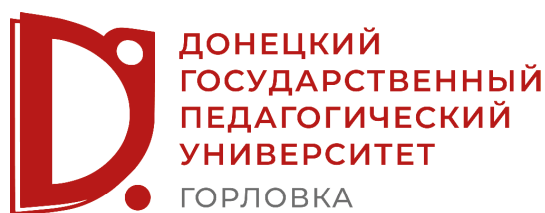


МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ)

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



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

Материалы X Всероссийской очно-заочной
научно-практической конференции

05 декабря 2025 года

Горловка
2025

УДК 80+371.315(082)
ББК Ш81.2

*Рекомендовано к изданию на заседании Учёного совета
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
Протокол № 6 от 29.12.2025*

Редакционная коллегия:

канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В. (главный редактор), канд. филол. наук Жуков Ю. Ю. (выпускающий редактор), д-р филол. наук, проф. Кочетова С. А., д-р филол. наук, проф. Герасименко И. А., д-р филол. наук, доц. Голодов А. Г., д-р филол. наук, доц. Червонный А. М., канд. филол. наук, доц. Кравченко О. В., канд. филол. наук, доц. Куликов В. П., канд. филол. наук Минина Е. В., канд. филол. наук, доц. Пастухов А. Г., канд. филол. наук Соловцова Е. В., канд. филол. наук, доц. Штакина Л. А., ст. преп. Авксентьева А. М., ст. преп. Коловерова И. Г. (технический секретарь).

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

Романо-германские языки: интеграция методики преподавания и филологии: материалы X Всероссийской очно-заочной науч.-практ. конф. – Горловка : Изд-во ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова», 2025. – 192с.

Сборник содержит материалы X 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

ISSN 3033-6945
©Изд-во ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова», 2025

ЗАГОЛОВОК-ПАРАДОКС КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Заголовок играет ключевую роль в восприятии текста: он формирует первое впечатление, привлекает внимание и задаёт тон дальнейшему чтению. Он воплощает смысл текста и служит неотъемлемым компонентом для его понимания и интерпретации. Проблеме исследования заголовка посвящены работы многих зарубежных и отечественных учёных. По мнению И. Р. Гальперина, заголовок – это компенсированное нераскрытое содержание текста», которое «можно метафорически изобразить в виде закрученной пружины, раскрывающей свои возможности в процессе развертывания» [1, с. 133].

Среди разнообразных типов заголовков особое место занимает заголовок-парадокс, основанный на противоречии и неожиданном столкновении смыслов. Его задача – удивить, заинтриговать и заставить читателя задуматься. В его основе лежит алогизм, противоречие или неожиданное сочетание понятий, создающее эффект удивления. Он одновременно информирует и провоцирует, нарушая привычные ожидания аудитории. В то же время заголовок-парадокс оказывает определенное эмоциональное воздействие: усиливает внимание и делает текст запоминающимся. Являясь мощным инструментом воздействия на аудиторию, он особенно эффективно используется в рекламе, публицистике и художественной литературе.

Следует отметить частотное использование заголовка-парадокса в современных информационных медиатекстах: информационной заметке, репортаже и информационном интервью. Это связано с определенными функциональными и прагматическими особенностями данного типа заголовка. Так, в условиях информационного перенасыщения парадоксальный заголовок помогает выделить текст среди множества новостей и заметок. Он легче фиксируется в памяти и способствует распространению материала. Кроме того, неожиданные смысловые столкновения побуждают читателя открыть материал, чтобы разрешить противоречие. Парадокс вызывает удивление, недоумение или улыбку, что усиливает эмоциональное восприятие текста и создаёт эффект общения с читателем, провоцирует его на размышление и интерпретацию. И ключевой особенностью является универсальность применения и способность усиливать выразительность текста независимо от жанра.

Рассмотрим заголовок-парадокс, в котором заключена интрига и сенсация: *«Стад де Франс перед матчем сборных Франции и Израиля превратили в "бункер"»* [Российская газета (15.11.2024)]. В данном примере новость подаётся как парадокс. Для характеристики стадиона в Париже используется слово *бункер* в значении 'специально оборудованное подземное укрытие, убежище'.

Еще в одном примере «*Кто такие квадроберы: молодежь захватила мода передвигаться на четвереньках*» [Российская газета (05.06.2024)] для описания нового молодёжного течения задействовано сочетание *передвигаться на четвереньках*, где *на четвереньках* (идти, ползти, тащиться и т.д.) образовано от *четвереньки* ‘разг. поза, при которой тело человека имеет в качестве опоры обе руки и обе ноги’.

В анализируемых примерах эмоциональная вовлечённость усиливается за счёт столкновения привычного и непривычного: читатель испытывает удивление, лёгкое недоумение, а затем интерес и желание разобраться.

Таким образом, заголовок-парадокс становится инструментом воздействия: он помогает журналисту конкурировать за внимание аудитории, формировать эмоциональный отклик и обеспечивать запоминаемость медиатекста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. 5-е изд., стер. Москва : КомКнига, 2007. 144 с.

2. Интернет-издание «Российская газета / URL : <https://rg.ru/> (дата обращения: 2024-2026 гг.).

3. Кузьмина Н. А. Современный медиатекст. Омск : Омский гос. ун-т, 2011. 414 с.

*Александрова Ю. А.
(г. Луганск, Россия)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Расширение международных отношений и сотрудничество между странами требуют существенных изменений во владении иностранными языками, коренного изменения стратегии и тактики обучения, но сегодня, к сожалению, многие средние профессиональные учреждения основывают образовательный процесс на экстенсивных методах, что проявляется в организации обучения через акцент на лекции для больших групп, в методах преподавания – через сосредоточение на самостоятельной работе студентов или пересказе материала, а в содержании – преимущественно на теоретических аспектах [3, с. 136], а это не совсем эффективно.

Актуальность данной темы заключается во все более частом использовании иллюстративного материала в учебном процессе, так как именно этот метод развивает мотивацию студентов и привлекает их к активной работе

на занятии. Благодаря наглядности процесс обучения становится интересным и продуктивным.

Вопрос изучения иностранных языков, в том числе и навыков устной речи, с использованием средств наглядности был и остается в научных работах и исследованиях многих методистов, в частности в исследованиях А. Д. Климентенко, И. А. Зимней, В. А. Артемова, И. Л. Бим, Л. С. Пановой, Н. Д. Гальсковой и др., но, несмотря на фундаментальность представленных исследований, есть основание говорить о неизученности вопросов обучения отдельным языковым аспектам лексики и в особенности формирования иноязычной лексической компетенции, поэтому цель данного исследования – раскрыть особенности использования иллюстративного материала для развития навыков устной речи у студентов неязыковых специальностей.

Учет индивидуальных особенностей студентов в обучении и воспитании – это не приспособление цели и содержания обучения и воспитания к отдельному человеку, а приспособление приемов, методов и форм педагогического воздействия к индивидуальным особенностям с целью обеспечения запрограммированного уровня развития личности. Индивидуальный подход создает благоприятные возможности для развития познавательных сил, активности, склонностей и дарований каждого студента [2, с. 2]. Интерес юношества меньше всего связан с внешним любопытством. Особый интерес вызывает проблематика моральных ценностей человеческих отношений. Развитие умственных способностей и стремление к более глубоким теоретическим обобщениям стимулируют работу над речью, порождают у студентов желание выражать свои мысли в более точной и яркой словесной форме, спорить и дискутировать, давать свою оценку происходящим событиям [1, с. 14], именно поэтому успешное обучение говорению связано у обучающихся данного возраста с более совершенной организацией материала и применением картин, рисунков, звукового кино и видео. Основываясь на психолого-педагогических особенностях студентов, мы разработали примеры дополнительных заданий для развития навыков устной речи на занятиях по английскому языку у студентов неязыковых специальностей. Следует отметить, что характер иллюстративного материала, согласно вышеизложенному, должен состоять из таких заданий как дискуссия, полемика, интервью, доклад, сообщение или комментарий.

Данное упражнение (смотрите рис. 1) способствует развитию способности работать в паре, выражать и аргументировать свою точку зрения, вести диалог, дискутировать. С помощью сюжетных картинок развивается способность описывать, давать характеристику и эмоциональную оценку событий. И, хотя задание представлено, его можно дополнить вопросами и дополнительными упражнениями. Приведем примеры.

Exercise 1. Picture 1.

a) Imagine that you are a teacher. You have been tired and slept before students. Prepare 3-4 sentences which can explain the head your behavior.

b) Imagine that you are a head. You have been entered the classroom and see that a teacher sleeps before students. Prepare 3-4 sentences which include a reprimand of his/her behavior.

SPEAKING & READING

1 Work in pairs. Look at the pictures A-C and describe what is happening in each one. Which of these situations do you think is the most embarrassing?

2 Read the messages from an internet discussion group for teachers and match them to the pictures.



Рис. 1. Philip Kerr «Straightforward. Student's Book»

c) Imagine that you are a student. You see that a teacher has slept. What will you do? Prepare 3-4 sentences which can prove your behavior in this situation.

d) Prepare a small dialogue in groups of 4 (2 students, a head, a teacher).

Exercise 2. Picture 2.

a) Imagine that you are a teacher. You had started the exam, but suddenly your alarm clock rang. Prepare 3-4 sentences which you should say to students.

b)) Imagine that you are a student. You started writing an exam, but suddenly you were interrupted by an alarm clock. Prepare 3-4 sentences which can explain your behavior in this situation.

c) Prepare a small dialogue in groups of 3 (2 students, a teacher).

Exercise 3. Picture 3.

a) Imagine that you have a «New teacher's welcome party» with other teachers, and you see a newcomer in a costume of a witch. Prepare 3-4 sentences which can explain your behavior in this situation (you are shocked).

b) Imagine that you are a teacher. You have been invited to a party, but you weren't told about the dress. Prepare 3-4 sentences which can explain your behavior in this situation (you are shocked and embarrassed).

c) Prepare a small dialogue in groups of 3 (2 teachers, a teacher in a witch costume).

b) Prepare a small dialogue in a pair (2 students).

Итак, применение иллюстративного материала позволяет студентам не просто заучивать и озвучивать текст, не понимая его содержания, а именно мыслить, самим строить грамматические формы, речевые высказывания (при этом преподаватель исправляет и дополняет ответы, анализируя допущенные ошибки). Применяя подобные упражнения на своих занятиях, мы установили,

что использование иллюстративного материала повышает мотивацию, вызывает заинтересованность, желание высказаться. Увидев определенную картинку, студенты пытаются выразить свою точку зрения, активнее принимают участие в выполнении упражнений.

Таким образом, мы считаем, что упражнения с использованием иллюстративного материала, не только обеспечивают развитие речевой активности, но и значительно повышают общее развитие умственной деятельности, позволяя студентам проявить себя, развить личные качества и в целом облегчить процесс обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вайсбурд М. Л., Кузьмина Е. В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному общению // Иностранные языки в школе. 2000. №2. С. 14.

2. Коваль Т. П. Учет возрастных особенностей учащихся при обучении иностранному языку // Английский язык и литература. 2006. №2. С. 2.

3. Хитрюк В. В. Педагогика высшей школы. Барановичи : РИО БарГУ, 2008. – 306 с.

Алексеев В. Н.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Исаева И. П.
(г. Барнаул, Россия)*

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ НЕЧЕТКОСТЬ И ЕЕ МАНИФЕСТАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ КИНОДИСКУРСЕ

В настоящее время одним из актуальных направлений в когнитивной лингвистике является исследование лингвистической категории “*vagueness*”, которая может переводиться как «нечеткость», «неточность», «неопределенность», «неясность», «размытость», «расплывчатость», однако наиболее удачным русскоязычным аналогом данного термина является термин «*лингвистическая нечеткость*». В сущности, она представляет собой «свойство языковых единиц, значение которых не может быть однозначно определено в силу того, что оно является слишком обобщенным» [2, с. 98].

Нечеткость возникает как перлокуция в результате отсутствия в полученной информации необходимой точности, что нарушает постулат речевого общения Г. П. Грайса [3, р. 46]:

the category of MANNER (категория *способа*):

“Be perspicuous” («Выражайся ясно»):

“Avoid ambiguity” («Избегай неоднозначности»).

Нечеткие, расплывчатые фразы, а также разнообразные заполнители в речи используются говорящими как коммуникативная стратегия для того, чтобы

получить время обдумать и лучше сформулировать свою мысль [1, с. 99]. В целом категория нечеткости является эффективным средством манипулирования сознанием собеседника, и одним из средств ее языковой манифестации является *хеджирование*. В зависимости от прагматических и контекстуальных условий практически любая языковая единица может функционировать как хедж, в том числе и вводное слово *well*.

Рассмотрим пример из фильма “Ready or Not” (2019):

*“As you may know, my great-grandfather, Victor, set up a modest printing shop during the Civil War, manufacturing playing cards. A generation later, my grandfather expanded into sporting goods and board games. Under my leadership, Le Domas Family Games acquired four professional sports teams and reached, well, **even greater heights**. Some may call it luck, but, well, it’s a little more than that.”* [4].

В данном фрагменте вводное слово *well* делает высказывание расплывчатым относительно достигнутых высот и выполняет функцию снижения категоричности высказывания и смягчения оценки. Нечеткость здесь актуализируется здесь за счет того, что после фактического перечисления достижений говорящий добавляет вводное слово *well*, тем самым давая себе время на обдумывание, а также смещает акцент на более субъективную, усиленную оценку – “even greater heights” – без детализации того, какие высоты были достигнуты.

Таким образом, в рамках современного англоязычного кинодискурса категория нечеткости выступает коммуникативным средством выражения обобщенной, многозначной и субъективно окрашенной оценки, а также инструментом уменьшения точности высказывания и манипулирования общественным сознанием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пустовойт И. В. Категория лингвистической нечеткости и человеческое общение в цифровую эпоху // Русское слово в многоязычном мире: материалы XIV Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы, Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля – 3 мая 2019 г. / ред. кол.: Н. А. Боженкова [и др.]. СПб, 2019. С. 97–101.

2. Соколова О. В. Неоднозначность как средство языковой манипуляции и расширения смысла в политике, рекламе и поэзии // Известия Восточного института. 2023. № 1 (57). С. 93–105.

3. Grice H. P. Logic and conversation. N.Y. : Academic Press, 1975. P. 41–58.

4. Ready or Not // JustWatch. URL: <https://www.justwatch.com/us/movie/ready-or-not-2019> (дата обращения: 30.10.2025).

О ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СТРАТЕГИЯХ В ВЫБОРЕ НАЗВАНИЙ ФИЛЬМОВ: НА ПРИМЕРЕ КИНОРАБОТ БЕРТОЛУЧЧИ

Цель исследования – выделить некоторые особенности перевода фильмонимов на примере киноработ Бернардо Бертолуччи. Материалом исследования послужили фильмы и киносценарии; публикации, посвящённые современной практике киноперевода [1; 3-5] и творчеству Б. Бертолуччи [2].

