведениях литературы является актуальной задачей современной филологии. Мифологические мотивы, как универсальный язык культуры, присутствуют в произведениях различных жанров и эпох. Однако каждый автор использует уникальный набор стилистических средств для их выражения.

Целью данной работы является раскрытие некоторых особенностей передачи мифологем с помощью стилистических средств в романе Н. Геймана «Американские боги».

Актуальность исследования обусловлена антропоцентрической направленностью современной лингвистики, так как обращение к мифологическому наследию нередко позволяет символически подчеркнуть проблемы современности, усложнить структуру художественного произведения за счёт многочисленных отсылок к мифологическим сюжетам, связываться с иными объектами, что требует для их исследования подключения дополнительных звеньев в виде исторических реалий или культурно-исторических фоновых знаний.

К основным типам стилистических средств выражения мифологем романа «Американские боги» относятся: аллюзия (156); метафора (74); символ (60). Стилистические приёмы представлены на Рис. 1.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ

■ Аллюзия ■ Метафора ■ Символ

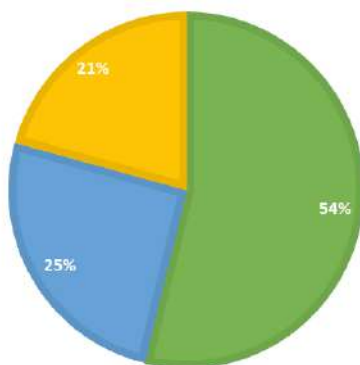


Рисунок 1. Стилистические приемы

Центральное место среди стилистических средств, обеспечивающих выразительность и многослойность романа «Американские боги» Нила Геймана, занимает аллюзия.

К наиболее распространенным видам аллюзий в романе относятся: антропоним (101); топоним (38); фразеологизм (17). Виды аллюзий представлены на Рис. 2.

ВИДЫ АЛЛЮЗИЙ

■ Антропоним ■ Топоним ■ Фразеологизм

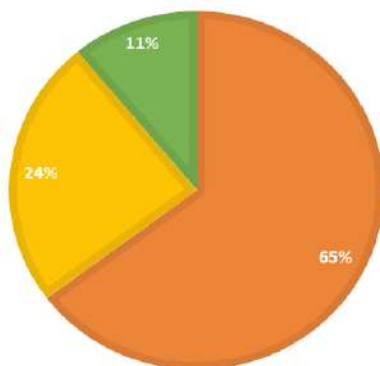


Рисунок 2. Виды аллюзий

Конструируя литературно-художественные мифологемы, автор выбирает наиболее характерный признак персонажа, чтобы достичь желаемого эффекта в восприятии образа. Раскрытие стилистической нагрузки имени обеспечивается сотворчеством писателя, нацеленного на актуализацию определенного элемента в соответствии с авторским замыслом, и читателя, умеющего использовать доступный ему подтекст, опираясь на собственный опыт, а также на фоновые знания [1].

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что по произведениям Н. Геймана можно проследить лексические изменения при переходе собственных названий из одной культуры в другую, поскольку писатель в своих произведениях помимо английских, часто использует скандинавские, кельтские, славянские, египетские собственные названия, которые являются не только общеизвестными, но и со временем вошли в использование самих англичан [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М. : Высшая школа, 1958. С. 176–178.
2. Burge A. S., Berk J. J. The Mythological Dimensions of Neil Gaiman. New York : Kitsune Books, 2012. 292 p.
3. Gaiman N. American gods. P. : Hachette UK, 2011. 640 p.

Ефремова М. С.

*Научный руководитель: ст. преп. Щербакова О. Г.
(г. Горловка, РФ)*

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНАЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ АЛЛЮЗИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КИНЕМАТОГРАФА

На сегодняшний день не существует единой общепринятой классификации функций, которые выполняет стилистический прием аллюзии в кинематографическом произведении. Гораздо более распространены исследования, посвященные рассмотрению стилистического средства аллюзии в публицистике и литературно-художественных произведениях. Принимая к сведению данное обстоятельство, мы рассматриваем существующие на сегодняшний день классификации функций и попробуем ответить также и на вопрос, какие функции аллюзия выполняет в произведении кинематографа и являются

ли идентичными функции, выполняемые ею в произведениях разных сфер искусства, поскольку ранее нами было указано, что аллюзия понимается нами как универсальный стилистический прием.

Аллюзия предстает в произведении как элемент, содержащий имплицитную информацию. Н. Д. Белоножко в своей статье «Аллюзия в стилистической конвергенции» [1] выделяет следующие основные функции аллюзий:

1) Оценочно-характеризующая функция, сущность которой заключается в том, что она помогает раскрыть духовный мир героев, оценить их действия, а также события, которые описываются в произведении. Использование аллюзии позволяет эксплицитно выразить мнение автора, передать его позицию читателю, вызвав у него определенную эмоциональную реакцию.

2) Оказиональная функция, сущность которой заключается в создании духа эпохи, в которую разворачивается действие произведения, за счет отсылок к историческим событиям, персоналиям и т.д. Так, например, произведение Стивена Кинга «22.11.63» и выпущенный по нему в 2016 году одноименный сериал содержат массу исторических аллюзий, помогающих воссоздать атмосферу или, другими словами, дух времени начала шестидесятых годов в США.

3) Текстоструктурирующая функция. Выполняя эту функцию, аллюзивные единицы осуществляют внутритекстовую связь. Аллюзии скрепляют текст и при этом вносят в него элементы прецедентных текстов. Играя важную структурную роль, аллюзивные включения также помогают акцентировать внимание адресата на более важной, с точки зрения автора, части текста. Также аллюзии способствуют повышению тематической наполненности текста, связывая вместе различные его компоненты.

4) Предсказательная функция, сущность которой заключается в том, что аллюзия способна задать спектр ожидания у реципиента, будь это читатель или зритель. Если такое ожидание не оправдывается, то возникает феномен обманутого ожидания. Такие аллюзии обычно отсылают к библейским общеизвестным сюжетам, сюжетам произведений фольклора и т.п.

Е. А. Павленко [3], занимаясь аллюзивными единицами в публицистических текстах, предлагает следующую классификацию функций, которые выполняют аллюзии в произведениях:

1) Функция экономии выразительных средств. За счет реализации этой функции автору не нужно пересказывать всю историю или цепь событий целиком, доносить масштабные идеи

через обширные объяснения – ему достаточно сделать к ним отсылку через введение в текст аллюзии.

2) Стимулирующая функция. Реализация этой функции подразумевает стимулирование реципиента к дальнейшему просмотру, прочтению произведения. Она рассчитана на желание и интерес расшифровать имплицитную информацию, заложенную в аллюзии.

3) Функция убеждения читателя за счет отсылки к авторитетному источнику. Хотя данная функция и была выведена Е. А. Павленко в качестве функции аллюзии в публицистическом тексте, мы считаем важным отметить, что мы тут видим пример смешения стилистического приема аллюзии с цитатой. Для аллюзии характерным является ее имплицитность: она не указывает свой источник, а лишь отправляет к нему. Цитата же, будучи эксплицитной интертекстемой, приводит свой источник.