Ведущие **методы** исследования киноперевода (сравнительно-сопоставительный, контекстуальный, лингвопрагматический и количественный) позволяют анализировать переводческие трансформации и выявлять трудности, возникающие при работе с произведениями аудиовизуального искусства. Фильмонимы, или названия кинофильмов, относятся к особой группе имён собственных, идеонимам. Они отображают ситуацию, показанную в фильме, его зашифрованный смысл, авторское послание. Актуальными для данного исследования стали работы таких авторов как: Е. Ж. Бальжинимаева, А. В. Ведяшкина, В. Е. Горшкова, К. Л. Горячок, Т. А. Исмаилова, Н. А. Каширина, С. А. Кузьмичёв, Р. А. Матасов, Я. Е. Милюткина, М. С. Синеткова, К. М. Тонетти, А. С. Тимченко, Т. С. Шикина и др. Выделяя основные приёмы перевода фильмонимов, исследователи подчёркивают важность их рекламной функции, отмечают, что название фильма должно привлекать внимание зрителей, соответствовать его жанру и давать некоторое представление о его содержании. Руководствуясь этими требованиями, переводчики принимают во внимание лингвистические и экстралингвистические факторы [4], придерживаются таких стратегий перевода фильмонимов, как прямой перевод, трансформация и замена названия [1].

Приём **трансформации** с изменением структуры предложения иллюстрирует выбор названия «Под покровом небес» (The Sheltering Sky, 1990), в прямом переводе «укрывающее небо». Примерами **прямого перевода** является целый ряд названий фильмов режиссёра: «Маленький Будда» (Little Buddha, 1993), история поисков того, в ком воплотилась душа умершего тибетского ламы Дорже; «Последний император» (The Last Emperor, 1987), биографическая драма о судьбе Айсингёро Пуи (1906–1967); «Последнее танго в Париже» (Ultimo Tango a Parigi, 1972), рассказ о мужчине, который отчаянно цепляясь за жизнь, знакомится с юной парижанкой; «Конформист» (Il conformista, 1970), экранизация одноимённого романа Альберто Моравиа о докторе философии, который становится фашистом; «Трагедия смешного человека» (La Tragedia Di Un Uomo Ridicolo, 1981), драматичный рассказ о сыроваре, у которого похищают сына; «Партнёр» (Partner, 1968), картина, инспирированная повестью «Двойник» Ф. М. Достоевского, история Джакобе, преподавателя литературы, увлечённого театром жестокости Арто и пластическими возможностями

киноэкспрессионизма; «Осаждённые» (Besieged, 1998), мелодрама о встрече молодой африканки Шандурай и английского пианиста Кински; «Мечтатели» (The Dreamers, 2003), наполненная кинематографическими аллюзиями драма о событиях 1968 г., созданная по мотивам трёх книг Гилберта Адэра. **Перевод-замена**, а именно синонимический перевод использован при выборе названия исторического фильма «Двадцатый век», в котором перипетии столетия переданы в рассказе о двух семьях. Используется и **прямой перевод** названия – «1900» (Novecento, 1976). **Перевод-замена** при переводе названия фильма «Ускользящая красота» (Stealing Beauty, 1995) продиктована особенностями авторского стиля. Картина касается главных тем фильмографии Б. Бертолуччи и может служить ключом ко всему его творчеству. Трактовка названия связана и с тем, что изысканная красота героини показана фрагментарно, сквозь дымчатую занавеску, в отражении окна или в зеркальной глади воды. В русскоязычном названии фильма передана мысль о красоте юной Люси, которая пребывает в состоянии мучительного обретения себя, об уходящей эпохе и бесконечно меняющейся красоте природы – великолепных, теряющихся в мягком тумане тосканских холмов и побережий.

Результаты исследования дополняет информация, полученная из размышлений Б. Бертолуччи [2]. Говоря о зрительском восприятии, автор указывал на влияние таких факторов, как перевод, сокращение картины и её презентация в чёрно-белом варианте (Конформист, 1970). Режиссёр отмечал, что итальянские диалоги в экранизации романа Никколо Амманити «Я и ты» (Io e te, 2010) более лиричны, чем их англоязычная версия (Me and you, 2012). В ряде случаев при выборе названия для одного и того же фильма используется как приём прямого перевода, так и перевод-замена: «Осаждённые» / «Пленённые» (Besieged, 1998). Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы: В случаях, когда прямая передача смысла фильмонима невозможна, используется перевод-трансформация либо два варианта перевода: прямой перевод и перевод-трансформация. Для точной передачи смысла фильма и привлечения зрителей часто применяется перевод-замена. Наиболее востребованным приёмом при выборе названий фильмов Бертолуччи является прямой перевод. Правила передачи культурно-специфических компонентов при этом не нарушаются, форма соответствует содержанию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бальжинимаева Е. Ж. Стратегия перевода названий фильмов. М., 2009. URL: <https://refdb.ru/look/309-9824.html> (дата обращения: 24.09.2025).
2. Бертолуччи Б. Мое прекрасное наваждение. Воспоминания, письма, беседы 1962–2010 [пер. с итал. Татьяны Риччо]. М.: КоЛибри, 2012. 301 с.
3. Кузьмичев С. А. Перевод кинофильмов как отдельный вид перевода // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012. № 9 (642). С. 140–150.

3. Матасов Р. А. Перевод кино/видео материалов: лингвокультурологические и дидактические аспекты: автореф. дисс. канд. филол. наук. - М., 2009.-21 с.

4. Тимченко А. С., Каширина Н. А. Стратегии форенизации и доместикации при переводе названий художественных фильмов // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 6–2. С. 162–164.

Ашмаров Д. С.

*Научные руководители: преподаватель высшей категории,
преподаватель-методист Е. Г. Батлук;
преподаватель высшей категории,
преподаватель-методист О. В. Сергеева
(г. Луганск, Россия)*

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА МЕНТАЛИТЕТ И РАЗУМ ПОДРОСТКОВ

Сегодня социальные сети стали неотъемлемой частью жизни, учёбы и работы человека. Подростки – самая активная аудитория интернета. Соцсети вместе с неограниченными возможностями несут и риски, такие как зависимость, качество общения и психологические проблемы. Очень важно не критиковать, а понять, как именно интернет влияет на подростков и как сделать это влияние более безопасным.

Первые соцсети в англоязычном сегменте появились в начале 21 века, а позже и в России, такие как Одноклассники и ВКонтакте. После 2020 года, с переходом на онлайн-общение, роль соцсетей резко возросла.

Ранее ВКонтакте был самой удобной и популярной площадкой, но в последние годы стал перегруженным и, в связи с этим, теряет часть аудитории.

Telegramm стал основным мессенджером. Он даёт иллюзию свободы, но на самом деле приватность там довольно относительная.

Мих – это новая сеть, пока ещё не совсем стабильная, её влияние ещё не изучено.

В подростковом возрасте человек ищет себя и в это время он может быть особенно чувствителен к чужому мнению. Социальные сети дают быстрые и иногда ложные сигналы признания, а именно – лайки, комментарии, репосты. При этом в организме молодого человека происходит выброс дофамина и формируется зависимость от внешнего одобрения. Подростки становятся эмоционально уязвимыми, а их самооценка – нестабильной. Кроме этого, соцсети формируют клиповое мышление, при котором развивается привычка воспринимать информацию исключительно небольшими порциями. Блогеры, знаменитости, так называемые эксперты в какой-либо области становятся

новыми авторитетами, влияя на стиль жизни, мышление и даже ценности подростков. Алгоритмы создают «информационные пузыри», и подростки смотрят только то, что им нравится, они перестают воспринимать отличные от навязанного им, точки зрения. В связи с этим развитие критического мышления останавливается и их восприятие мира становится фрагментарным.

Соцсети – инструмент влияния на человека. Он имеет как позитивные, так и негативные черты.

Позитивные:

- самостоятельный доступ к информации, онлайн-курсам и средствам саморазвития;

- удобная и массовая площадка для творчества;
- доступ к огромной коллекции фото, видео, текстов, книг, музыки;
- возможность найти поддержку единомышленников;
- возможность участия в социальных и волонтерских проектах.

Негативные:

- развитие интернет-зависимости;
- формирование проблем со сном и вниманием;
- подстраивание себя под «идеалы», навязанные инфлюенсерами из сети, что приводит к тревожности и разочарованию в себе и своих личностных достижениях;
- снижение или полное отсутствие живого общения;
- рост агрессии и травли в интернете, так называемого кибербуллинга.

Жертвами кибербуллинга становятся подростки из-за внешности, мнения, ошибок. Анонимность развивает чувство безнаказанности у нападающих, а пострадавших приводит к беспомощности. Последствиями могут стать – тревожность, депрессия, самоизоляция, в порой и суицидальные мысли.

Для преодоления негативного влияния интернета на формирующуюся личность подростка необходима цифровая грамотность, контроль и поддержка со стороны родителей, преподавателей и самих платформ.

Роль взрослых в формировании цифровой культуры подростков должна неуклонно возрастать. Для этого сами родители, преподаватели и другие наставники молодёжи, должны планомерно овладевать цифровой грамотностью. Подростки очень быстро осваивают технологии, но не всегда это происходит осознанно.

Задача родителей и педагогов состоит в том, чтобы грамотно направлять:

- разговаривать с подростками о том, что они делают онлайн, выстраивая доверительную коммуникацию;
- учить отличать достоверные источники от фейков, искать доказательства, а не просто безоговорочно верить предоставленной информации в сети;
- развивать критическое мышление;
- посредством диалога показывать пример осознанного поведения.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что социальные сети – это не зло и не благо, а инструмент и его ценность зависит от того, как ими

пользоваться. Главная задача взрослых – помочь подросткам осознанно взаимодействовать с цифровым миром.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балашов А. И. Психология подростка: учебник. М.: ТК Велби: Проспект 2017. 342 с.
2. Горбунова Н. Э. Принципы психологии: учебник. М.: Просвещение, 2018. 314 с.
3. Емелин В. А., Рассказова Е. И., Тхостов А. Ш. Психологические последствия развития информационных технологий // Национальный психологический журнал. 2014. № 5.

Бабенко Н. А.
(г. Макеевка, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СКАЗОК С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

На современном этапе обучения студентов любому иностранному языку существует проблема перевода не только с родного языка на иностранный, но и с иностранного – на родной. При переводе с родного языка текстов могут возникнуть трудности как лингвистического, так и психологического характера не только у тех, кто учится, но и тех, кто учит.

Проблемы перевода, трудности и нюансы, особенности перевода отдельных оригинальных текстов поднимаются авторами многочисленных учебников по теории и практике перевода, статистике языка, интерпретации текста [2,3,4].

Каждому преподавателю известно, что при переводе любого текста нужно быть очень осторожным, чтобы не упустить языковые особенности оригинала [2,3,4]. Тем более нужно быть внимательным студенту, который ещё учится переводить. Знание трудностей и особенностей оригинальных текстов с иностранного языка на русский является *актуальным*, потому что непосредственно в процессе перевода можно столкнуться с особенностями грамматического, стилистического и психологического характера [1,2,3,4,5].

Проблемой перевода занимались такие учёные, как: А. Федоров, Р. Зоривчак, М. Новикова, С. Скороходько. Они отмечают, что каждому народу присуще целиком неповторимый инструментарий моделирования мирозерцания способами языка. Сюда относятся пословицы, поговорки, особенности быта людей, которые выражаются в языке и имеют особое, присущее только этому народу, языковое оформление. Соответственно, при переводе сказок, в которых национальная специфика нашла яркое выражение, особенно остро стоит проблема создания этноязыкового компонента.

Труды И. Корунца включают в себя детальный анализ способов создания этнолексических единиц. По мнению Н. Кушиной, лучшими переводчиками английских народных сказок являются переводы А. Биленко, Р. Бейна, С. Влагова и интерпретации канадских переводчиков Джона Вира, М. Скрипник, П. Прокопова, а переводы И. Железновой, богатые на русские имена, придают сказкам особый национальный колорит. Среди способов, к которым прибегают переводчики во время создания названий сказочных персонажей, самыми распространенными являются транскрипция, транслитерация и перевод комбинированной реноминацией.

Известный переводчик детской художественной литературы, профессор, доктор филологических наук, Татьяна Некряч считает, что перевод – это в значительной степени эмпатия, то есть умение перевоплотиться и почувствовать другого человека. При переводе иностранных текстов нужно передавать все тонкости художественного стиля писателя, оригинальность его натуры, частные письма, и передать так, чтобы достичь известной динамической эквивалентности, чтобы там, где плачут, читая оригинал, плакали, читая перевод, чтобы там, где смеялись, читая оригинал, смеялись, читая перевод. Некоторые авторы необычайно чувствительны к таким стилистическим тонкостям. Это есть так называемый *challenge*, то есть очень сложное для переводчика задание, умение «красиво» перевести. Из психологии известно, что дети 7-10 лет воспринимают язык синтетически, то есть не все дети понимают образ с первого прочтения, но все дети видят какой-то образ.

Самым важным для переводчика является создание идеостиля писателя и это должно стать сверхзадачей переводчика детской литературы. Таким образом, проблема перевода иноязычных текстов, особенно сказок, имеет очень много нюансов, без знания которых перевод будет не только неполным, но и в некотором роде искаженным. Если бы не титанический труд переводчиков, человечество никогда бы не познакомилось с шедеврами мировой классики.

Информация, касающаяся теории и практики перевода английских сказок, является не просто очень интересной, но и необходимой для студентов педагогических образовательных учреждений. Педагог должен владеть не только методикой преподавания иностранного языка, но и знать классическую литературу, биографии писателей, эпоху, историю языка, стилистику текста.

Обратимся к известной сказке Кеннета Грэма «Ветер в ивах». Данная книга была впервые опубликована в 1908 году, а к русским детям она пришла восемьдесят лет спустя. Трудно объяснить, почему столь широко известная в мире, она осталась незамеченной русскими переводчиками. На сегодняшний день существует несколько переводов данной книги на русский язык, но самым удачным является перевод, выполненный Ириной Токмаковой. А всё потому, что переводчики такого, казалось бы, очень лёгкого текста, столкнулись с проблемой перевода при правильном соблюдении категории рода, а в английском языке, он, как известно, смешанный.

Дети любят читать сказки на родном языке, а потому им не будет лишним узнать не только как назвать любимых героев на английском языке, который они только что начали учить, но и познакомиться с особенностями текстов на родном и иностранном языке, прочитать сказку на языке оригинала в адаптированном варианте и сделать самостоятельно перевод. Это может явиться стимулом и мотивацией к изучению иностранного языка, ведь главное – заинтересовать детей к получению знаний.

Обсуждаемая тема очень обширная, исследования в этой области продолжаются и сегодня, а поэтому она еще очень долго будет оставаться актуальной как с точки зрения перевода, так и с точки зрения педагогики, психологии и методики обучения младших школьников иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аракин В. Д. Сравнительная типология английского и русского языков : учебное пособие. М. : Изд – во Просвещение, 2019. 254 с.
2. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка: (Стилистика декодирования) : учебное пособие. М. : Изд – во Просвещение, 2020. 300 с.
3. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка (на английском языке) : учебное пособие. М. : Изд–во Higher School Publishing House, 2021. 343 с.
4. Кухаренко В. А. Интерпретация текста: учебное пособие. М. : Изд–во Просвещение, 2018. 192 с.
5. Расторгуева Т. А. История английского языка: учебное пособие. М. : Изд – во Астрель : АСТ, 2017. 248 с.
6. Ярцева В. Н. Типология языков и проблема универсалий: учебное пособие. М. : Изд во Просвещение, 2023. 384 с.

***Баранова О. И.**
(г. Горловка, Россия)*

ТЕСТ КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ

Эффективным средством организации контроля в обучении иностранному языку является тестирование. Проблема оценивания учебных достижений в иностранном языке с помощью тестов нашла своё отражение в исследованиях многих зарубежных и отечественных учёных. Так, были предложены принципы организации тестирования, определены объекты тестового контроля, разработана классификация тестовых задач, создана шкала оценивания.

В настоящее время в связи с растущей популярностью теста как формы контроля, существует много значений этого понятия.

«Тестовый контроль» или «тестирование» как термин означает в узком смысле использование и проведение теста, и в широком – как совокупность

состояний планирования, составления тестов, обработки и интеграции результатов проведения теста.

Мы предлагаем осуществлять тестирование с использованием следующих подходов: системного, деятельностного, коммуникативного, компетентностного, аспектного, что позволяет учесть специфику направления подготовки на I и II годах обучения будущих учителей английского языка.

При составлении тестовых заданий по практике устной и письменной речи для студентов I курса нами выбран системный подход как ведущий. Реализация оценивания направлена на достижение основной конечной цели обучения английскому языку.

К тестам наука предъявляет высокие требования. Необходимо, чтобы тест отвечал следующим требованиям: надежность, валидность и объективность.

Надежность теста означает, что он показывает те же результаты неоднократно, в одинаковых условиях. Валидность означает, что тест выявляет и оценивает уровень усвоения именно тех знаний, которые мы хотим оценить. Объективность теста означает независимость проверки и оценки знаний от преподавателя.

С точки зрения современной методики преподавания иностранных языков основной целью процесса обучения является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая обеспечивает способность субъектов к иноязычному общению. В пользу применения компетентностного подхода для разработки комплекса тестовых заданий свидетельствует тот факт, что этот подход предполагает существование различных уровней владения иностранным языком.

В процессе создания комплексных тестовых заданий мы исходили из определенных методических принципов, сформулированных А. П. Петрашук для системы контроля в пределах преподавания иностранных языков.

Принцип преемственности (модульности) означает, что в процессе обучения иностранным языкам тестирование может осуществляться во время проведения модульного контроля, поскольку в высшем учебном заведении предусмотрена кредитно-модульная организация обучения. В пределах каждого модуля на последнем занятии можно проводить модульное тестирование. Основной целью этого вида тестирования выступает оценивание уровня учебных достижений студентов в овладении английским языком. Учёт этих принципов отразился на подборе типа тестовых заданий. Таким образом, в комплекс тестовых заданий вошли такие типы тестовых заданий.

1. Тестовые задания с выборочным ответом:
 - а) задачи альтернативного выбора;
 - б) задачи перекрестного выбора;
 - в) задачи множественного выбора.
2. Тестовые задания с конструируемым ответом.
3. Тестовые задания с развернутым ответом.
4. Задание на заполнение пропусков.

5. Задания на установление соответствия.

6. Задание на определение правильности / неправильности утверждения.

На основе вышесказанного, можно сделать вывод, что применение комплексных тестов обеспечит качественное, точное и объективное оценивание уровня сформированности владения английским языком.

Популярность тестового контроля в настоящее время растёт в связи с тем, что тест является формой контроля, не тратит массу времени, экономит время при проверке, а также абсолютно прост в проверке. Из этого следует, что тест можно назвать универсальной формой контроля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Психологи обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.

2. Методика преподавания иностранных языков в средних учебных заведениях: Учебник. Изд. Второй, испр. и перераб. / Кол. авторов под руководством. С. Ю. Николаевой. М.: Ленвит, 2002. 238 с.

3. Петрашук А. П. Тестовый контроль в обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе: Монография. М.: Издательский центр КДЛ, 1999. 261 с.

Беззуб Т. В.

(г. Ясиноватая, Россия)

ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: МЕТОДИЧЕСКИЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ

В современных условиях образования особое внимание уделяется воспитанию гражданственности у подрастающего поколения. На уроках иностранного языка, а также во внеурочной деятельности обучающиеся имеют возможность ознакомиться с мировыми традициями, культурой, историческими памятниками, биографиями известных людей, а также открыть для себя родную культуру. Очень важно донести до ребёнка, что чужая культура – не хуже и не лучше нашей – она совершенно другая, и необходимо терпимо и с пониманием относиться к этим различиям, но прежде всего, нужно научить детей любить свою страну, уважать свою историю и культуру. Методические подходы и воспитательные аспекты в обучении иностранному языку могут значительно способствовать этому процессу.

Рассмотрим методические аспекты:

- интеграция тематики гражданственности в учебный процесс:

На уроках английского языка мы используем диалоги, тексты, задания, которые касаются вопросов исторических событий страны, прав и обязанностей граждан, и других актуальных социальных проблем.

- использование проектной деятельности:

Проектная работа позволяет учащимся исследовать темы, связанные с их страной и культурой других народов. Это может быть создание презентаций о значимых личностях или событиях в истории своей страны.

- дискуссии и дебаты:

Обсуждение важных социальных вопросов на английском языке развивает не только языковые навыки, но и критическое мышление у учеников. На уроках мы используем технологию дебатов по темам «Human Rights» или «How to save our planet?» , что помогает формированию активной позиции у учащихся.

Воспитательные аспекты:

- формирование уважительного отношения к культуре
- развитие социальной ответственности
- воспитание чувства патриотизма.

Путем сравнения различных аспектов жизни в нашей стране и странах изучаемого языка учащиеся начинают лучше понимать свою значимость как гражданина своей страны.

Фрагмент урока по учебнику Spotlight 7, стр. 78

Тема: Описание родного города: "Приводим наш район в порядок"

Этап 1: Введение в тему. Учитель начинает урок с обсуждения важности чистоты и порядка в районе. Он задает вопросы:

Teacher: "Why do you think it's important to keep our city clean?"

"What can we do to improve our neighborhood?"

Этап 2: Введение и первичное воспроизведение новой лексики. Учитель вводит новую лексику, связанную с темой – выражения из упр.1, 2 на стр. 58 записать в словарь и практиковать употребление лексики при описании картинки. На доске – картинки с изображением предметов из списка в произвольной форме. Teacher: «Match the words from the list and the pictures»

Этап 3: Чтение диалога из упр. 3, на стр. 78. После чтения учитель задает вопросы для проверки понимания:

- What have children done to improve their neighborhood?
- What equipment did they need?

Этап 4: Обсуждение темы. Учащиеся делятся своими идеями о том, как можно привести в порядок свой район, свой город. Учитель помогает структурировать мысли и предлагает использовать новую лексику.

- Which places in our area need cleaning?
- How can we get other people to participate in this project?

Этап 5: Проектная деятельность

- Учащиеся разбиваются на группы и разрабатывают план действий по благоустройству своего района. Каждая группа выбирает одно место (парк,

улицу или площадку) и придумывает мероприятия по его очистке или озеленению.

Пример плана группы может включать:

1. Название проекта.
2. Дата проведения мероприятия.
3. Необходимые материалы (перчатки, мешки для мусора, лопата, грабли).
4. Роли участников.

Этап 6: Презентация проектов. Каждая группа представляет свой проект классу.

В заключение учитель подводит итоги урока и напоминает о значимости заботы об окружающей среде не только во время специальных мероприятий, но и каждый день – выбрасывая мусор в урны, сортируя отходы и поддерживая чистоту вокруг себя.

Таким образом, воспитание гражданственности на уроках иностранного языка является многогранным процессом, который включает методические подходы к обучению языку и развитие личности ученика как активного члена общества. Интеграция тематики гражданственности в образовательный процесс способствует формированию уважительного отношения к культуре своей страны и другим культурам мира – важнейшему элементу современного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Банникова Л. В. Материалы для проведения «Круглого стола» на английском языке по теме «Юные Граждане России. Наши права и обязанности» // Иностранные языки в школе. №6. 2003 г. С.72-74

2. Вартанов А. В. «От обучения иностранным языкам к преподаванию иностранных языков и культур» // Иностранные языки в школе. 2003 г. № 2. С. 22.

3. Зимняя И. А., Сахарова Т. Е. Проектная методика обучения английскому языку // ИЯШ, 1991. № 3.

Белоножко Н. С.

Научный руководитель: преп. Пилипенко А. В.

(г. Докучаевск, Россия)

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Современная интернет-коммуникация стала ключевой средой для взаимодействия романо-германских и славянских языков. Русский язык в цифровом пространстве представляет собой своего рода лабораторию языковых инноваций [1, с. 352], где происходят интенсивные процессы заимствования и адаптации. Эти процессы отражают более широкий культурный диалог,

поскольку язык есть важнейший способ формирования и существования знаний человека о мире [2, с. 719].

Среди основных направлений языкового взаимодействия можно выделить следующие:

1. Заимствования из романо-германских языков.

В русскоязычной интернет-коммуникации наблюдается массовое проникновение лексики и словообразовательных моделей из английского языка:

- интернациональные аффиксы: *анти-* (*антитренд*), *супер-* (*суперспособность*), *мега-* (*мегапопулярный*);
- словообразовательные модели: *-(из)аци(я)* (*монетизация, коллаборация*);
- агглютинативные сложения: *интернет-троль, интернет-пространство* [1, с. 355–357].

2. Обратное влияние славянских языков.

Хотя менее заметно, славянские языки также оказывают влияние через:

- культурные концепты: заимствование реалий и понятий (*бабушка* – ‘*babushka*’, *самовар* – ‘*samovar*’, *спутник* – ‘*sputnik*’);
- переводные кальки: семантическое освоение иноязычных моделей (*колхоз* – ‘*collective farm*’);
- адаптацию заимствований: включение в исконные словообразовательные парадигмы (*bolshevik* – *мн. ч. bolsheviks*).

Механизмами языковой адаптации являются:

1. Словообразовательная интеграция, при которой заимствованные элементы активно включаются в русскую словообразовательную систему:

- аффиксация: *лайк* – *лайкнуть*, *репост* – *репостнуть*;
- словосложение: *фуд-блогер, фитнес-трекер*;
- контаминация: *инфоповод* (*информация + повод*) [1, с. 358].

2. Семантическая адаптация:

- сужение значения: *девайс* (от многообразного *device*);
- развитие новой семантики: *залип* в значении «увлеченно смотреть»;
- калькирование: *cloud storage* – *облачное хранилище*.

К социокультурным аспектам взаимодействия относятся:

1. Культурный диалог в языковом пространстве: межкультурное взаимодействие способствует диалогу культур, где студенты и пользователи интернета имеют возможность сравнивать и сопоставлять культуру и традиции своей страны с культурными особенностями страны, язык которой изучают [2, с. 718-719].

2. Функции новообразований:

- экспрессивно-оценочная: создание эмоционально окрашенных единиц;
- игровая: языковая игра и творчество;
- коммуникативная: обеспечение эффективного общения в цифровой среде.

Взаимодействие романо-германских и славянских языков в современном интернет-пространстве представляет собой динамичный двусторонний процесс.

С одной стороны, наблюдается интенсивное заимствование и адаптация элементов из английского языка, с другой – творческое освоение и трансформация этих элементов в рамках русской языковой системы. Это взаимодействие не только обогащает лексикон, но и способствует межкультурному диалогу, расширяя кругозор и вызывая интерес к языку [2, с. 719]. Изучение этих процессов важно для понимания современных тенденций развития языка в условиях глобализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жданова Е. А., Рацибурская Л. В. Лексико-словообразовательные новации в русскоязычной интернет-коммуникации: продуктивные словообразовательные модели // Русистика. 2024. Т. 22. № 3. С. 350–362.
2. Лытова Е. Е. Лингвистические аспекты межкультурной коммуникации // Наука и образование. 2024. С. 718–721.

Бондаренко А. О.

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

ВЗАИМООБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА РУССКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ

Французские заимствования в русском языке представляют собой яркий пример глубоких исторических и культурных связей между двумя странами. Современный русский язык активно начал обогащаться заимствованиями из французского языка в XVIII–XIX веках. Эти изменения в словарном составе русского языка были напрямую связаны с реформами Петра I и последующей европеизацией жизни российского общества, когда французский язык, культура и манеры стали символом просвещенности и аристократизма для русского дворянства. Французский стал языком светского общения, что предопределило массовое проникновение галлицизмов во все сферы жизни: бытовую, научную, военную и др. [1].

В повседневной жизни русских людей прочно обосновались такие слова, как «бульон», «абажур», «пальто», «жалюзи», «кашне», «брошь», «ансамбль», «балет» и «актер». Военное дело обогатилось терминами: «авангард», «арсенал», «атака», «дезертир» и «сапер». Из французского также пришли слова, обозначающие профессии и учреждения: «адвокат», «инспектор», «шофер» и «ресторан». Многие слова со временем претерпели интересные изменения. Некоторые приобрели иное значение, как «афера» или «авантюра», которые получили негативный оттенок. Другие, устарев в самом французском, остались в русском языке, например «пальто» или «бигуди» [2].

В отличие от массового характера французских заимствований, проникновение русских слов во французский язык носило иной, более специфический характер. Французский язык заимствовал из русского в основном так называемые слова-реалии, обозначающие предметы, понятия и явления, уникальные для жизни и культуры России. Это хорошо видно в тематических группах таких заимствований. Географию и природу России описывают слова «степь», «тайга», «тундра», «вечная мерзлота» и «чернозем». Быт и культура представлены лексическими единицами: «самовар», «блины», «водка», «балалайка» и «соболь». Богатая история славян и политическое устройство Российского государства подарили французскому языку такие слова, как «боярин», «царь», «казак», «колхоз», «спутник» и «перестройка».