4) Функция создания иронического эффекта. Иронический эффект в любом тексте, в том числе, в неаллюзивном, создается за счет понимания противоположного во внешне положительных характеристиках. Следовательно, понимание иронии не всегда подразумевает четкое понимание источника заимствования. В таком случае аллюзия, «заложенная» в текст автором, не будет опознана читателем. Для аллюзии необходимо, чтобы читатель осознавал источник, конечный фрагмент и связь между ними. Между первоначальным контекстом и принимающим должны быть установлены расхождения/несовпадения, или у читателя должно быть понимание формального совпадения при несовпадении семантическом. Соответственно, понимание смысла аллюзии напрямую зависит от пресуппозитивного компонента у читателя. Отсутствие необходимых фоновых знаний у адресата неизбежно приведет к утрате иронического эффекта, заложенного автором текста. Также использование аллюзий позволяет создать иронический подтекст, а не явную иронию. Это позволит автору не навязывать свое мнение читателю относительно описываемых им событий или фактов, но при этом выразить свою точку зрения и ироническую оценку.

5) Функция «полюстить читателю», и функция «игры с читателем» – это две стороны одной медали. Идея автора заключается в том, чтобы либо упростить понимание статьи для читателя, либо усложнить – в любом случае, стимулировать его читать дальше. В функции «полюстить читателю» аллюзия приближается по своей сути к фразеологической единице – особенно в заголовках, ведь многие аллюзии используются не один раз.

6) Функция «доставления эстетического удовольствия читателю». Использование аллюзивных включений позволяет автору создать свой собственный уникальный стиль, что также может способствовать привлечению читательской или зрительской аудитории.

7) Функция оценки новой информации на фоне существующих культурных ценностей имеет целью привнести весь комплекс значений прецедентного текста таким образом, чтобы читатель оценил новую информацию, предлагаемую ему в тексте, на этом фоне. Сопоставление событий современности и закреплённых в культурном и историческом фонде соответствующих прецедентных реалий позволяет переосмыслить возможные вопросы и проблемы на основании уже сделанных ранее выводов.

8) Функция привнесения нового значения помогает переосмыслить всем известные литературные тексты или исторические реалии, соотнести их с событиями, происходящими в современном мире, а также по-новому взглянуть на привычные культурные феномены.

9) Функция демонстрация знаний, ценностей, остроумия и убеждений автора. Используя аллюзивные включения, которые в своей основе имеют прецедентные тексты, чья культурная значимость оценена на общемировом уровне, автор текста демонстрирует высокий уровень образованности, что зачастую вызывает доверие у читателей и позволяет автору самому стать авторитетным источником и привлечь к своим работам широкую аудиторию или же наоборот – ограничить ее до круга адресатов с набором фоновых знаний определенного уровня и качества.

Смысл кинодискурса является не строго определённым: он воссоздаётся и создаётся в процессе восприятия кинокартины как реакция интерпретатора на воздействующий на него знак. Режиссёрское сообщение осмысливается только в той мере, в какой интерпретатор на основе своего опыта владеет механизмами распознавания и понимания кинознаков и разделяет с автором набор языковых, культурных, коммуникативных, идеологических и других условностей, в рамках которых создаётся киновысказывание.

Таким образом, рассмотрев предложенные учеными классификации функций аллюзий и обобщив их в приведенной выше типологии, мы можем сделать следующие выводы: во-первых, далеко не в каждой аллюзии реализуется весь спектр указанных функций, потому что, во-вторых, исполняемые аллюзивной единицей функции связаны тесно с интенцией автора, с тем, зачем и для чего он вводит ее в произведение, вводит ли он ее, чтобы только поиграть со своим читателем или зрителем,

или, может быть, он вкладывает в аллюзию глубокий смысл и сюжетное значение – это индивидуальное свойство каждой аллюзии; в-третьих, мы пришли к пониманию, что аллюзия – это полифункциональный компонент текста, произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоножко, Н. Д. Аллюзия в стилистической конвергенции [Электронный ресурс] / Н. Д. Белоножко // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/allyuziya-v-stilisticheskoy-konvergensii> (дата обращения: 16.11.2024).
2. Корячкина, А.В. Англоязычный художественный кинодискурс и потенциал его интерпретативно-коммуникативного перевода : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.04 / Корячкина Антонина Викторовна; [Место защиты: С.-Петербург. гос. ун-т]. — Санкт-Петербург, 2017. — 25 с.
3. Павленко, Е. А. Функции аллюзии в британском газетном тексте [Электронный ресурс] / Е. А. Павленко // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2013. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-allyuzii-v-britanskom-gazetnom-tekste> (дата обращения: 16.11.2024).

Удод С. С.

Научный руководитель: ст. преп. Щербакова О. Г.

(г. Горловка, РФ)

МНОГОЗАДАЧНОСТЬ И МНОЖЕСТВЕННОСТЬ ТЕКСТА В ПРОСТРАНСТВЕ ЛИТЕРАТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Постмодернистское направление формирует новую систему ценностей, где культура представляет собой систему знаков; языковое сознание характеризуется как психический инструмент осмысления знаков. Постмодернистский текст можно объяснить как текст, отражающий основные принципы постмодернизма, такие как отказ от единого истинного значения, игра с жанрами и стилями, использование цитат и аллюзий, а также акцент на разнообразие и множественность интерпретаций. Постмодернистский текст часто характеризуется фрагментарностью, многозначностью и открытостью для различных толкований. В нем нет жестких правил и ограничений, которые присущи модернистской литературе. Теоретики

отмечают, что в постмодернистском тексте часто отсутствует четкая сюжетная линия, границы между реальностью и вымыслом размываются, авторская интенция становится менее ясной, а текст может включать в себя различные жанры и стили. Он часто играет с конвенциями и ожиданиями читателей, а также обращается к теме множественности смыслов и их относительности.

Многозадачность и множественность, как мы выяснили, – один из подходов написания текста в стиле постмодерна. Плюрализм можно объяснить, как проявление в деятельности и общении широкого спектра мнений, ориентации, много вариативности оценок, высказываемых индивидами относительно значимых для них ситуаций. То есть, когда мнений много и каждое выделяется. Это что-то единое целое, но состоящее из мелких частиц и каждую из них мы можем увидеть [1].

Стиль плюрализма в литературе относится к широкому кругу авторов, которые используют различные точки зрения, голоса и идеологии в своих произведениях. Среди известных авторов, которые ассоциируются с плюрализмом в литературе – Салман Рушди, Тони Моррисон и Джумпа Лахири. В своих работах эти авторы часто исследуют темы культурной самобытности, гибридности и сложностей современного общества [3].

Именно плюрализм ведёт к полифонии в языке. Термин «полифония» произошел от латинского «polyphonia», где *poly* означает «много», а *phonia* переводится как «звук». Под полифонией подразумевается принцип сложения звуков (голосов и мелодий) на основе функционального равноправия. Это так называемое многоголосие, т.е. одновременное звучание двух и более мелодий или голосов. Это может касаться музыки, живописи и, в том числе, литературы. Поэтому, прежде всего, полифония в литературе – это техника, при которой текст создается не от лица одного автора, а от лица нескольких персонажей или голосов, каждый из которых имеет свою точку зрения, мнение и характер. Этот прием создает гармонию в тексте и позволяет читателю лучше понять разные стороны проблемы или ситуации. Автор может сделать читателя неким слушателем, взаимодействующим с другими персонажами.