Отдельного внимания заслуживает известная, но спорная легенда о происхождении слова «быстро», которое якобы возникло в Париже 1814 года от русского требования «быстро!». Однако лингвисты сомневаются в этой версии, поскольку первые письменные свидетельства слова относятся к более позднему периоду [1].

Таким образом, взаимные заимствования между русским и французским языками имеют асимметричный, но взаимодополняющий характер. Французский язык оказал огромное влияние на русскую лексику, обогатив её словами из самых разных областей человеческой деятельности, что отражало процесс европеизации страны. Русский язык, в свою очередь, обогатил французский лексикой, описывающей уникальные российские реалии, открывая для французов специфические черты жизни и культуры России. Этот языковой обмен служит живым свидетельством тесного исторического диалога между двумя культурами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов А. А. Русские слова, которые пришли из французского языка: электронный ресурс. Режим доступа: URL: <https://zigzag-24.ru/blog/russkie-slova-kotorye-prishli-iz-frantsuzskogo-yazyka/> (дата обращения: 18.10.2025).

2. Сидакова Н. В. О роли франкоязычных заимствований в лексикологической системе русского языка. Электронный ресурс. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-rol-i-frankoyazychnyh-zaimstvovaniy-v-leksikologicheskoy-sisteme-russkogo-yazyka/viewer> (дата обращения: 18.10.2025).

Боханцев И. О.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.
(г. Горловка, Россия)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ПЕРЕВОДУ

Современное образование рассматривает обучение иностранным языкам и переводу как важнейшее средство развития личности и формирования её коммуникативной компетенции. Психолого-педагогические особенности данного процесса связаны с необходимостью учитывать индивидуальные различия учащихся, их мотивацию, когнитивные и эмоциональные особенности, а также специфику межкультурного общения.

Одной из ключевых психологических предпосылок успешного обучения является мотивация. Внутренняя мотивация, основанная на интересе к языку, культуре и процессу общения, обеспечивает устойчивость познавательной активности и формирует положительное отношение к обучению [1, с. 42]. Важную роль играет также уровень самооценки и психологический комфорт в учебной среде. Положительный эмоциональный климат на занятиях способствует снятию языкового барьера и развитию уверенности в собственных силах.

Педагогические аспекты обучения иностранным языкам включают реализацию коммуникативного подхода, при котором язык изучается не как система правил, а как средство общения. В процессе обучения особое внимание уделяется развитию четырёх видов речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письму. Использование интерактивных методов, ролевых игр, групповых форм работы и современных цифровых технологий повышает эффективность обучения и способствует развитию самостоятельности учащихся. Обучение переводу требует особых психолого-педагогических условий. Переводчик должен не только владеть языковыми средствами, но и понимать культурные и эмоциональные контексты высказывания. Формирование переводческой компетенции включает развитие аналитического мышления, памяти, внимания, а также способности к переключению между языковыми системами [3, с. 78].

Таким образом, психолого-педагогические особенности обучения иностранным языкам и переводу заключаются в комплексном подходе, который объединяет развитие когнитивных способностей, формирование коммуникативных навыков, воспитание толерантности и межкультурного понимания. Только при гармоничном сочетании этих компонентов возможно эффективное формирование личности, способной к успешной профессиональной и межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А. А. Психология общения. М.: Смысл, 2001. 320 с.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. М.: ЭТС, 2002. 384 с.

Булавин И. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Шаилов И. А.
(г. Луганск, Россия)*

ТИПОЛОГИЯ КОММУНИКАЦИОННЫХ ПРАКТИК НА REDDIT

Современное сетевое общение характеризуется высокой степенью интерактивности и гибридности жанров, что особенно отчётливо проявляется в социальных медиа и пользовательских сообществах. Reddit – одна из крупнейших платформ подобного типа, на которой реализуются разнообразные формы дискурсивного поведения. Исследование коммуникационных практик на Reddit позволяет выявить типологию взаимодействий пользователей и определить механизмы продуцирования и рецепции смыслов в условиях цифрового дискурса.

В основе анализа лежит когнитивно-прагматический подход, предполагающий рассмотрение сетевой коммуникации как процесса смыслопорождения, в котором активными агентами выступают как продуценты, так и рецепиенты сообщений. Reddit является особым пространством, где эти роли постоянно пересекаются: пользователь может одновременно создавать собственный контент, интерпретировать чужие посты и выступать в роли модератора.

Типология коммуникационных практик на Reddit условно подразделяется на три основные группы: информативные, интерактивные и меметические.

Информативные практики ориентированы на передачу знания, опыта или мнения. Они реализуются в формах постов-вопросов (*What do you think about...?*), объяснений (*Let me clarify why...*) и аналитических обзоров. Данные высказывания характеризуются эксплицитной аргументацией и стремлением к объективности. В когнитивном плане подобные сообщения выполняют функцию категоризации и структурирования информации, а в прагматическом – функцию убеждения и обоснования [3, с. 80].

Интерактивные практики направлены на формирование социальных связей внутри сообщества. Это комментарии, цепочки обсуждений, флуд-ветки и *Ask Me Anything*-сессии, где пользователи вступают в прямой диалог. Особенностью таких взаимодействий является феномен диалогической кооперации: смысл сообщения уточняется, модифицируется и переосмысливается в зависимости от ответов других участников. Например,

реакция «*That's exactly how I feel*» служит не только выражением согласия, но и актом эмпатического соучастия.

Меметические практики отражают коллективную природу интернет-творчества. Мемы, визуальные шаблоны и иронические реплики функционируют как средства комментирования действительности, а также как инструмент самоидентификации сообщества. Меметические формы демонстрируют процесс концептуального блендинга – слияния разнородных смыслов в единый когнитивный конструкт [2, с. 146]. Например, визуальный мем «*Distracted Boyfriend*» на Reddit часто используется для выражения метакомментариев на актуальные темы, объединяя визуальную и текстовую составляющие в единый акт коммуникации.

Таким образом, коммуникационные практики Reddit можно рассматривать как совокупность когнитивно-прагматических механизмов, формирующих сетевой дискурс. Каждая из них обладает своей целью (информирование, взаимодействие, развлечение), формой (пост, комментарий, мем) и прагматическим потенциалом (убеждение, поддержка, ирония). Особенностью Reddit-дискурса является гибридность ролей и динамичность смыслов, что делает его уникальной площадкой для изучения продуцент-рецепиентных отношений в современном цифровом пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bruns A. Prodisage: Towards a Broader Framework for User-Led Content Creation. Brisbane, 2008. URL: <https://produsage.org/files/Produsage%20%28Creativity%20and%20Cognition%202007%29.pdf> (дата обращения: 18.10.2025).
2. Fauconnier G., Turner M. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. Нью-Йорк: Basic Books, 2002. 352 с.
3. Herring S. C. Computer-Mediated Discourse Analysis (CMDA): An Approach to Researching Online Discourse // Language@Internet. 2004. URL: <https://homes.luddy.indiana.edu/herring/cmda.pdf> (дата обращения: 19.10.2025)
4. Shifman L. Memes in Digital Culture. Кембридж, МА: MIT Press, 2014. 272 с.
5. Sperber D., Wilson D. Relevance: Communication and Cognition. Оксфорд: Blackwell, 1986. 376 с.

СОВРЕМЕННЫЙ АМЕРИКАНСКИЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ТЕЛЕДИСКУРС

Смена парадигм лингвистических исследований очень показательна, налицо поворот от лингвистики внутренней к лингвистике внешней, учитывающей, как известно, не только строительный материал языка, но и социальные и культурные контексты употребления языка. Традиционный интерес лингвистов к грамматике и словарю сменяется интересом к прагматике и стилистике.

В английской стилистике XX века среди функциональных стилей выделяли публицистический (газетно-журнальный), деловой, научный и коллоквиальный стили. Очевидно, что явление гибридизации этих стилей находит свое отражение в феномене бизнес-медиа. Возникновении телевидения потребовало включения в такую речь элементов разговорного стиля. Общение на экономические темы специалистов, неспециалистов и журналистов называют экономическим дискурсом. К изучению языковой ткани этого дискурса приковано внимание германистов с конца XX века. Экономическая терминология рассматривается как отражение изменения представлений об экономике [1;3].

Материалом настоящей работы выступил экономический дискурс американского делового телевидения Bloomberg. Это телевидение возникло в конце XX века и отражает существующие реалии. Основатель финансовой империи Майкл Блумберг известен как медиамагнат, издатель и бывший мэр Нью-Йорка.

Цели работы – на основании большого корпуса звучащей речи выявить затруднения в ее понимании при первом предъявлении, показать характерные языковые особенности дискурса, охарактеризовать дискурс в тематическом отношении.

Применяются методы лексикологического и стилистического анализа звучащей речи, методика выделения ключевых слов-концептов, элементы дискурс-анализа, статистические методы регистрации частотности терминов [с опорой на 4; 5].

При этом значимо выделение типичного, рекуррентного, повторяемых элементов, вокруг которых строятся множественные конкретные тексты. Текстовый материал как совокупность всех текстов и дает дискурс.

Ключевыми терминами являются *growth, interest rate, inflation, budget, debt, market, employment, taxes, income, price, assets, supply chain*.

Макроэкономический дискурс в стилистике теории Кейнса строится вокруг концептов *interest rate, employment, growth, money*.

Дискурс изоляционизма национальной экономики строится вокруг концептов *tariffs, taxes*.

Дискурс предпринимательства (*entrepreneurship*) – рассказ об интересных идеях инвестирования и организации бизнеса.

Дискурс микроэкономики связан с рассказом об отдельных фирмах.

Финансовый дискурс строится вокруг концептов *bond market, mortgage market, interest rate, capital, banking, savings, market reaction, equity market, oil, brokers*.

Дискурс инвестиционной сферы складывается из представлений о роли доходности тех или иных акций или облигаций. Семантическое поле такого дискурса: *stock, shares, bonds, savings, earnings, interest rate index, demand, trade, market, bears, hawkish, dovish, volatility, surplus, profit, income, rents, Wall Street*.

Дискурс консьюмеризма ставит в центр потребителя: *retail sale, consumer price index, income inflation, supply chain, market place, losses*.

Дискурс управления представляет собой рассказ о стилях менеджмента, трудностях управления, вызовах современного мира: *competition, values, labor, hiring, deal, acquisition*.

Отдельным дискурсом идет *AI*. Подчиненное ему значение имеет дискурс здоровья и долголетия.

С языковой точки зрения характерными выступают явления аббревиации (*GDP, PE, Q3, IPO, ITS, PPI, PMI, ETF*), метафоризации, перефразирования и синонимии. Частотны культуронимы, в том числе эпонимы.

Так, когда речь заходит о деньгах, в экономическом дискурсе особенно часты иносказания и эвфемия. Так, слова *resources, funds, finances* привычно употребляются вместо *money*, обозначение *devaluation* заменяется на *exchange rate adjustment*. Распространены названия, камуфлирующие действительность (*подмасовка отчетности=creative bookkeeping*). Ставшие в последние годы традиционными сообщения о кризисе изобилуют эвфемизмами типа *рост без развития, нулевые темпы роста, коррекция вниз=кризис, либерализация цен= их повышение, проблемы с ликвидностью=нехватка денег, высвобождение кадров=оптимизация занятости, социальное пособие=пособие по безработице*. [2]. Обратимся к метафорике бирж: *рынок в неважной форме, превалирует медвежье настроение, рынок не бьет рекорды* и проч. Говоря о метафорике экономического дискурса в целом, следует помнить, что этот дискурс изобилует банальными, стертыми метафорическими рефлексамии как свидетельствами метафорического переноса в словообразовании, например: *cut the interest rates, the prices soared, tightening credit, to lower the underwriting standards, to increase their loan volume and total profit, easy money*.... Еще одним конституентом данного дискурса выступает оценочная лексика (типа *more favorable mortgage terms* и т.д.)

ЛИТЕРАТУРА

1. Англо-русский словарь по экономике и финансам. Под ред. проф., д-ра экон. наук А. В. Аникина. СПб.: Экономическая школа, 1993. 579 с.
2. Бушев А. Б. Дискурс экономического кризиса.//Дискурс-Пи. 2013. № 1-2 (11-12). С. 242-249.
3. Томашевская К. В. Экономический дискурс современника в его лексическом представлении. СПб.: СПбГУ, 2000. Дисс. д-ра филол. наук, 532 с.
4. Longman Business English Dictionary. Pearson Education limited, 2000. 533 p.
5. Oxford Dictionary of Finance and Banking. From International to Personal Finance. Oxford, New York. Oxford University Press, 1997. 378 p.

*Власенко В. А.
(г. Рыбница, ПМР)*

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В современном, постоянно меняющемся, динамичном мире перед учителями школы стоят задачи, связанные не только с обучением предметным знаниям, умениям, навыкам, но и с совершенствованием условий для интеллектуального и духовно-нравственного развития обучающихся, подготовки высокообразованной личности, способной мыслить общечеловеческими категориями и полноценно наследовать опыт мировых цивилизаций для воспитания у них потребности к самообучению и саморазвитию. При этом именно уровень мотивации учащихся рассматривается как важный фактор, влияющий на качество обучения в целом.

Воронова Н. А., разделяя позицию многих психологов и педагогов, выделяет следующие уровни учебной мотивации:

а) высокий уровень учебной мотивации (характеризуется значительной учебной активностью учащихся);

б) хороший уровень учебной мотивации (учащиеся справляются с учебной деятельностью);

в) уровень, характеризующийся положительным отношением учащихся к школе в целом, но не в направлении учебной деятельности;

г) низкий уровень учебной мотивации (учащиеся не заинтересованы в посещении школы);

е) уровень, характеризующийся негативным отношением учащихся к школе, поскольку они испытывают значительные трудности в обучении [1, с. 84].

В целях повышения мотивации обучения учащихся начальных классов Юдина Н. О. предлагает ввести в практику соответствующие интегрированные

курсы, которые будут способствовать самосовершенствованию учащихся, видению будущей профессии, формированию положительного опыта, интеллектуальному развитию, улучшению взаимоотношений в классе [4, с. 41]. Кроме того, формированию мотивации обучения младших школьников способствуют следующие мероприятия: использование учителем различных игровых приёмов на уроке, вовлечение учащихся в активную познавательную деятельность, проведение нетрадиционных форм образовательного процесса, в том числе проведение конкурсов, посещение экскурсий, совершение поездок и т.д.