Полифонический текст подразумевает взаимодействие между разными голосами, их пересечение и противоречия. Это создает напряженные и динамичные отношения в тексте. Часто в полифоническом тексте границы между голосами размываются, и персонажи начинают цитировать друг друга, вмешиваться в речь других и комментировать их высказывания. При смешении же голосов полифония позволяет создать сложный и глубокий текст, способный отразить многогранные аспекты человеческой жизни,

разнообразие мнений и точек зрения. Она делает текст более интересным, живым и многоликим, а читателю предоставляет возможность самостоятельно исследовать глубину персонажей и их мыслей [2].

Здесь нужно помнить о том, что литературно-художественный текст – это не просто упорядоченная определенным образом последовательность предложений. Структура художественного произведения многослойна и представляет собой серию пересекающихся пластов: материального (звуки, слоги и т.п.), семантического и идейно-эмоционального. Можно согласиться с тем, что в литературном произведении невозможно реально воспроизвести одновременное звучание нескольких голосов, но, как показывает наше исследование, существует достаточное количество приемов, позволяющих максимально приблизить звучание литературного текста звучанию полифонического произведения.

Другим приемом, усиливающим полифоничность литературного текста, является перевод изложения в сферу чужого, неавторского сознания. Такой перевод предполагает введение дополнительного субъектно-речевого плана – плана рассказчика. Исследователи отмечают, что присутствие в произведении рассказчика снимает или смягчает жесткое противопоставление двух эпических планов – плана повествователя и плана персонажей, свойственное изложению, организованному авторской точкой зрения. Рассказчик находится ближе к персонажам, нежели автор, в силу своей локализации в рамках фабульного пространства. При этом он выполняет двойную функцию: повествует о событиях и одновременно является их участником.

Включение фрагментов прямой речи и внутреннего монолога в структуру текста, безусловно, играет важную роль в создании полифонического эффекта. Однако именно несобственно-прямая речь, наилучшим образом способна воссоздать иллюзию одновременности звучания нескольких голосов, представленных в произведении. При использовании несобственно-прямой речи смена высказываний автора, рассказчика и персонажей всегда носит сложный характер. Границы смены говорящих субъектов часто нечеткие, наблюдается переплетение их реплик. Иногда только тщательный анализ позволяет отделить речь автора от речи персонажа.

Другой распространенный прием – самопародирование, когда писатель высмеивает и ставит под сомнение собственные художественные приемы, что способствует разрушению традиционных представлений о литературе и искусстве. Таким

образом, постмодернистские авторы используют парадокс, чтобы отказаться от поисков единой истины и вместо этого подчеркнуть множественность интерпретаций и условность границ между реальностью и вымыслом

Цитирование и пастиш в постмодернистском произведении также используются для создания сложных и многозначительных текстов. Цитирование в постмодернистском произведении – это не только повторение уже существующих текстов, но и создание новых смыслов через симуляцию текстов исторического прошлого. Это процесс, который позволяет автору создавать новые смыслы, не только улавливая дух уже существующих текстов, но и внося новые коннотации сегодняшнего дня. Именно постмодернизм «снабдил» цитату тем комплексом черт и признаков, тех особым содержанием, которые позволяют говорить о специфичности постмодернистской цитаты, что выражается, прежде всего, в её ироничной природе.

Таким образом, постмодернистский текст многоязычен (по меньшей мере, двуязычен) – в нем использованы элементы различных знаковых систем, многих семиотик. Язык постмодернистского произведения можно охарактеризовать как гибридно-цитатный сверхязык симулякров. Постмодернистский текст представляет собой многоуровневое образование. Каждый читатель в зависимости от своей индивидуальности может рассмотреть как один уровень, так и несколько.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бешукова, Ф. Б. Постмодернистские текстовые стратегии в пространстве литературной коммуникации [Электронный ресурс] / Ф. Б. Бешукова, З. Р. Хачмафова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2017. №3 (202). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postmodernistskie-tekstovye-strategii-v-prostranstve-literaturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 17.11.2024).
2. Иванова, О. С. Развитие полифонического диалога в социокультурном пространстве XX начала XXI века [Электронный ресурс] / О. С. Иванова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2014. №29-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-polifonicheskogo-dialoga-v-sotsiokulturnom-prostranstve-xx-nachala-xxi-veka> (дата обращения: 17.11.2024).
3. Толкачев, С. П. Проблемы гибридной идентичности в современной мультикультурной литературе [Электронный ресурс] / С. П. Толкачев // Знание. Понимание. Умение. 2013.

№2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-gibridnoy-identichnosti-v-sovremennoy-multikulturnoy-literature> (дата обращения: 17.11.2024).

*Щербакова О. Г.
(г. Горловка, РФ)*

К ВОПРОСУ О ПРАКТИЧЕСКИХ ПЕРСПЕКТИВАХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Эффективная межкультурная коммуникативная компетенция выходит за рамки хорошего владения иностранным языком и понимания иностранной культуры. Реальная межкультурная коммуникация часто требует умения представлять собственную культурную идентичность на иностранном языке. Современное понимание сути межкультурной коммуникативной компетенции, обосновывает необходимость для преподавателей языка уделять равное внимание как целевой, так и местной культуре и языку для подготовки компетентных пользователей языка, которые могут выступать в качестве эффективных посредников в процессе межкультурной коммуникации.

Взаимосвязь между языком и культурой была предметом многих исследований в последние годы и признана в качестве фундаментального компонента процесса изучения языка. По определению лингвистов и методистов (В.В. Сафонова, И.И. Халеева, Н.Д. Гальскова, И.Л. Плужник, И.А. Голованова, К.В. Голубина, Т.В. Лариной, Murray & Thorne, Byram & Phipps, Lázár et al., Candelier et al., Huber, Beacco et al.), межкультурная коммуникация – это способность осуществлять коммуникацию средствами иностранного языка с учётом разницы культур и стереотипов мышления, а её формирование предусматривает взаимодействие двух культур в нескольких направлениях: знакомство с культурой страны, язык которой изучается, при помощи самого языка и освоения модели поведения носителей иноязычной культуры; влияние иностранного языка и иностранной культуры на развитие родного языка и модели поведения в рамках родной культуры; развитие личности под влиянием двух культур.

В результате всех этих разработок в области языкового образования (включая издание учебников FLT) можно с уверенностью утверждать, что сегодня все больше и больше преподавателей иностранных языков видят себя учителями как языка, так и культуры. Однако зачастую они в первую очередь

занимаются развитием культурной компетенции своих учеников, связанной только с культурой целевого языка, игнорируя почти полностью собственный культурный фон студентов. Таким образом, это все еще в основном зависит от отдельных учителей, которые должны ввести элементы межкультурного обучения, т. е. подробно изложить темы материалов учебника таким образом, чтобы позволить студентам повысить свою межкультурную коммуникативную компетентность и личностное развитие посредством размышления и обсуждения различных аспектов своей собственной культуры и/или культурных предположений параллельно и в сравнении с культурой целевого языка.

Публикации о практических перспективах межкультурного языкового образования также предлагают богатый репертуар обучающих мероприятий, направленных на развитие дихотомического единства межкультурной коммуникативной компетенции. В зависимости от целевого компонента межкультурной компетенции, находящегося в фокусе, эти мероприятия можно сгруппировать следующим образом (хотя различия часто размыты):

- когнитивные или связанные с расширением межкультурных знаний о социальных группах, их продуктах и практиках в стране изучаемого языка и в своей собственной, что приводит к более глубокому пониманию как «другой», так и местной культуры (например, извлечение культурно-обусловленной информации при работе с аутентичными материалами, включая литературные и медийные тексты, теле- и аудиопередачи/подкасты и т. д.; обсуждение с носителем изучаемого языка, в ходе которого он/она рассказывает и объясняет свои культурно-специфические убеждения, ценности и/или поведение; тематический проект, связанный со сбором и представлением некоторой культурно-специфической информации о местных и иностранных традиционных праздниках и народных обычаях, или популярных мифах и легендах, или национальной музыке и кухне и т. д.; создание письменного или онлайн путеводителя по собственной стране/родному городу учащихся и местной культуре для иностранных посетителей и т. д.);

- поведенческие или связанные с обучением межкультурным навыкам интерпретации и соотнесения, открытия и взаимодействия, а также критической культурной осведомленности (например, критическое прочтение статьи или литературного текста и размышление о культурных представителях, представленных в тексте; наблюдение и критическая оценка события или культурной практики из «другой» культуры с последующим его обсуждением, объяснением/интерпретацией и, возможно, сравнением с

аналогичным событием из родной культуры; написание путевого очерка о пребывании в чужой стране, размышление о том, что человек видит и как он себя чувствует в ситуациях межкультурного общения; организация видеоконференций со сверстниками из другой культуры для обмена опытом и/или мнениями о документе или событии; ролевые игры и моделирование критических инцидентов в межкультурном общении, приводящих к недопониманию, в которых учащимся предлагается взять на себя роль посредников, выявляя и объясняя истоки конфликта и вмешиваясь соответствующим образом с целью содействия общению и т. д.);

- установочные или связанные с развитием установок открытости, которые могут потребовать релятивизации собственных ценностей, убеждений и поведения т.е. быть готовым принять, «что они не являются единственно возможными и естественно правильными, и иметь возможность увидеть, как они могут выглядеть с точки зрения постороннего человека, имеющего другой набор ценностей, убеждений и поведения» (например, чтение и обсуждение путеводителей, написанных посетителями родной страны учащихся, комментирование их взглядов; чтение актуальной, возможно, спорной темы в средствах массовой информации на изучаемом языке и в средствах массовой информации родной страны, сравнение точек зрения авторов и реакции общественности на нее; просмотр соответствующего фильма и размышления о представителях культурного разнообразия; пересказ истории с другой точки зрения и т. д.).

Коммуникативные навыки и знание иностранных языков всегда были одними из самых важных жизненных навыков в любом современном образовательном, профессиональном или социальном контексте. Подготовка студентов к успешному взаимодействию в таких многокультурных условиях предопределяет межкультурное измерение образования в области иностранных языков и подчеркивает тесную связь между языком и культурой в классе. Однако следует также помнить, что эффективная межкультурная коммуникативная компетентность выходит за рамки хорошего владения целевым языком и понимания связанной с ним культуры. Учащиеся должны осознавать свою собственную культурную идентичность и быть наделенными необходимыми знаниями, навыками и установками, чтобы выступать в качестве эффективных посредников в процессе межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гришаева Л. И., Цурикова Л. В. Концептуальные основы анализа межличностного взаимодействия носителей разных культур (часть 1) // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-analiza-mezhlichnostnogo-vzaimodeystviya-nositeley-raznyh-kultur-chast-1> (дата обращения: 10.10.2024).
2. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация: учеб. пособие. Москва: Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. 288 с.
3. Королева, Д. Б. Современные подходы к пониманию межкультурной коммуникативной компетенции и способов ее формирования у учащихся [Электронный ресурс] / Д. Б. Королева // Ped.Rev.. 2017. №3 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-ponimaniyu-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-i-sposobov-ee-formirovaniya-u-uchaschihsya> (дата обращения: 23.10.2024).
4. Черняк, Н. В. История становления научной концепции межкультурной компетенции в отечественной и зарубежной педагогике [Электронный ресурс] / Н. В. Черняк // Педагогика и психология образования. 2016. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-stanovleniya-nauchnoy-kontseptsii-mezhkulturnoy-kompetentsii-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-pedagogike> (дата обращения: 23.10.2024).

*Щербакова А. А.
(г. Горловка, РФ)*

ПЕСЕННЫЙ ДИСКУРС В РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Стремительное развитие международных связей во всех сферах науки, промышленности, культуре также диктует современным преподавателям иностранного языка необходимость ориентироваться на реальные условия коммуникации. В этой связи актуальной становится задача поиска эффективных способов и приемов обучения.

Особое значение приобретает использование песенного дискурса в рамках преподавания иностранного языка как тип коммуникативной деятельности, интерактивное явление, речевой поток, который позволяет воздействовать не только на сознание учащихся, но и на их эмоциональную сферу. Песенные тексты,

как и тексты художественной литературы, также содержат объективированные концепты, выбор которых обусловлен коммуникативной интенцией автора или направлен на создание определенной эмоциональной атмосферы.

Универсальными функциями песенного дискурса являются развлекательная и поэтическая. Эти функции актуализируются в отнесении песенных текстов к поэтическому жанру текстов. Помимо поэтической и развлекательной песенный дискурс реализует коммуникативную и прагматическую функции, а также связанную с ними фатическую функцию [2, с. 29]. Специфика жанров песенного дискурса реализуется на экстралингвальном уровне.

Песенный текст представляет собой один из видов креолизованных текстов, то есть текст, в структурировании которого наряду с вербальными применяются средства других семиотических кодов.

Интертекстуальность общих параметров песенного дискурса проявляется в наличии общих параметров лирических текстов: двухчастная структура (куплет-припев); единая тематика (любовь, дружба, свобода, достоинство); устойчивый набор метафор (ВОДА ЕСТЬ ЖИЗНЬ – all life has been drained from me, ОСЕНЬ ЭТО СТАРОСТЬ – The fall and my time has come), использование прецедентных текстов в качестве цитат и аллюзий (Te be or not to be. Like Jesus to a child).

Англоязычный песенный дискурс является доминирующим в глобальном масштабе. По данным Д. Г. Кристалла, более 90% групп и сольных исполнителей современной музыки поют на английском языке, причем их родной язык не имеет значения [30, с. 142]. Однако глобальный характер распространения текстов англоязычного песенного дискурса не может не накладывать определенный отпечаток на эти тексты, главным образом, в плане их упрощения: текст песни не должен содержать сложных грамматических явлений, реалий и идиом, которые могут оказаться непонятными аудитории, для которой английский не является родным языком [31].

Тексты англоязычного песенного дискурса являются одним из потенциальных источников формирования языковой компетенции членов этого языкового сообщества и вполне могут использоваться в процессе порождения речи.