Основной целью внеурочной деятельности является создание условий для проявления и развития ребенком своих интересов на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций. В задачи внеурочной деятельности входит обеспечение благоприятной адаптации ребенка в школе, оптимизация учебной нагрузки обучающихся, улучшение условий для развития ребенка с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Внеурочная деятельность осуществляется на основе следующих принципов: принцип добровольности, принцип массовости, принцип учёта и развития индивидуальных особенностей и интересов учеников, принцип связи внеурочной деятельности с уроками, принцип связи обучения с жизнью, принцип коммуникативной активности учащихся, принцип сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы [3, с. 34], принцип комплексности, увлечённости и развития инициативы и самостоятельности [2, с. 265].

В собственной педагогической деятельности мы активно используем внеурочную деятельность с целью повышения учебной мотивации младших школьников. Так, для обучающихся 3 класса мы используем программу по внеурочной деятельности общеинтеллектуального направления «В стране Знаек», которая направлена на психологическое стимулирование и актуализацию процесса развития познавательной сферы учащихся начальной школы и включает в себя задания из различных областей знаний: русского и английского языка, литературы, математики, окружающего мира.

Программа включает в себя следующие мероприятия: Страна «Почитай-ка», КВН, игры-викторины, интеллектуальные игры, буквенные головоломки, тесты, необычные загадки, викторины и т.д.

В заключение отметим следующее. Мотивацию следует рассматривать как постоянный процесс формирования мотивов обучения с целью приобретения знаний, выполнения заданий и контроля своей работы. Именно поэтому в формировании положительной мотивации к учёбе, особенно в начальной школе, большую роль играет не только поддержка учителя, хорошие оценки, характеризующие учебную деятельность ученика, но и организация внеурочной деятельности. Поэтому педагогу, помимо прочего, целесообразно и необходимо продумать программу по повышению учебной мотивации, включающую в себя различные виды и формы внеурочной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронова Н. А. Мотивация учебной деятельности младших школьников // Педагогические науки. 2007. № 24. С. 84–89.
2. Колодницкий Г. А. Внеурочная деятельность учащихся. М.: Просвещение, 2016. 265 с.
3. Рожкова Е. М. Основные положения организации внеурочной деятельности // Пермский педагогический журнал. 2014. № 3. С. 34–39.
4. Юдина Н. О. Особенности структуры мотивации младших школьников // Практическая психология и социальная работа. 2007. № 9. С. 46–51.

Головина А. С., Мамедалиева З. В.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Кучеряну М. Г
(г. Ярославль, Россия)*

ДИАЛОГ С ПОДСОЗНАНИЕМ: ИМПРИНТИНГ ЯЗЫКОВЫХ СТРУКТУР

Существует парадокс в обучении языкам: ученики знают правила, но не могут применять их в спонтанной речи. Традиционные методы, делающие упор на сознательное усвоение, часто неэффективны для развития беглости, так как игнорируют роль подсознания [3, с. 102].

Решение этой проблемы может заключаться в использовании импринтинга – концепции из психологии, означающей быстрое и прочное «впечатывание» информации после однократного предъявления [1, с. 50]. В лингводидактике языковой импринтинг – это целенаправленное формирование устойчивых речевых паттернов на подсознательном уровне.

Суггестивные техники и аудиолингвальные упражнения позволяют преодолеть психологические барьеры и способствуют автоматизации речи [2, с. 45]. Таким образом, стратегическое применение импринтинга открывает перспективы для модернизации языкового преподавания, связывая лингвистику с законами работы психики. [4, с. 162].

Экспериментальная проверка наших теорий: проведенный педагогический эксперимент с участием 60 студентов продемонстрировал статистически значимое улучшение показателей беглости речи в экспериментальной группе. Использование критерия Манна-Уитни показало достоверные различия ($U = 285,5$; $p = 0,008$) по сравнению с контрольной группой.

Наблюдалось сокращение времени речевой реакции с 3,2 до 1,4 секунды и уменьшение количества грамматических ошибок с 8,4 до 3,2 на 100 слов.

В рамках исследования был проведен педагогический эксперимент с участием 60 студентов, которые были разделены на контрольную и экспериментальную группы. Результаты эксперимента показали статистически

значимое улучшение показателей беглости речи у участников экспериментальной группы, где применялась методика импринтинга языковых структур.

Статистическая обработка данных с использованием критерия Манна-Уитни выявила достоверные различия между группами ($U = 285,5$; $p = 0,008$). Качественный анализ полученных результатов позволил зафиксировать следующие изменения: 1. Время речевой реакции сократилось с 3,2 до 1,4 секунды; 2. Количество грамматических ошибок уменьшилось с 8,4 до 3,2 на 100 слов.

Наблюдалось снижение психологических барьеров: увеличение длины высказываний, сокращение пауз хезитации, рост уверенности в спонтанной речи и автоматизация грамматических структур.

Исследование подтверждает эффективность импринтинга для формирования речевых автоматизмов. Интеграция знаний о подсознании с педагогикой открывает перспективы для интенсивного обучения, хотя требуются дополнительные исследования. [2, с. 45; 5, с. 78]. Дальнейшая работа будет направлена на разработку дифференцированных методик для разных типов учащихся и аспектов языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Е. С. Феномен импринтинга в когнитивной психологии // Когнитивные исследования. 2019. № 3. С. 50–60.
2. Лозанов Г. К. Основы суггестопедии // Вопросы психологии. 1971. № 6. С. 45–55.
3. Ребер А. С. Имплицитное научение и таксономическое знание. 1993. С. 102–110.
4. Резникова Ж. И. Интеллект и язык животных и человека. Основы когнитивной этологии. М.: «Академкнига», 2005. С. 162–163.
5. Черниговская Т. В. Как мозг учится говорить: нейролингвистические аспекты. 2008. С. 78–85.

Гриб Д. В

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Письменная речь является частью речевой активности. При анализе характеристик различных видов речевого взаимодействия возникает необходимость в более точном определении сущности понятия «речевая

деятельность». Согласно мнению И.А. Зимней, речевая деятельность – это процесс, в котором осуществляется активное и целенаправленное общение, опосредованное языком и определяемое конкретной ситуацией взаимодействия между людьми. Речевая деятельность может являться составной частью более широкой активности, такой как познание. В то же время она может выступать и как самостоятельный вид деятельности [1, с. 38].

Речевая деятельность проявляется в таких формах, как слушание, говорение, чтение и письмо. Поддерживая мнение А. Н. Щукина и Г. М. Фроловой, мы рассматриваем письмо как цель обучения, так и его средство. «Письменные навыки, будучи инструментами обучения, применяются для освоения языковых систем, включая лексические, грамматические и стилистические аспекты. В качестве цели обучения они служат для формирования текстов учащимися и записи речевых высказываний других людей» [2, с. 278].

Интерактивное обучение является формой организации познавательной деятельности с конкретными и прогнозируемыми целями. Главная особенность интерактивного обучения заключается в том, что учебный процесс организован таким образом, что все обучающиеся вовлечены в познавательный процесс, что дает им возможность понять и осмыслить то, что они знают и думают. Совместная деятельность обучающихся в познавательном процессе, освоение ими материала свидетельствуют о том, что каждый имеет право на личный вклад, происходит обмен знаниями, идеями и методами работы. Интерактивная технология основана на непосредственном взаимодействии обучающегося с учебной средой. В учебной среде обучающийся безопасно и самостоятельно приобретает опыт, имея доступ к эмпирическим наблюдениям, дополнительным материалам и объяснениям. В сравнении с традиционными методами обучения, где преподаватель передает учебные знания, при интерактивном обучении преподаватель помогает учиться и является мобилизирующим фактором в направленном потоке знаний.

Как отмечает Н. А. Волгин, в интерактивном обучении формируемая обратная связь осуществляется с помощью кумулятивной промежуточной оценки результатов обучения, основанной на позитивном и конструктивном обмене положительным опытом и предложениями по его изменению. Для этого на занятиях проводится индивидуальная, парная и групповая работа, вводятся исследовательские проекты и ролевые игры, участники используют документы и различные источники информации для творческой деятельности. Основные принципы интерактивного обучения включают интерактивное взаимодействие, работу в малых группах, основанную на сотрудничестве и взаимодействии, активные роли и образовательную организацию обучения [3, с. 84].

В школьной среде использование интерактивного обучения, в том числе с использованием информационных технологий проявляется в разных формах. Основываясь на интерактивных методах обучения, учитель может планировать задания и формы обучения как на долгий, так и на короткий срок. В школьной

практике на уроке можно применять методы, не занимающие много времени. Так при работе с текстом можно заострить внимание на лексике или предложениях, впоследствии обучающиеся могут на основе этого материала конструировать собственные письменные высказывания. Для групповой формы взаимодействия при завершении сложной темы можно использовать игру «снежный ком» с разными параметрами правильного ответа, в том числе и в письменной форме. Используя эту игру, можно как повторять изученную лексику, так и составлять предложения, где каждый последующий ученик должен правильно повторить предложение и добавить нужное слово для сохранения смысла предложения. Вне уроков или для домашней работы можно использовать онлайн платформы или социальные сети, в которых детям будет предложено создавать письменные работы, в том числе и творческого характера, где они могут делиться друг с другом и обмениваться мнениями. К творческим заданиям можно отнести написание короткого стихотворения, сказки, песни. Такая работа может выполняться как индивидуально, так и в группе. Иным видом деятельности можно выделить онлайн форумы для общения на изучаемом языке, где дети общаются и дискутируют на различные темы. При разборе больших или комплексных тем можно использовать онлайн доски для добавления комментариев или создания презентации. Специализированные сайты и программы помогают с созданием кроссвордов, упражнений, викторин и других подобных видов деятельности, которые могут быть использованы как учителем, так и учениками. При интерактивном подходе учитель может также создавать объёмные и комплексные задания, например, квест для обучающихся, в котором они могут продемонстрировать свои умения в различных видах речевой деятельности, в том числе и в письменной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва : Просвещение, 1991. 221 с.
2. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений М. : Издательский центр «Академия», 2006. 176 с.
3. Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учебник. М. : Академия, 2015. 288 с.

Грищенко М. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, ст. преп. Царенко Н. М.
(г. Ярославль, Россия)*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЛАТФОРМЫ ISLCollective В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ

Современная образовательная парадигма, определяемая требованиями ФГОС, характеризуется переходом от репродуктивной передачи знаний к формированию способности учащихся к самостоятельной учебной деятельности [3, с. 2–3]. Платформа *Internet Second Language Collective* (iSLCollective), созданная международным сообществом преподавателей, представляет собой ресурс, отвечающий вызовам современного образования [4]. Актуальность исследования обусловлена необходимостью теоретического обоснования использования цифровых инструментов для достижения новых образовательных результатов.

iSLCollective.com – платформа, которую пополняют около 2 миллионов учителей по всему миру [4]. Она предлагает разнообразные типы ресурсов: рабочие листы, презентации, видеоуроки – с развитой системой фильтрации по уровням владения языком, типам учащихся, целевым навыкам и коммуникативным функциям.

В соответствии с классификацией методов обучения И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина [2, с. 112–125] платформа позволяет реализовать различные группы методов: объяснительно-иллюстративные через использование информационных модулей, репродуктивные с помощью практических ЭУМ, проблемного изложения и частично-поисковые и исследовательские методы организации самостоятельной деятельности учащихся.

Практическая апробация платформы показала свою педагогическую целесообразность и актуальность в современных образовательных реалиях для формирования универсальных учебных действий [3, с. 8–11]: регулятивных (планирование, самоконтроль), познавательных (анализ информации) и коммуникативных (построение речевых высказываний). Наличие типологически схожих с ВПР заданий в разделе рабочих листов обеспечивает подготовку к процедурам оценки качества образования. Важным аспектом является развитие цифровой образовательной компетенции через формирование навыков информационного менеджмента: критической оценки информации, работы с цифровыми ресурсами и соблюдения норм академической этики.

Использование ЭОР в учебном процессе позволяет реализовывать различные варианты взаимодействия учителя и учащегося – от традиционной модели с ведущей ролью учителя до самостоятельной деятельности учащихся при консультационной поддержке педагога [1, с. 8–9].

Функциональный потенциал платформы включает многоязычный банк данных с развитой системой фильтрации по уровням сложности, типам учащихся (включая учащихся с ОВЗ), целевым навыкам (*listening, reading, speaking, writing*) и коммуникативным функциям. Особого внимания заслуживает конструктор интерактивных видеоуроков, позволяющий создавать персонализированные образовательные траектории через различные типы заданий с возможностью интеграции материалов с видеохостингов [4].

Раздел рабочих листов содержит многочисленные материалы в доступных форматах для бесплатного скачивания и адаптации под конкретные учебные задачи. Уникальной особенностью является система коллективной оценки материалов, позволяющая педагогам корректировать уровень сложности заданий на основе мнения профессионального сообщества [1, с. 10–11].

Для организации смешанного обучения платформа предоставляет инструменты создания виртуальных классов, где учитель может отслеживать индивидуальный прогресс учащихся. Система кроссплатформенной интеграции позволяет использовать материалы через различные образовательные платформы (Google Classroom, VK и MAX), что особенно ценно в условиях дистанционного обучения [1, с. 12–13].

Проведенное исследование подтвердило соответствие платформы iSLCollective ключевым требованиям ФГОС: формированию универсальных учебных действий, реализации системно-деятельностного подхода и созданию современной цифровой образовательной среды. Платформа способствует достижению предметных, метапредметных и личностных результатов образования.

Перспективы исследования связаны с разработкой методических рекомендаций по использованию платформы для достижения конкретных результатов ФГОС в различных педагогических контекстах. Практическая значимость работы подтверждается возможностью применения результатов при проектировании рабочих программ и создании цифровой образовательной среды, отвечающей современным стандартам образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Киркевич К. А. Платформа Islcollective как один из эффективных способов организации образовательной деятельности: методическое пособие. Ачинск, 2022. 26 с.
2. Лернер И. Я., Скаткин М. Н. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981. 186 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287. 53 с.
4. Islcollective. Образовательная платформа. URL: <https://en.islcollective.com/> (дата обращения: 25.10.2025).

Громова М. С.
Научный руководитель: канд. филол. наук Жуков Ю. Ю.
(г. Горловка, Россия)

АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В РАБОТАХ ТИМА БЕРТОНА

Фильмы Тима Бертона отличаются ярким сочетанием готического стиля, сказочных символов и темного юмора. В этом объединении визуальные образы, музыка и язык героев тесно связаны между собой: речь персонажей, стиль повествования и авторские языковые решения вместе формируют уникальный мир, который воспринимается не только через визуальные образы, но и через звуки и способ рассказа.

В данной теме необходимо уделить должное внимание терминам: «эпитет», «сравнение», «метафоры» и «аллюзии».