Кроме того, что песни как один из видов речевого общения являются средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса, в них уже знакомая лексика встречается в новом контекстуальном окружении, что помогает ее активизации. В песнях часто встречаются имена собственные, географические названия, реалии страны изучаемого языка,

поэтические слова, что способствует развитию у студентов знания стилистических особенностей языка. В песнях лучше усваиваются и активизируются грамматические конструкции. Песни способствуют совершенствованию навыков иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. Установлено, что музыкальный слух, слуховое внимание и слуховой контроль находятся в тесной взаимосвязи с развитием артикуляционного аппарата. Песни содействуют эстетическому воспитанию слушателей, сплочению коллектива и более полному раскрытию творческих способностей каждого. Благодаря музыке на занятиях создается благоприятный психологический климат, снижается психологическая нагрузка, активизируется языковая деятельность, повышается эмоциональный тонус, поддерживается интерес к изучению английского языка. Песни стимулируют монологические и диалогические высказывания, служат основой развития речемыслительной деятельности учащихся, способствуют развитию как подготовленной, так и неподготовленной речи.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования, современный специалист должен понимать многообразие социальных, культурных, этнических, религиозных ценностей и различий, форм современной культуры, средств и способов культурной коммуникации, владеть одним из иностранных языков на уровне, достаточном для изучения зарубежного опыта в профессиональной деятельности, а также для осуществления контактов.

При подборе песен и разработке упражнений на их основе необходим отбор и изучение языковых единиц, в которых наиболее ярко проявляется своеобразие национальной культуры и которые невозможно понять так, как их понимает носитель языка: например, реалии, обозначение предметов и явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой.

В то же время, восприятие песни может быть осложнено недостатком так называемых фоновых знаний. На наш взгляд, преподавателям, работающим с англоязычными песнями на занятиях по иностранному языку, необходимо уделять особое внимание формированию межкультурной компетенции даже в рамках лексических упражнений. И отдельным заданием, безусловно, является перевод песенного текста.

Таким образом, использование песенного дискурса позволяет педагогу решить ряд педагогических задач, часто сложно разрешаемых в ходе использования традиционных учебных материалов:

- адаптация к аутентичной языковой среде;
- эмоциональное воздействие;
- создание благоприятного психологического климата на занятиях;
- формирование навыков аудирования;
- моделирование языковой среды;
- ориентация в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды и социокультурных характеристиках людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Плотницкий, Ю. Е. Англоязычный песенный дискурс в контексте общественной жизни [Электронный ресурс] / Ю. Е. Плотницкий // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2023. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angloyazychnyy-pesennyy-diskurs-v-kontekste-obschestvennoy-zhizni> (дата обращения: 23.10.2024).
2. Плотницкий, Ю. Е. Англоязычный песенный дискурс как компонент массовой культуры / Ю. Е. Плотницкий // Bridging linguistics and methodology: Материалы и тезисы докладов VIII Межрегиональной конференции. – Самара, 2003 – С. 141-146.
3. Серебренникова, О. Л. Критерии отбора англоязычных эстрадных песен для профессионально-личностного развития студентов языкового вуза [Электронный ресурс] / О. Л. Серебренникова // Современное педагогическое образование. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-otbora-angloyazychnyh-estradnyh-pesen-dlya-professionalno-lichnostnogo-razvitiya-studentov-yazykovogo-vuza> (дата обращения: 23.10.2024).
4. Титова, С. В. Проблема адекватной визуализации информации в преподавании иностранных языков / С. В. Титова // Вестник МГУ. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – № 3. – С. 14-23.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абрамова Елена Константиновна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романо-германской филологии и методики преподавания иностранного языка ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Авксентьева Анжелика Муллануровна – старший преподаватель кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Александрова Юлия Александровна – преподаватель «Многопрофильный педагогический колледж» ФГБОУ ВО Луганский государственный педагогический университет (г. Луганск, Российская Федерация);

Аниксенок Наталья Владимировна – учитель английского языка ГБОУ «Школа №60 г. о. Донецк» (г. Донецк, Российская Федерация);

Аракелян Инга Араиковна – студентка 4 курса бакалаврской программы «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили Иностранный язык (французский) и Иностранный язык (английский)» ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Афанасьева Анастасия Александровна – студентка 5 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Российская Федерация);

Ахмыловская Лариса Алексеевна – кандидат искусствоведения, доцент по кафедре лингводидактики, Заслуженный работник науки и образования, Почётный профессор Российской академии естествознания;

Баранова Ольга Ивановна – старший преподаватель кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Батлук Елена Геннадьевна – преподаватель высшей категории, преподаватель-методист Колледжа ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет им. Владимира Даля» (г. Луганск, Российская Федерация);

Белоконь-Пожарицкая Наталия Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры мировой литературы

и сравнительного литературоведения ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Белютин Роман Вячеславович – доктор филологических наук, заведующий кафедрой немецкого языка ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск, Российская Федерация);

Бирина Элина Олеговна – студентка ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Бондаренко Александра Олеговна – студентка ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Бушев Александр Борисович – доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник отдела языкознания «Институт научной информации по общественным наукам (ИНИОН РАН)» (г. Москва, Российская Федерация);

Вараксина Виктория Денисовна – студентка ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Власенко Валентина Алексеевна – учитель высшей квалификационной категории МОУ «Рыбницкая средняя школа» (г. Рыбница, Приднестровская Молдавская Республика);

Ганчар Наталия Петровна – учитель английского языка высшей квалификационной категории ГБОУ «Гимназия №9 им. Ф. П. Кириченко г. Гродно» (г. Гродно, Республика Беларусь);

Гарькавая Анастасия Сергеевна – магистрант 2 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Гисматуллина Лиана Ралифовна – студентка 4 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Городько Татьяна Александровна – магистрант 2 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Гребеник Игорь Анатольевич – преподаватель иностранных языков (г. Луганск, Российская Федерация);

Гребенюк Юлия Богдановна – старший преподаватель кафедры гуманитарных и художественных дисциплин ФГБОУ ВО «Донецкая государственная музыкальная академия им. С. С. Прокофьева» (г. Донецк, Российская Федерация);

Гринько Дарья Эдуардовна – студентка 1 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Гришина Анастасия Александровна – студентка ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Двуреченская Арина Павловна – студентка 4 курса Института филологии ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Демидович Диана Васильевна – магистрант 2 курса магистерской программы «Лингвистика. Лингводидактика и межкультурное образование (английский язык)» Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Евсеев Евгений Сергеевич – студентка 4 курса Института физического воспитания и спорта ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Ермакова Арина Сергеевна – студентка 5 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск, Российская Федерация);

Ефремова Марина Сергеевна – студентка ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Жуков Юрий Юрьевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Загороднева Екатерина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Зорина Анастасия Валерьевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков «Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации» (г. Смоленск, Российская Федерация)

Иванова Наталья Геннадиевна – старший преподаватель кафедры гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Донбасский

государственный технический университет» (г. Алчевск, Российская Федерация);

Иванченко Александра Валерьевна – студентка 2 курса факультета очного обучения ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Иванченко Ян Викторович – студент ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Исмагилова Сабина Руслановна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Калмыкова Олеся Викторовна – студентка 4 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Кива Лилия Самвеловна – учитель французского языка ГБОУ «Школа № 84 г. о. Горловка» ДНР (г. Горловка, Российская Федерация);

Кильдишева Дарья Сергеевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Кириллова Анастасия Юрьевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Колобова Лариса Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой романо-германской филологии и методики преподавания иностранного языка ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Коловерова Ирина Геннадиевна – старший преподаватель кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Король Злата Дмитриевна – студентка 1 курса Института филологии ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Короткова Анастасия Владимировна – ассистент кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный

педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Косолапова Татьяна Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, Российская Федерация);

Котлярова Алина Олеговна – студентка 4 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Российская Федерация);

Крылова Анна Александровна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Крымгужина Изабелла Рустамовна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Кузнецова Ольга Вячеславовна – старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Института филологии ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Кулиева Амина Санановна – студентка 5 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Российская Федерация);

Куринная Ольга Анатольевна – студентка 3 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Летина Наталия Николаевна – доктор культурологии, доцент, профессор кафедры культурологии, начальник отдела научных исследований ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (г. Ярославль, Российская Федерация);

Летягина Дарья Андреевна – учитель английского языка первой квалификационной категории ЧОУ «Центр образования на Марсовом поле», магистрант 2 года обучения факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Ломоносова Ольга Викторовна – преподаватель английского языка, специалист высшей квалификационной

категории ГПОУ «Горловский техникум» ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Луценко Валерия Владиславовна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Любич Елена Николаевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Ляшенко Наталья Александровна – преподаватель филологических дисциплин «Стахановский колледж (филиал)» ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Стаханов, Российская Федерация);

Марченко Марина Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет им. А. И. Куинджи» (г. Мариуполь, Российская Федерация);

Марченко-Тихонова Марина Викторовна – преподаватель «Многопрофильный технологический колледж» ФГБОУ ВО «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, Российская Федерация);

Медведева Марина Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД РФ» (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Мезенцева Анна Игоревна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Дидактика, методики и технологии обучения» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь, Российская Федерация);

Мерецкая Екатерина Максимовна – студентка 3 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Михайлова Мария Александровна – студентка 4 курса Института филологии ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Мушина Дарья Владимировна – студентка 3 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Мяльдзина София Дамировна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Непиющая Ирина Анатольевна – учитель английского языка ГБОУ «Школа №77 г. о. Донецк» ДНР (г. Донецк, Российская Федерация);

Орлова Татьяна Сергеевна – преподаватель кафедры гуманитарных и инженерных дисциплин ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия им. А. Л. Штиглица» (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Паньчук Ирина Владимировна – учитель английского языка ГБОУ «Учебно-воспитательный комплекс №244 г. о. Донецк» (г. Донецк, Российская Федерация)

Папикян Габриэлла Аликовна – студентка 1 курса Института филологии ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Петренко Радмила Анатольевна – студентка 1 курса факультета очного обучения ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Петрова Юлия Дмитриевна – преподаватель ГБОУ СПО «Стахановский колледж им. Героя Социалистического Труда К. Г. Петрова» (г. Стаханов, Российская Федерация);

Плакшина Алина Сергеевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Повторуха Наталья Васильевна – преподаватель кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Погорова Раяна Магометовна – студентка 3 курса факультета очного обучения ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Попкова Дарья Андреевна – студентка 4 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Российская Федерация);

Попович Дарья Олеговна – магистрант 2 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Рамазанов Раджаб Курбанович – студент 3 курса факультета очного обучения ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Решетицкая Анастасия Евгеньевна – студентка ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Рунгш Альбина Александровна – студентка 1 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Рындин Прохор Юрьевич – магистрант 1 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Саликбаева Гульжанат Каримовна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Санченко Евгения Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики перевода, заведующий научным отделом ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Сахневич Сергей Владимирович – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедры лингвистики АНО ВО «Институт деловой карьеры» (г. Москва, Российская Федерация);

Сергеева Оксана Викторовна – преподаватель высшей категории, преподаватель-методист Колледжа ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет им. Владимира Даля» (г. Луганск, Российская Федерация);

Симонец Марина Семёновна – старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, Российская Федерация);

Слесарева Виктория Николаевна – заместитель директора, учитель английского языка ГКОУ «Ясиноватская санаторная школа-интернат №14» ДНР (г. Ясиноватая, Российская Федерация);

Соловей Светлана Борисовна – учитель первой квалификационной категории МОУ «Рыбницкая средняя школа» (г. Рыбница, Приднестровская Молдавская Республика);

Соловцова Елена Валериевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Соловьянова Евгения Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков и методики их преподавания Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко (г. Рыбница, Приднестровская Молдавская Республика);

Сороколетова Елизавета Вадимовна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Сосновик Анна Сергеевна – студентка 4 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Степанушко Инна Владимировна – аспирант 3 курса научной специальности «Методология и технология профессионального образования» ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Стефанова Дарья Олеговна – студентка 1 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Сторожева Ольга Михайловна – преподаватель кафедры гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, Российская Федерация);

Струкова Елизавета Андреевна – студентка 2 курса Института филологии кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Сулейманов Руслан Магомедрасулович – студент 2 курса факультета очного обучения ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Сулейманова Наталия Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук

ФГБОУ ВО «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, Российская Федерация);

Терещенко Александра Валерьевна – студентка 3 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Тинькова Виктория Николаевна – студентка 4 курса факультета филологии ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Тривайло Екатерина Игоревна – делопроизводитель кафедры английской и восточной филологии, аспирант 1 курса научной специальности «Методология и технология профессионального образования» ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Тришина Мария Николаевна – ассистент кафедры немецкого языка ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск, Российская Федерация);

Тюлякова Кристина Тимуровна – студентка 4 курса Института филологии ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Удод София Сергеевна – студентка ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Фефелова Виктория Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Фролова Анастасия Васильевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков: профиль Иностранный язык (французский язык) и Иностранный язык (английский) ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Харлова Валерия Артемовна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Хватькова София Сергеевна – студентка 5 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск, Российская Федерация);

Хромцова Юлия Григорьевна – преподаватель кафедры гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, Российская Федерация);

Цверкун Юлия Борисовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (Одинцовский филиал) (г. Одинцово, Российская Федерация);

Червенцева Дарья Сергеевна – студентка 1 курса Института филологии ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Червоный Александр Михайлович – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры немецкого и французского языков Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)» (г. Таганрог, Российская Федерация);

Шашков Игорь Александрович – кандидат филологических наук, ветеран СВО, независимый исследователь (г. Луганск, РФ);

Шепель Алина Александровна – преподаватель кафедры гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, Российская Федерация);

Шокуева Лилиана Аслановна – студентка 3 курса факультета очного обучения ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Щербакова Анна Александровна – преподаватель кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Щербакова Оксана Георгиевна – старший преподаватель кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Щербатюк Анна Игоревна – студентка 3 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Яровая Лада Дмитриевна – студентка ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Российская Федерация);

Яхонтова Анастасия Павловна – магистрант 2 курса магистерской программы «Зарубежная филология. Английский язык» ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация).