А. Н. Веселовский писал о термине «эпитет» следующее: «Эпитет – одностороннее определение слова, либо подновляющееся его нарицательное значение либо усиливающее, подчеркивающее какое-нибудь характерное, выдающееся качество предмета. Первый род эпитетов можно бы назвать *тавтологическими*: *красна девица*, например, в сущности тождество, ибо и прилагательное и существительное выражают одну и ту же идею света, блеска, причем в их сопоставлении могло и не выражаться сознание их древнего содержательного тождества. См. еще: *солнце красное*, *жuto злато* (серб.), *белый свет*, *грязи топучие* и др.

Второй отдел составляют эпитеты *пояснительные*: в основе какой-нибудь один признак, либо 1) считающийся существенным в предмете, либо 2) характеризующий его по отношению к практической цели и идеальному совершенству. По содержанию эти эпитеты распадаются на целый ряд групповых отличий; в них много переживаний, отразились те или другие народно-психические воззрения, элементы местной истории, разные степени сознательности и отвлечения и богатство аналогий, растущее со временем.»

Сравнение действительно является мощным стилистическим приемом в художественной литературе. Оно позволяет автору создавать яркие образы, передавать эмоции и углублять смысл произведения. Сравнение помогает читателю лучше представить описываемые события или персонажей, связывая их с уже знакомыми образами и понятиями. [3, с. 59]

И.Р. Гальперин определяет сущность сравнения как стилистического тропа следующим образом: «Два понятия, обычно относящиеся к разным классам явлений, сравниваются между собой по какой-либо одной из черт, причем это сравнение получает формальное выражение. Обязательным условием для стилистического приема сравнения является сходство какой-нибудь одной черты при полном расхождении других черт» [4, с. 167-168].

К настоящему времени существует большое число различных определений понятия «аллюзии», в нашем исследовании мы упомянем лишь некоторые из них, сосредоточившись затем на моментах, общих и различных для разных определений, чтобы таким образом прийти к собственному пониманию природы феномена данного стилистического приема и выработать собственное понятие о нем.

Понимание аллюзии в литературоведении основывается на концепции литературной традиции. Исследуя аллюзию, ученые-литературоведы рассматривают вопрос интенции автора (зачем он осознанно ввел в свое художественное произведение конкретную отсылку?), ассоциативных связей между текстами (как эта отсылка к прецедентному тексту обыгрывается в контексте нового произведения?), проблематику интерпретации аллюзий. Что касается определения аллюзии в литературоведческих работах, то она определяется как «проявление литературной традиции» [7, с. 8], когда автор вводит в свое художественное произведение фрагмент прецедентного текста, вступая с последним в диалог и подчеркивая приверженность определенной традиции. Встречается и определение, согласно которому аллюзия в литературном произведении является косвенной, имплицитной ссылкой на другое литературное произведение или экстратекстуальный факт [8, с. 289].

Н. Н. Романова, к примеру, в своем учебном пособии определяет аллюзию как стилистическую фигуру, содержащую явное указание или отчетливый намек на некий литературный, исторический, мифологический или политический факт, закрепленный в текстовой культуре или в разговорной речи. Такие элементы называются маркерами, или репрезентантами аллюзии, а тексты и факты действительности, к которым осуществляется отсылка, называются денотатами аллюзии [6, с. 34].

В словаре С. П. Белокуровой, аллюзия определяется как «сознательный авторский намек на общеизвестный литературный или исторический факт, а также известное художественное произведение». При этом ею подчеркивается, что аллюзия «всегда шире конкретной фразы, цитаты, того узкого контекста, в который она заключена, и, как правило, заставляет соотнести цитирующее и цитируемое произведение в целом, обнаружить их общую направленность (или полисемичность)» [2].

О «метафоре» О. С. Ахманова в словаре лингвистических терминов дает такое определение метафоре: «троп, состоящий на употреблении слов и выражений в переносном смысле на основании сходства, аналогии и т.п.» [1].

С. И. Ожегов определяет метафору как «вид тропа, скрытое образное сравнение, уподобление одного предмета, явления другому» [5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М.: Советская энциклопедия.
2. Белокурова, С. П. Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс] / С. П. Белокурова.
3. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. М., «Высшая школа», 1989 – 725 с.
4. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. – Москва : Изд-во лит. На иностр. яз., 1958. – 459 с.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. — 4-е изд., М., 1997 — 944 с.
6. Романова, Н. Н. Стилистика и стили: учебное пособие. Словарь / Н. Н. Романова, А. В. Филиппов. – М. : Флинта, 2009. – 416 с.
7. Brower, R. A. Alexander Pope. The poetry of Allusion / R. A. Brower. – Oxford, 1959. – 368 p.
8. Perri, C. On Alluding / C. Perri // Poetics. – 1978. - №4. – Vol. 7. – P. 289– 307.

Гулевский М. Р.

*Научные руководители: преп., Батлук Е. Г., преп., Сергеева О. В.
(г. Луганск, Россия)*

МОЛОДЁЖЬ И СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ

В современном мире под влиянием социальных сетей формируются взгляды, привычки, самооценка и стиль мышления подростков. Поэтому социальные сети несут не только пользу, но и большие риски.

Использование социальных сетей подростками приводит как к расширению кругозора, развитию творчества, так и к зависимости от них, и к эмоциональным перегрузкам.

Использование ресурсов интернета, отвечающим потребностям подростка, таким как онлайн-курсы иностранных языков и современные технологии, мотивирует молодёжь делать процесс обучения более гибким. Благодаря доступу к этой информации, развивается самостоятельность и критическое мышление подростков.

Творческий потенциал, который молодые люди черпают в соцсетях, помогает им создавать собственный контент, где они смело проявляют свою личность на широкую аудиторию. Обратная связь помогает укрепить уверенность в себе, развить творческое мышление и самореализацию.

Подростки, имеющие проблемы в общении, в виртуальном пространстве находят свою нишу, где проще общаться и находить друзей. Такая коммуникация учит строить отношения на основе общих интересов.

Молодые пользователи, имеющие проблемы в семье или в учебном заведении, находят в интернете моральную поддержку. Также цифровые платформы дают возможность участвовать в волонтерских акциях, общественных движениях, благотворительных инициативах. Это развивает чувство ответственности, эмпатию и активную гражданскую позицию.

Но социальные сети помимо положительного влияния на личность подростка, могут приводить и к развитию интернет-зависимости. Подростки проводят в них слишком много времени, постоянно проверяя ленту, уведомления и сообщения. Это снижает концентрацию, ухудшает когнитивные функции, память. Клиповое восприятие приводит к невозможности сосредоточиться на чтении, анализе информации или длительных умственных задачах; поверхностное восприятие мешает глубоко вникать в смысл происходящего. Со стороны взрослых, входящих в сферу влияния на подростка (педагоги, родители, родственники), необходим контроль, чтобы влияние соцсетей не смогло замедлить личностное и интеллектуальное развитие обучающегося, и не сделало его зависимым от цифровой среды.

Онлайн-общение, выражение эмоций исключительно посредством эмодзи и коротких реплик, ослабляет способность понимать чувства других людей и адекватно ситуации выражать собственные, появляются сложности в поддержании диалога, в умении выслушивать собеседника. Как результат – ухудшается качество отношений с людьми в реальных жизненных обстоятельствах, снижает способность к саморегуляции.

В последнее время участились случаи кибербуллинга среди подростков. Такая разновидность конфликта имеет затяжной и массовый характер и противостоять ему подростку в одиночку очень сложно. В отличие от обычных конфликтов, он может происходить круглосуточно, а его следы остаются в сети надолго.

Последствия кибербуллинга могут иметь очень серьезные, а подчас и трагические последствия.

Проблему искоренения данного явления нужно всемерно распространять, к её решению привлекать внимание не только родителей, но и самих платформ. Некоторые соцсети уже внедряют системы фильтрации оскорблений, блокировки агрессоров и анонимных жалоб, но этих мер пока недостаточно. Важно вводить обучение цифровой грамотности и навыкам безопасного общения в сети, в учебных заведениях, на самих платформах, чтобы предотвратить неподобающие ситуации ещё до их возникновения.

Роль взрослых в этом процессе становится решающей: их задача – помочь молодым людям наладить баланс между виртуальной и реальной жизнью, учить ребят критически оценивать информацию и сохранять эмоциональную стабильность. Главная задача общества – это не изолировать подростков от социальных сетей, а помочь им использовать их во благо, превращая цифровое пространство в источник знаний, творчества и личностного роста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. Перевод О.А. Печенкина. Тула, 2013. 204 с. URL: <http://www.simulacrum.h16.ru/iles/text/simulacres.pdf> (дата обращения: 20.10.2025 г.).
2. Лисенкова А. А. Проблемы идентичности в медиасообществах // Вопросы культурологии. Москва : Издательский дом «Панорама». № 7. 2016. С. 28–31.
3. Романова Т. Е. Влияние социальных сетей. URL: <http://www.4x4rancho.club.com.ua/vliyanie-sotsialnyhsetey.html> (дата обращения: 20.10.2025 г.).
4. Собкин В. С., Федотова А. В. Подросток в социальных сетях: к вопросу о социально-психологическом самочувствии // Национальный психологический журнал. 2018. №3(31). С. 23–36

Диланян Г. К.

*Научный руководитель: канд. филол. наук., доц. Санченко Е. Н.
(г. Луганск, Россия)*

ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ ПЕРЕВОДА

Политический дискурс обычно понимают как разновидность институционального общения, в рамках которого язык служит средством влияния, убеждения и формирования общественного мнения. В политических текстах важно не только содержание, но и оценочность, эмоциональный тон, идеологические смыслы и скрытые импликации. Когда подобные тексты становятся объектом перевода, задача усложняется: переводчик должен учитывать не только систему языка, но и культурный, исторический и социальный контекст, в котором данный дискурс существует.

К отличительным чертам политического дискурса относят использование метафор, эвфемизмов, терминологии, устойчивых выражений, лозунгов и оценочной лексики. Именно оценочная составляющая нередко задаёт интерпретацию высказывания: как отмечает Е. Н. Санченко, «оценочная лексика – это лексика, содержащая положительное или отрицательное отношение говорящего к предмету, объекту или ситуации» [2, с. 21].

Если передать всё буквально, смысл нередко искажается или теряет коммуникативный эффект. Поэтому переводчик вынужден прибегать к адаптации, описательному переводу и компенсаторным стратегиям. Важную роль играет прагматический аспект: политический текст не просто информирует, но и воздействует на адресата, задаёт определённый тон и предполагаемую реакцию [2, с. 112].

Ситуация усложнилась с развитием цифровой среды. Появление социальных сетей, блогов и медийных платформ привело к тому, что политическая коммуникация стала гораздо быстрее и эмоциональнее, чем

раньше. Короткие сообщения, хэштеги, мемы, визуальные элементы, комментарии в реальном времени – всё это формирует новый тип политического дискурса. Как отмечает А. Созаева, «англыязычная лексика... является результатом активного взаимодействия языков и отражает процессы англо-русского билингвизма» [3, с. 158].

В нём важны не только слова, но и контекст внутри конкретного сообщества, флешмобы, отсылки к культурным событиям и интернет-юмор.

Перевод цифрового политического контента становится насущной проблемой, ведь традиционные подходы не всегда работают: буквальный перевод нарушает ритм, длину сообщения или тон. Например, в коротких постах и твитах важна экономия слов, а в мемах смысл часто строится на игре слов, визуальном образе или локальной шутке. Переводчику приходится искать аналог, который вызывает похожую реакцию у другой аудитории. В ряде случаев перевод отдельных интернет-феноменов вообще невозможен, и приходится заменять их описанием или контекстуальным аналогом. [4, с. 48].

Отдельным пластом отмечают «народный политический дискурс» в комментариях пользователей. Это пространство максимально не стандартизировано: встречаются разговорные выражения, жаргон, англицизмы, сленг и намеренные грамматические нарушения. Для переводчика это означает необходимость выбора между точной передачей формы и сохранением общего тона. Дословный перевод делает текст тяжёлым, а слишком вольный может потерять смысл. Поэтому наиболее распространённой стратегией является адаптация.

Цифровая среда усилила ответственность переводчика. Любое политическое высказывание в сети расходится быстро, попадает в новые информационные контексты и может вызвать резонанс. Иногда реакция аудитории на перевод оказывается сильнее, чем на оригинал. Это требует внимательности не только к языку, но и к последствиям интерпретации, так как ошибки в политическом переводе способны повлиять на общественное мнение.

В итоге перевод политического дискурса (традиционного и цифрового) нельзя свести к простому переносу информации. Это работа с оценками, эмоциями, прагматикой и стратегией воздействия. Переводчик учитывает культурные особенности, особенности медиасреды, скорость распространения информации и ожидания аудитории. Чем активнее развивается цифровая коммуникация, тем актуальнее становится исследование механизмов перевода политического языка для разных культур и сообществ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Санченко Е. Н. Оценочная лексика в политическом дискурсе // Романо-германские языки: интеграция методики преподавания и филологии.: Материалы V Международной очно-заочной научно-практической конференции, Горловка, 04 декабря 2020 года. Горловка : Горловский институт иностранных языков, 2020. С. 301–303.

2. Созаева А. Англоязычная лексика в политическом дискурсе (лингвоперсонологический подход) // Славистика: новые имена в науке : Сборник научных трудов участников V Международной очно-заочной научно-практической конференции молодых учёных, Горловка, 28 декабря 2021 года. Горловка : Горловский институт иностранных языков, 2021. С. 141–144.

3. Тарнаева Л. В. Перевод политических текстов: когнитивно-дискурсивный подход. М.: РУДН, 2024. 198 с.

*Драгунова А. А.
(г. Ярославль, Россия)*

ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ГЕЙМИФИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Результаты современных исследований в таких науках, как психология, нейролингвистика, педагогика раскрывают особенности обучения современных студентов. Рутинные однотипные упражнения из урока в урок часто приводят к снижению интереса и утомляемости [5]. Одним из главных факторов, позволяющих современному обществу изменить парадигму обучения, является глубокое внедрение цифровых инструментов как в личную жизнь, так и в процесс обучения. Вектор смещается с традиционного транслирования знаний студентам на вовлечение обучаемых в процесс познания, на координирование и направление их в рамках индивидуального пути обучения. Цифровые и мобильные технологии значительно расширяют возможности применения геймификации, делая обучение более интерактивным и доступным [1]. Стоит отметить, что процессу вовлечения отводится важная и объёмная роль в современном «цифровом» обществе.