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Абрамова Е. К.</i> ПРЕЦЕДЕНТНОСТЬ ВО ФРАНЦУЗСКИХ ПРОТЕСТНЫХ ЛОЗУНГАХ.....	3
<i>Авксентьева А. М.</i> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА.....	5
<i>Александрова Ю. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПОМОЩЬЮ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	7
<i>Аникеев Н. В.</i> ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	10
<i>Аракелян И. А.</i> АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА.....	13
<i>Афанасьева А. А.</i> ТВОРЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	15
<i>Ахмыловская Л. А.</i> КРОССКУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ФЛАМЕНКО В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	18
<i>Баранова О. И.</i> К ВОПРОСУ О ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЯХ УЧЕБНОГО ТЕКСТА.....	20
<i>Батлук Е. Г., Сергеева О. В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОГО ГРАЖДАНСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВО ВРЕМЯ ПОДГОТОВКИ УЧЕБНОГО ПРОЕКТА «ЛУГАНСКАЯ СТЕНА ПАТРИОТИЗМА – ГРАФФИТИ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ФГБОУ ВО «ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ВЛАДИМИРА ДАЛЯ» КОЛЛЕДЖ.....	24
<i>Белоконь-Пожарицкая Н. А.</i> ВЛИЯНИЕ ЛИТЕРАТУРНОЙ ГЕОГРАФИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	26

<i>Белютин Р. В.</i> ЮМОРИСТИЧЕСКАЯ ТОНАЛЬНОСТЬ ДИСКУРСА ФУТБОЛЬНЫХ ФАНАТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА).....	28
<i>Бирина Э. О.</i> ФРАНКОЯЗЫЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА.....	31
<i>Бондаренко А. О.</i> ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ.....	33
<i>Бушев А. Б.</i> ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРС И ПРОБЛЕМЫ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ВАРИАТИВНОСТИ ЯЗЫКОВ.....	35
<i>Вараксина В. Д.</i> LA REFORME ORTHOGRAPHIQUE DU FRANÇAIS DE 1990.....	38
<i>Власенко В.А., Соловей С.Б.</i> СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПАРЕНТЕТИЧЕСКИХ ВНЕСЕНИЙ, ОБОСОБЛЕННЫХ ТИРЕ И СКОБКАМИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА С.ХОГИНГА).....	40
<i>Ганчар Н. П.</i> ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	42
<i>Гарькавая А. С.</i> К ВОПРОСУ О СТИЛИСТИЧЕСКИХ И ПРАГМАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА.....	45
<i>Гисматуллина Л. Р.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ЯЗЫКОВЫХ САЙТОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ 7 КЛАССА.....	47
<i>Городько Т. А.</i> ЖАНР ФЭНТЕЗИ В КИНОДИСКУРСЕ: МИФОЛОГИЯ, СИМВОЛИКА, СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ.....	49

<i>Гребеник И. А.</i> ПРИМЕНЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИМ ОСНОВАМ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ.....	52
<i>Гребенюк Ю. Б.</i> ХАРАКТЕРНЫЕ ЧЕРТЫ НОМИНАЦИИ ПРЕДМЕТОВ БЫТАС ПОМОЩЬЮ СРЕДСТВ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА.....	54
<i>Гринько Д. Э.</i> СПЕЦИФИКА АНГЛИЙСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ И В ДИСКУРСЕ МОДЫ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ПЕРЕВОДА.....	56
<i>Гришина А. А.</i> РОЛЬ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ФРАНЦУЗСКИМ ЯЗЫКОМ.....	59
<i>Двуреченская А. П.</i> СТРУКТУРА ТЕКСТА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ.....	62
<i>Демидович Д. В., Санченко Е. Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	63
<i>Евсеев Е. С.</i> ВОСПИТАНИЕ ОТВЕТСТВЕННЫХ ГРАЖДАН НА УРОКАХ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА: ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ.....	66
<i>Ермакова А. С.</i> МЕТАФОРИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В АСПЕКТЕ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	68
<i>Жуков Ю. Ю.</i> ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЧИТАТЕЛЯ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ СМИ.....	70
<i>Загороднева Е. В.</i> АНГЛО-ФРАНЦУЗСКАЯ ДИГЛОССИЯ КАК ВАРИАНТОФИЦИАЛЬНОГО БИЛИНГВИЗМА В РЕСПУБЛИКЕ КАМЕРУН.....	73
<i>Зорина А. В.</i> ВЕРБАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИЯ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	75

<i>Иванова Н. Г.</i> SPECIFIC METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	77
<i>Иванченко А. В.</i> ПРОБЛЕМАТИКА ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ РОМАНО-ГЕРМАНСКИМИ И СЛАВЯНСКИМИ ЯЗЫКАМИ.....	81
<i>Иванченко Я. В.</i> ОБРАЩЕНИЕ К НРАВСТВЕННЫМ АСПЕКТАМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «FAMILY» НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	83
<i>Исмагилова С. Р.</i> ЭЛЕМЕНТЫ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА.....	85
<i>Калмыкова О. В.</i> РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ ЭЛИЗАБЕТ БЕННЕТ РОМАНА ДЖЕЙН ОСТИН «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ».....	87
<i>Кива Л. С.</i> INNOVATIONS TECHNOLOGIQUES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUES ETRANGERES.....	89
<i>Кильдишева Д. С.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	91
<i>Кириллова А. Ю.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ.....	93
<i>Колобова Л. В.</i> ТЕКСТ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	96
<i>Коловерова И. Г.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ВИДЫ ДИСКУССИЙ И ТЕХНОЛОГИЯ ИХ ОРГАНИЗАЦИИ.....	98
<i>Король З. Д., Загороднева Е. В.</i> ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ИЗ КИТАЙСКОГО.....	100
<i>Короткова А. В.</i> МУЛЬТИМОДАЛЬНАЯ ПРИРОДА КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗА.....	102

<i>Косолапова Т. В.</i> ПЕРЕВОД ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В СФЕРЕ БИЗНЕСА КАК СПОСОБ РАСШИРЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ЗАРУБЕЖНОЕ РЕГИОНОВЕДЕНИЕ».....	105
<i>Котлярова А. О.</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ.....	107
<i>Крылова А. А.</i> ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	110
<i>Крымгужина И. Р.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	112
<i>Кузнецова О. В.</i> ОВЛАДЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	114
<i>Кулиева А. С.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ПАРНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	117
<i>Куринная О. А.</i> ОСОБЕННОСТИ СОМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В АНГЛИЙСКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ.....	119
<i>Летина Н. Н.</i> ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО ГЕРОЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ КУЛЬТУРЫ И ЛИТЕРАТУРЫ: МЕТОДИЧЕСКИЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ.....	122
<i>Летягина Д. А.</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ.....	124
<i>Ломоносова О. В.</i> ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	128

<i>Луценко В. В.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ.....	131
<i>Любич Е. Н.</i> STEAM ТЕХНОЛОГИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА.....	133
<i>Ляшенко Н. А.</i> АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ, ЗАИМСТВОВАННЫЕ ИЗ РАЗЛИЧНЫХ ЯЗЫКОВ.....	136
<i>Марченко М. А.</i> WIRKUNG DER NONVERBALEN SPRACHE AUF DAS FREMDSPRACHENUNTERRICHTEN.....	138
<i>Медведева М. С.</i> ЛЕКСИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОГО И АМЕРИКАНСКОГО ЮМОРА.....	140
<i>Мезенцева А. И.</i> EDUCATION OF CITIZENSHIP BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE.....	143
<i>Мерецкая Е. М.</i> ВЛИЯНИЕ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ НА СЛЕНГ ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	145
<i>Михайлова М. А.</i> ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕКТОР ИССЛЕДОВАНИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТОПОНИМОВ: ОТ ЯЗЫКА К КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.....	147
<i>Мухина Д. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ СЕРИАЛОВ С ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ.....	149
<i>Мяльdziна С. Д.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ.....	151
<i>Нетиющая И. А.</i> СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ.....	153