Одним из главных инструментов погружения в учебный процесс изучения иностранных языков является геймификация. В методической науке вопрос использования игр на уроках иностранного языка получил широкое распространение, исследователи рассматривают разные цели использования игр, разрабатывают различные типологии и классификации игр. Наряду с использованием термина «геймификация» в исследовательских работах используются термины «игрофикация», «игры на уроках иностранного языка», однако, все они являются синонимами, сводящимися к основной мысли, что «геймификация направлена на достижение реальных учебных целей, игровые

правила помогают сделать сложные задания более увлекательными и доступными» [4, с. 193]. На современном этапе происходит коллаборация двух аспектов: геймификации и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Такой союз позволяет максимально использовать новые технологии для решения базовых, основополагающих целей и задач обучения иностранным языкам в новом формате, который привычен современному человеку. Возможность смещения акцента с поурочной системы на внеурочный формат – формат игры решает большое количество психологических вопросов, легкость трансформации языкового/речевого материала позволяет координировать собственную траекторию обучения, безграничность генерации визуального контекста позволяет отвечать актуальным интересам студентов, а также возрастным особенностям. Однако вышеперечисленные достоинства такой коллаборации будут являться эффективными инструментами при соблюдении методических правил, которые затрагивают как требования использования игр, так и к применению ИКТ на уроках иностранного языка. Важно подчеркнуть, что избыточность игр или игровых механик в отдельности может привести к снижению внимания и интереса к традиционным формам занятия. Поэтому перед использованием геймификации на занятии иностранным языком перед преподавателем стоит вопрос не только в поиске форм игрофикации, формата цифровых инструментов для решения речевых и языковых задач уроков, но и в поиске баланса и гармоничности с традиционными формами урока.

Исследователь И. В. Колобанова выделяет следующие виды лингводидактических игр с различной направленностью: фонетические, лексические, ролевые, спортивно-языковые и деловые игры [2]. Для каждого из этих видов игр можно подобрать цифровой формат, который будет реализовывать плюсы каждой игры и при этом реализовывать плюсы использования ИКТ. Так, для фонетических игр можно использовать платформу с искусственным интеллектом (ИИ) <https://demo.englishphonetics.net>. Данная платформа позволяет работать как с отдельными звуками английского языка, так и с постановкой интонации. Игровая механика, которая может быть использована при работе с этой платформой – соревнование, кто лучше с первого раза прочитает текст. ИИ генератор моментально выдает процент успешности правильного произношения предложенного текста каждого участника. Для группы лексических игр, на наш взгляд, существует самое большое количество цифровых продуктов, примером являются Quizlet, Взнания и т.д. Данные приложения содержат в себе всевозможные упражнения в игровой форме для всех этапов работы над лексическим навыком. Для развития речевых умений подходят такие платформы как HiddenDoors.co, AI Dungeon.com. Работая с такими платформами у учащихся, есть возможность совершенствовать умения чтения, письменной речи.

Независимо от типа игры, от цифрового инструмента разработка игры, ее интеграция в учебный процесс должна включать в себя обязательные этапы. По мнению Е. А. Кошелевой система урока с элементами геймификации должна

включать шесть элементов (6D's: define, delineate, describe, devise, don't forget, deploy), которые обеспечивают постепенность внедрения геймификации в урок иностранного языка [3, с. 38].

Цифровые инструменты и игровые механики расширяют и совершенствуют методический инструментарий преподавателя, тем самым делают процесс обучения иностранным языкам более интерактивным и разнообразным. Исследователи и практики разрабатывают универсальные рекомендации по внедрению геймификации и цифровых продуктов в учебный процесс для постоянно изменяющихся запросов как общества в целом, так и отдельных аудиторий и отдельных учеников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василиженко М. В., Коротков Е. А., Мухаркина В. С. Геймификация как современный метод обучения иностранным языкам // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. №2 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sovremennyy-metod-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 31.10.2025).

2. Колобанова И. В. Геймификация и новые медиа в обучении иностранным языкам // Евразийский научный журнал. 2022. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-i-novye-media-v-obuchanii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 31.10.2025).

3. Кошелева Е. А. Геймификация в образовании: Перспективы развития // Universum: психология и образование : электрон. научн. журн. 2024. 1(127). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/19100> (дата обращения: 31.10.2025).

4. Сибиряков А. В. Геймификация образовательного процесса при обучении иностранному языку в современном вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №78-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-obrazovatel'nogo-protsessa-pri-obuchanii-inostrannomu-yazyku-v-sovremennom-vuze> (дата обращения: 31.10.2025).

5. Титова С. В., Чикризова К. В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchanii-inostrannym-yazykam-psihologo-didakticheskiy-i-metodicheskiy-potentsial> (дата обращения: 31.10.2025).

Жданов М. С.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Крысало О. В.
(г. Луганск, Россия)

К ПРОБЛЕМЕ СЕМАНТИКИ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ

Существует представление о том, что имена собственные являются терминами, единственная семантическая функция которых заключается во введении референта в высказывание, выраженное предложениями, содержащими этот термин [5, с. 3]. В то же время, исследования показывают, что у имён собственных многогранная и сложная природа, поскольку их «значение» (семантика) трактуется по-разному с различных точек зрения.

Проблема семантики собственных имён остаётся одной из центральных тем в современной лингвистике. Дискуссионными остаются вопросы о том, обладают ли имена собственные лексическим значением, какова его природа и объём по сравнению со значением имен нарицательных, а также каково взаимодействие языковых и внеязыковых факторов в формировании ономастической семантики.

Очевидно, что имя собственное включает как формальный, так и содержательный аспекты. С одной стороны, считается, что имена собственные, указывая на конкретные объекты, не дают о них никакой характеристики и не содержат истинностных суждений. С другой, поскольку имя относится к единичному объекту, его содержание потенциально включает всю совокупность свойств этого объекта в их недифференцированном единстве. Эта многогранность объясняет наличие разнообразных теорий, часто противоречащих друг другу. Одни исследователи считают, что у имён собственных вообще отсутствует лексическое значение, другие – что их значение отличается от значения имен нарицательных по степени информативности, а третьи настаивают, что имена собственные обладают более насыщенным содержанием, нежели нарицательные [1, с. 30].

Основа концепции асемантичности имен собственных строится на взглядах британского философа Дж. С. Милля, который в своей работе «Система логики силлогистической и индуктивной» (1843) указывает, что собственное имя является просто ярлыком, который накладывается на индивидуальный предмет и не имеет значения [3, с. 146]. С помощью оного можно только указать (так же, как пальцем), к какому именно единичному референту этот ярлык прикреплен или к какому предполагалось его прикрепить. Философ приводит аналогию между собственным именем и нарисованным мелом крестиком, которым обозначен дом разбойника в арабской «Тысяче и одной ночи»: крестик лишь выделяет дом среди других, но никоим образом не характеризует его (отсутствуют указание на владельца, наличие или отсутствие материальных благ и т.п.); так же как имя не репрезентирует тех или иных свойств его носителя [3, с. 83]. По мнению Дж. С. Милля, собственные имена связаны с самими предметами, именно поэтому в случае трансформации тех или иных свойств предмета, которые мотивировали его название, не возникает

необходимости в изменении онима: название города Дартмуд (Dartmouth), мотивированное гидронимом Дарт (Dart), даже при условии исчезновения реки сохранит свое название.

Полемизирует с Дж. Миллем в своей работе «Введение в логику» Г. Джозеф. По его мнению, собственное имя не имеет значения только до того, как его присвоили, однако после того, как им обозначили определенный предмет, оно его приобретает [4, с. 136]. Это значение даже больше значения имен нарицательных, хотя автор не отрицает неспособность онимов передавать информацию о незнакомом лице.

Однако и такое представление не является абсолютно верным. Так, если бы имена собственные не имели культурных, исторических и метафизических основ для передачи сведений о лицах нам неизвестных, то, например, выбор имени при рождении ребенка сводился бы исключительно к его эвфоническим качествам, что реальности не составляет.

Характерным примером смысловой нагруженности онимов выступают также фразеологические единицы, семантика которых связана с этимологией имен собственных, первичная сфера употребления которых часто связана с именами литературных героев, с прототипами конкретных людей, с библейскими персонажами, мифологическими героями, а также с отдельными именами и фамилиями, не относящимися к конкретному индивиду (например, ‘Benjamin of the family’ – младший ребенок в семье. Вениамин – младший сын Иосифа и Рахили (библ.) [2, с. 234].

В данном контексте особого внимания заслуживает теория известного немецкого логика Г. Фреге, обоснованная им в работе «Смысл и значение» (1892 г.), которая сводится в формат семантического треугольника: знак, смысл и значение. Знаком Г. Фреге называл любое обозначение, выполняющее роль собственного имени, а значением – тот предмет, о котором говорится (денотат). Каждый говорящий связывает с конкретным именем собственным определенное свойство, определяющее его носителя как уникальный объект, именно оно и составляет смысл онима [5, с. 16].

ЛИТЕРАТУРА

1. Ганиева Г. Р. Фразеологические единицы с компонентом имен собственных в английском, русском и татарском языках. Нижнекамск: КНИТУ, 2012. 106 с.
2. Годунова Е. В. Имена собственные в составе английских фразеологических единиц // СПО. 2020. № 11. С. 234–237.
3. Милль Дж. Ст. Система логики силлогистической и индуктивной. М.: Ленанд, 2011. 832 с.
4. Joseph H. W. В An introduction to logic. Oxford: Oxford University Press, 1906. 138 p.
5. McKinsey M. Understanding proper names // Springer Science. 2011. № 7. P. 1–30.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ВАРИАНТОВ ЛЕКСИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В настоящее время в преподавании иностранного языка все меньше, чем в других предметах гуманитарного цикла, учитывается региональный компонент. И все же, обновление целей и содержание языкового образования на современном этапе предполагают включение данного компонента в обучение. Необходимость обучения иностранному языку с учетом регионального компонента продиктовано тем, что понимание иной культуры возможно только на основе знания своего региона.

Региональный компонент в преподавании иностранного языка является источником приобщения к истории, культуре, природе родного края, а краеведческий принцип подхода к обучению позволяет сформировать у обучающихся естественнонаучное мировоззрение, выработать чувство любви и ответственного отношения к своим национальным истокам.

В методике преподавания иностранных языков разработана систематизированная модель использования краеведческого материала как средства обучения иностранным языкам, имеющая универсальный характер, но требующая предметной конкретизации для каждой случая. Использование этой модели основываются на принципах, вытекающих из общедидактических требований к процессу обучения. К этим принципам относятся:

- принцип междисциплинарности, согласно которому использование краеведческих материалов подразумевает связь с другими предметами школьной программы (природоведение, история, культурологические дисциплины);

- принцип систематичности, состоящий в целенаправленном, запланированном характере использования краеведческих материалов на разных этапах обучения ИЯ;

- принцип тематичности, предполагающий разработку соответствующих материалов к каждой теме типового учебника;

- принцип учета возрастных особенностей школьников при подборе краеведческого материала, основанный на принципе доступности обучения классической дидактике;

- принцип технологизации, предполагающий использование игровых технологий, опору на творчество учащихся, их детское воображение, способность моделировать «условно реальную» коммуникацию в искусственных условиях;

- принцип когнитивности, предполагающий познание учащимися в процессе обучения с помощью краеведческого материала новых сведений, нового знания.

При использовании краеведческого материала на уроках иностранного языка необходимо придерживаться индивидуального подхода, учитывать склонности и интересы обучающихся. Формы учебной работы с краеведческим материалом, которые можно предложить учащимся на уроках иностранного языка – игры, соревнования, конкурсы на знание истории, культуры, природы родного края. Наиболее эффективной формой использования краеведческого материала в обучении иностранному языку являются упражнения в виде ролевой игры, когда стороны этой игры реализуют концепцию «диалога культур», обсуждая различные особенности родной и иноязычной изучаемой культуры, такие как: обычаи, традиции, географию, историю, достопримечательности.

Учитель может использовать современные эффективные методы обучения: проблемное обучение, метод проектов, ролевые игры, информационные, поисковые, исследовательские технологии, а также создать условия для формирования самооценки обучающихся. В качестве речевой зарядки необходимо широко использовать песни, стихи, пословицы, поговорки. А при работе над новой лексикой составляются кроссворды.

На всех занятиях присутствует всякого вида наглядность: фотографии, репродукции картин, книжные иллюстрации. Проектная методика обучения находит широкое распространение в обучении иностранным языкам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жирмунский В. М. Немецкая диалектология. М.: Наука, 1956. 278 с.
2. Москальская О. И. История немецкого языка. СПб.: Лань, 2003. 314 с.
3. Мухаммедова Ф. Р. Применение регионального компонента на занятиях немецкого языка // Наука, техника и образование. 2017. № 5. С. 148–150.
4. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in sechs Bänden / Hrsg. und bearb. vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion unter Leitung von Günther Drosdowski. – Mannheim: Dudenverlag, 1993.

Иванченко Я. В.

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ MIND MAPS ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ “FAMILY” НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

При обучении иностранному языку педагог ориентирован позитивно воздействовать на личность ребенка, выстраивая парадигму его ценностных ориентиров и мировоззренческих позиций. Считаем, что семейные ценности в этом вопросе играют немаловажную роль и «несут в себе мощный эмоциональный поток, передающий и поддерживающий национальные и родовые традиции из поколения к поколению» [2, с. 227].

С позиций лексической и грамматической составляющей язык является инструментом передачи значений и концептов. Конечно, моделирование языковой среды на уроке английского языка создается искусственно. Активизирующим фактором в этом процессе должна стать имплементация ИКТ, не только приумножающих потенциал урока, но и при рациональном их внедрении способствующих формированию коммуникативных умений. Вводя с помощью современных технических средств в речь учащихся лексику, связанную с семейными отношениями, педагог стимулирует осознанные представления школьников о жизненных ценностях.

От эффективности представления нового слова, зависит качество его запоминания. Но не менее важны стойкие лексико-речевые связи, влияющие на усвоение лексического материала [1, с. 20].

Сегодня остро ощущается нехватка инструментария, который помог бы сфокусироваться на семейных ценностях в контексте изучаемого языка. Хорошим помощником при введении новой лексики по данной теме может служить mind maps – своеобразные ассоциативные карты памяти в виде графических схем, которые выстраиваются по типу ответвлений от основного лексического центра. В отличие от словарей, где слова представлены списками, mind maps упорядочивают имеющиеся знания, структурируют языковые элементы, помогают увидеть логические ассоциативные связи между словами, что не только закрепляет контекстные лексические значения, но и экономит время урока [3, с. 329].

Впервые в 1960 г. концепцию Concept map предложил в практике осмысленного обучения американский психолог David Paul Ausubel (1918-2008). Его идея основывалась на совмещении новых знаний учащихся с уже имеющимися с помощью предварительного органайзера, в котором преподаватель схематически систематизирует информацию.