<i>Орлова Т. С.</i> ОТЛИЧИЯ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ ОТ ИХ СИНОНИМОВ – ОБЫЧНЫХ ГЛАГОЛОВ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗОВЫХ ГЛАГОЛОВ.....	155
<i>Паньчук И. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ И КРЕАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	157
<i>Папикян Г. А.</i> РУССКОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	160
<i>Петренко Р. А.</i> К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ РОМАНО-ГЕРМАНСКИХ И СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ.....	163
<i>Петрова Ю. Д.</i> РУССКИЙ ЯЗЫК ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ.....	165
<i>Плаксина А. С.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	167
<i>Повторуха Н. В.</i> МЕТРОНИМЫ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ВЫСОТУ, В СИСТЕМЕ МЕТРОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВ.....	169
<i>Погорова Р. М.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ.....	172
<i>Попкова Д. А.</i> РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	175
<i>Попович Д. О.</i> АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ЗООМОРФИЗМАМИ В ИСПАНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....	177
<i>Рамазанов Р. К.</i> ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	179

<i>Решетицкая А. Е.</i> ЭЛЛИПТИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ КОМПРЕССИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ПРЕССЫ).....	182
<i>Рунги А. А.</i> ФРАНЦУЗСКАЯ ПЕСНЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....	184
<i>Рындин П. Ю.</i> ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА ОТДЫХ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПАРЕМИЙ).....	187
<i>Саликбаева Г. К.</i> УЧЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТУ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК».....	189
<i>Сахневич С. В.</i> ИНТЕРСУБЪЕКТИВНОСТЬ В ПЕРЕВОДЕ: ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ, ПОЭТИКА, ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И РИСКИ ТРАНСФОРМАЦИИ.....	191
<i>Симонец М. С.</i> СПОСОБЫ НОМИНАЦИИ КУЛИНАРОНИМОВ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ.....	194
<i>Слесарева В. Н.</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	196
<i>Соловцова Е. В.</i> ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ.....	199
<i>Соловьянова Е. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	202
<i>Сороколетова Е. В.</i> МНЕМОТЕХНИКА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	204

<i>Сосновик А. С.</i> РАЗВИВАЮЩЕ-ОБУЧАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА.....	206
<i>Степанушко И. В.</i> ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ.....	209
<i>Стефанова Д. О.</i> ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ.....	212
<i>Сторожева О. М.</i> ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ.....	214
<i>Струкова Е. А.</i> ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ ВЕЛИКОГО СДВИГА ГЛАСНЫХ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	217
<i>Сулейманов Р. М.</i> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОМАНО-ГЕРМАНСКИХ И СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ.....	219
<i>Сулейманова Н. В.</i> ВЛИЯНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	222
<i>Терещенко А. В.</i> ОБРАЗ СИЛЬНОЙ ЖЕНЩИНЫ В РОМАНАХ ШАРЛОТТЫ БРОНТЕ «ДЖЕЙН ЭЙР» И РЕШАДА НУРИ ГЮНТЕКИНА «КОРОЛЁК – ПТИЧКА ПЕВЧАЯ».....	225
<i>Тинькова В. Н.</i> ОЦЕНОЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АНТИПОСЛОВИЦ.....	227
<i>Тривайло Е. И.</i> ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МУЛЬТИМЕДИА: ПОНЯТИЯ И ПОДХОДЫ.....	230
<i>Тришина М. Н.</i> ЛИНГВОЭКОЛОГИЯ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ.....	232
<i>Тюлякова К. Т.</i> ФУНКЦИИ АГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАГОЛОВКОВ ИНТЕРНЕТ-ПУБЛИКАЦИЙ.....	234
<i>Фефелова В. В.</i> К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ ФРАНЦУЗСКОЙ ОРФОГРАФИИ.....	236

<i>Фролова А. В.</i> ПРИЕМЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА.....	239
<i>Харлова В. А.</i> ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА.....	242
<i>Хватькова С. С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ.....	244
<i>Хромцова Ю. Г.</i> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO TECHNICAL UNIVERSITIES STUDENTS.....	246
<i>Цверкун Ю. Б.</i> NEW TECHNOLOGIES IN TEACHING CULTURAL STUDIES.....	248
<i>Червенцева Д. С.</i> ЛАТИНСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	250
<i>Червоный А. М.</i> КОНЦЕПТ МЕНТАЛЬНОСТЬ В ЗЕРКАЛЕ СОПОСТОВИТЕЛЬНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ).....	252
<i>Шапков И. А.</i> ФЕНОМЕН РЕТРАНСЛЯЦИИ ЦЕННОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛО- И РУССКОЯЗЫЧНОГО СЕТЕВОГО ГИПЕРТЕКСТА): К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ.....	255
<i>Шепель А. А.</i> DENGLISCH UND GERMLISH ALS SPRACHPHÄNOMENE IM MODERNEN DEUTSCH UND ENGLISCH.....	258
<i>Шепель А. А., Марченко-Тихонова М. В.</i> ЯЗЫК И ИДЕНТИЧНОСТЬ: КАК АМЕРИКАНИЗМЫ МЕНЯЮТ НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК.....	261
<i>Шокуева Л. А.</i> ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА КАЧЕСТВЕННОЕ ИЗУЧЕНИЕ И ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	263

<i>Щербатюк А. И.</i> ОБОГАЩЕНИЕ ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА ЛЕКСИЧЕСКИМИ ЗАЙМСТВОВАНИЯМИ ИЗ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	266
<i>Яровая Л. Д.</i> ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА.....	268
<i>Яхонтова А. П.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ МИФОЛОГЕМ С ПОМОЩЬЮ СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Н. ГЕЙМАНА «АМЕРИКАНСКИЕ БОГИ»).....	271
<i>Ефремова М. С.</i> К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНАЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ АЛЛЮЗИВНЫХ КОМПОНЕНТОВ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КИНЕМАТОГРАФА.....	274
<i>Удод С. С.</i> МНОГОЗАДАЧНОСТЬ И МНОЖЕСТВЕННОСТЬ ТЕКСТА В ПРОСТРАНСТВЕ ЛИТЕРАТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	278
<i>Щербакова О. Г.</i> К ВОПРОСУ О ПРАКТИЧЕСКИХ ПЕРСПЕКТИВАХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	281
<i>Щербакова А. А.</i> ПЕСЕННЫЙ ДИСКУРС В РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ.....	285
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	289

Научное издание

РОМАНО-ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ:
ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
И ФИЛОЛОГИИ

Материалы IX Всероссийской очно-заочной
научно-практической конференции

06 декабря 2024 года

Главный редактор
Жуков Юрий Юрьевич

Технический редактор
Н. А. Сытник

Компьютерная вёрстка и макетирование
А. А. Витюк

Корректоры: *В. В. Фефелова, Ю. Ю. Жуков, И. Г. Коловерова,*
А. М. Авксентьева, Н. В. Повторуха

*За достоверность представленной информации и ссылок
ответственность несёт составитель*

Подписано к изданию 26.12.2024 г.
Формат 60х84/16. Бумага 80 г/м².
Усл.-печ. л. – 16,33. Уч.-изд. л. – 19,50.
Усл.-изд. л. – 18,13.
Тираж 300 экз. Зак. № 439.

Издательство ФГБОУ ВО «Донецкий государственный
педагогический университет им. В. Шаталова»
Справка ГЛАВСТАТА ДНР Серия АА № 08-22/1277 от 05.03.2020
284626, ДНР, г.о. Горловка, г. Горловка, ул. Рудакова, 25