В 1970-е гг. в Корнеллском университете (США) Joseph D. Novak (1930-2023) исследовал hand-drawn concept map как способ подачи нового материала обучающимся. Через диаграммы демонстрировались связи между концептами изучаемой предметной области.

Британский психолог Tony Buzan (1942-2019) разработал универсальную и многофункциональную технологию применения ментальных карт, стимулирующую визуальное мышление, “Swiss army brain knife” (‘швейцарский армейский нож мозга’). Базируется данная разработка на нелинейном мышлении человека, представляющем собой комплекс ассоциаций. Ментальные карты состоят из рисунков и графических знаков с отдельными словами и краткими примечаниями. По мнению исследователя, такое сочетание включает комплексную программу, активизирующую одновременную работу обоих полушарий мозга, гармонизирующую их функционирование.

Так, при изучении темы “Family” на уроках английского языка с использованием mind maps целесообразно проводить обсуждение подготовленных школьниками дома проектов “The most pleasant childhood

memory” (‘Самое приятное воспоминание из детства’). Понятно, что домашняя работа предполагает совместную деятельность членов семьи, тем более что данный проект предполагает сбор сведений из семейных архивов, анализ семейных фотографий и т. п. Выстраивая высказывания в домашних условиях, учащиеся используют большой языковой арсенал, который не всегда понятен их одноклассникам при защите проекта в классе. Чтобы работа по обсуждению стала более продуктивной, предлагаем вместе с проектом готовить mind maps по теме. Процесс создания ассоциативных диаграмм позволяет переориентировать умственную деятельность с напряженной концентрации на творческое обдумывание.

Взяв за основу принципы по созданию ментальных карт Tony Buzan, располагаем в центре белого листа с альбомной ориентацией основную картинку по теме “Family”, от которой в разных направлениях размещаются плавные разноцветные линии ответвлений-ассоциаций, фиксирующих по одному ключевому слову или выражению (*generations, traditions, education, work, earnings*), от которых, в свою очередь, ответвляются новые (вторичные) побеги более высокого порядка (*generations > parents, ancestors, the older generation, the next generation, the younger generation, young people, descendants*), которые могут стать основой для третичных идей (*the future of the family, from generation to generation, the wisdom of the elders, heritage*). Сложные или редко используемые слова подкрепляются изображением. Такая подача материала активизирует воображение, позволяет бесконечно дополнять и улучшать интеллект-карты, помогает обучающимся концентрироваться и быть активным при обсуждении.

Современные возможности цифровой среды предоставляют множество онлайн-сервисов, располагающих удобными инструментами и различными шаблонами для создания mind maps. Среди них: бесплатная программа MindMap для индивидуальных заметок и создания презентаций; простая в использовании бесплатная версия XMind позволяет создать интеллект-карты, диаграммы, логические схемы, графики; платное онлайн-приложение MindMeister используется для визуального структурирования идей с помощью интеллект-карт и другие сервисы.

Mind maps легко использовать через интерактивную доску, где одновременно могут демонстрироваться несколько графических схем.

На уроках английского языка mind maps способствуют структурированию знаний, расширению словарного запаса учащихся, пониманию семантического соответствия и развитию целостного видения лексического материала.

Mind maps уместно применять при написании творческих заданий в силу того, что этот инструмент развивает умение ясно формулировать мысли, логично выстраивать собственные высказывания. Мотивом для создания mind maps выступает также правильно сформулированная тема будущего письменного высказывания (“My family is special” (‘Моя семья особенная’), “My role in the family” (‘Моя роль в семье’), “The role of the father in education” (‘Роль отца в воспитании’), “Mothers Day” (‘День Матери’), “A diary of my relationships” (‘Дневник моих взаимоотношений’) и др.). В качестве релевантных аргументов

в письменной работе могут использоваться слова и фразы, представленные в mind maps, что позволит избежать лишних сложностей и отклонений от темы.

Если сплошной текст, как правило, воспринимается со сложностями, то mind maps, наглядно демонстрирует возможность использовать разные варианты разбитых на подразделы микротекст, что делает мышление ясным и структурированным, улучшается память и повышается креативность. Кроме этого, такая работа позволяет повышать динамичность уроков.

Таким образом, системная работа с mind maps повышает возможности иностранного языка как учебного предмета, помогает обеспечить полноценное развитие речевых навыков и стимулировать внутренний потенциал личности с учетом индивидуального опыта, а также способствуют формированию ценностных ориентиров, помогают усваивать модели поведения, необходимые для полноценной жизни в современном обществе. Учащиеся не только развивают умения рассказать о своей семье на английском языке, но и укрепляют отношения с окружающими через общение, познание, самореализацию. Mind maps – прекрасное средство поддержания и дальнейшего развития интереса к изучаемому иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. 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». Тольятти: ТГУ, 2016. С. 12–22.

2. Московская Т. В., Иванченко Я. В. Роль педагога в вопросе формирования традиционных семейных ценностей у студентов высших учебных заведений // Перспективные научные исследования высшей школы : Материалы III Всероссийской студенческой научной конференции, Рязань, 15 мая 2025 года. Рязань: Рязанский государственный агротехнологический университет им. П. А. Костычева, 2025. С. 226–227. EDN SSQKUL.

3. Павицкая З. И., Тубальцева В. А., Закирова Л. Р. Использование ментальных карт в обучении иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87–2. С. 328–331.

Казнадзей Д. Ю.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Соловцова Е. В.
(г. Горловка, Россия)

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА

Песенный дискурс – особая форма коммуникации, в которой вербальный компонент (текст) неразрывно связан с невербальным (мелодия, ритм, аранжировка).

Англоязычный песенный дискурс представляет собой уникальное и многогранное явление, находящееся на пересечении языка, культуры и музыки. Он не только выполняет развлекательную функцию, но и является мощным инструментом репрезентации культурных ценностей, социальных установок и коллективной идентичности [1, с. 12].

Музыкальный жанр выступает в роли культурного кода, который предопределяет тематику, лексику и стилистику текста [2, с. 34]. Так, для жанров фолк и кантри характерна повествовательность, обращение к архетипическим образам и темам (дом, семья, дорога, любовь, труд). Лексика часто проста и насыщена конкретикой, связанной с повседневной жизнью (*home, train, river*). Грамматическое оформление может намеренно нарушаться для передачи просторечия или диалектных особенностей, что подчеркивает связь с определенной локальной культурой (например, югом США). Яркий пример – творчество Джонни Кэша, в текстах которого звучат темы греха, искупления и социальной несправедливости, характерные для американского юга [3].

Рок-дискурс, особенно в его панк- и альтернативных направлениях, часто строится на эстетике протеста и нигилизма. Для него характерно использование агрессивной, иногда ненормативной лексики, иронии и сарказма. Лингвокультурологической особенностью является игра с культурными штампами и их разрушение. Например, группа Nirvana в песне “Smells Like Teen Spirit” через абсурдные и разрозненные образы передала чувство апатии и разочарования поколения 1990-х.

Поп-дискурс ориентирован на максимально широкую аудиторию, поэтому его ключевые особенности – клишированность, повторяемость и простота. Тексты часто вращаются вокруг универсальных тем любви, радости, танцев и преодоления трудностей. Используются простые рифмы и запоминающиеся припевы (хуки). Однако даже в рамках поп-дискурса можно выделить национально-культурные особенности. Например, британский поп 1980-х годов (*The Smiths, Pet Shop Boys*) часто отличался меланхоличностью и ироничным, многослойным текстом, что контрастировало с более прямолинейным и оптимистичным американским попом того времени.

Хип-хоп дискурс, как уже отмечалось, является одним из самых богатых источников для лингвокультурологического анализа. Его основа – это

повествование от первого лица, вербализация личного и коллективного опыта. Ключевая особенность – активное использование афроамериканизмов, сленга (*dope, fly, lit*), игровая трансформация слов и создание неологизмов. Этот дискурс служит мощным инструментом конструирования и утверждения идентичности маргинализированных групп.

Для дискурса электронной танцевальной музыки характерен текстовый минимализм. Часто текст сводится к коротким, повторяющимся фразам, которые не несут сложного нарратива, но призваны создавать определенное эмоциональное состояние или атмосферу (*I feel love, We are superstars*). Акцент смещается с вербального компонента на ритмический и мелодический, что отражает культуральную установку на единение через танец и музыку, а не через слово.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что англоязычный песенный дискурс не является монолитным. Он представляет собой сложную систему жанрово-обусловленных поддискурсов, каждый из которых обладает своими уникальными лингвокультурологическими параметрами [1, с. 83]. Изучение этих особенностей позволяет не только лучше понять структуру и содержание песен, но и глубже проникнуть в культурные коды стран англоязычного мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
2. Фрумкина К. Р. Лингвокультурология и дискурс: учеб. пособие. М. : Флинта, 2018. 215 с.
3. Genius. URL: <https://genius.com/> (дата обращения: 02.11.2025). Аннотированные тексты песен и их анализ. – Текст : электронный.

Кива Л. С., Комиссаров Д. И.
(г. Горловка, Россия)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ. ИНТЕГРАЦИЯ В ЦИФРОВУЮ СРЕДУ

Современная система подготовки учителей иностранных языков требует постоянного обновления и внедрения инновационных подходов, отвечающих вызовам времени и требованиям динамично меняющегося образовательного пространства, включая интеграцию с целями национальных проектов. Особую актуальность приобретают технологии, способствующие формированию у будущих педагогов не только глубоких знаний предмета, а и ключевых педагогических компетенций, необходимых для эффективного преподавания в

условиях цифровой трансформации образования и интеграции с концепциями нашего государства.

На первое место выступают цифровые технологии, а именно цифровые образовательные ресурсы в подготовке учителей. Цифровые платформы и инструменты открывают актуальные горизонты для профессионального и интеллектуального развития будущих учителей. Использование интерактивных онлайн-курсов, виртуальных образовательных сред, платформ для совместной работы над проектами, иммерсивных платформ обучения – всё это позволяет студентам осваивать новые методики преподавания, развивать навыки работы с мультимодальным контентом и адаптироваться к дистанционным формам обучения [4, с. 124]. В Российской Федерации это такие ресурсы, как «Моя Школа», «Российская электронная школа» (РЭШ), «Учи.ру», «Яндекс.Учебник». На территории ДНР активно тестируется платформа МАХ, которая достаточно быстро наращивает свою мощь и функционал. Его по праву можно назвать национальным мессенджером. На сегодня это не просто мессенджер, а открытая платформа для интеграции различных направлений в образовании и не только в образовании.

В данном контексте невозможно не отметить ведущую роль иммерсивного обучения – современного подхода к образованию не только педагогов, а и обучающихся. Виртуальная реальность, дополненная реальность, смешанная и метавселенная – всё это и многое другое предлагает такая технология. При правильном освоении данной технологии можно получить очень высокий результат как качественный, так и количественный. Почему? При таком обучении задействованы не только мыслительные способности, а и органы чувств, такие как зрение, слух, а иногда и осязание. Полное погружение в среду при чётком руководстве и даёт высокую результативность.

Для ДНР актуально изучение и адаптация существующих российских платформ, а также формирование собственных или адаптированных вариантов цифровых ресурсов, учитывающих специфику региона. Обучающиеся и педагоги могут использовать такие платформы как Quizlet для создания интерактивных карточек, Kahoot для викторин. Особое значение имеют педагогические симуляторы, позволяющие отрабатывать навыки проведения уроков в контролируемой виртуальной среде. Акцент на регуляции и саморегуляции данного процесса. Актуальный слоган современного образования: «Не навреди!»

Современное общество активно предлагает использование игр, как в повседневной жизни, так и в обучении. Внедрение игровых механик в процесс обучения учителей иностранных языков способствует повышению мотивации, развитию навыков решения проблем и стратегического мышления. Примером может служить «педагогический квест», где обучающиеся, как «исследователи», должны пройти ряд этапов, выполняя методические задания, для «открытия» новых педтехнологий. Каждый этап может быть связан с изучением новой методики, например, CLIL (Content and Language Integrated Learning). Проектная

деятельность, включая создание прикладных педагогических продуктов, разработку интерактивных уроков, или организацию внеучебных мероприятий, позволяет применять теоретические знания на практике, развивать навыки коллаборации и креативности [1, с. 78]. Типичным примером является разработка серии «языковых портфелей» для учеников, создание обучающих видеороликов на иностранном языке или постановка и реализация мини-спектаклей на иностранном языке в рамках школьных театральных студий или кружков. Такая метапредметность достаточно эффективна в современных условиях обучения взаимодействия и вовлеченности в образовательный процесс. Технология «мейкерства» идёт параллельно с обобщёнными системами понятий, расширяя горизонты освоения практического применения передовых знаний и технологий. Такой подход является одним из приоритетных направлений в современной системе образования, формируя личность, способную использовать знания на практике и инициировать инновационную систему поведения.

Если говорить об интеграция профессионального и общего образования, то успешная подготовка учителя иностранного языка предполагает тесную связь между программами дополнительного образования и общеобразовательным процессом. Именно здесь открываются широкие возможности для интеграции с национальными проектами, такими как «Образование» и «Цифровая образовательная среда». Взаимодействие со школьными театрами, участие в создании методических материалов для них, разработка кросс-предметных проектов (например, иммерсивные театральные постановки на иностранном языке). Такая форма работы способствует более глубокому освоению предмета и развитию практических навыков преподавания [2, с. 45]. Например, современные учителя могут получить опыт в рамках проекта «Школьный театр на иностранном языке», где они выступают как наставники, помогая школьникам ставить спектакли, использовать иностранный язык как средство коммуникации и самовыражения.

И это далеко не все технологии, которые есть сегодня в арсенале современного учителя. Такие технологии подготовки учителей иностранных языков, охватывающие цифровые образовательные экосистемы, геймификацию, проектную деятельность, активное участие в социально-культурных проектах, являются ключом к формированию высококвалифицированных, креативных и адаптивных педагогов. Такие учителя способны успешно работать в условиях реализации национальных образовательных проектов и государственных концепций, обеспечивая, таким образом, концептуальную преемственность в системе воспитания и дополнительного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов А. А. Геймификация в образовании: теория и практика. М.: Просвещение, 2021. 190 с.
2. Петрова О. В. Интеграция общего и дополнительного образования: современные подходы. СПб. : Питер, 2020. 150 с.

3. Смирнов К. П. Мейкерство как новая парадигма образования. М.: Академия, 2022. 240 с.

4. Фёдорова М. Н., Сидоров В. П. Цифровые технологии в подготовке учителей иностранных языков. КЗН. : КФУ, 2023. 280 с.

Коваленко А. В.
(г. Сургут, Россия)

ГРУППОВОЙ ПАЗЛ КАК ПРИЁМ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Групповой пазл представляет собой один из инновационных приёмов, который может быть использован для составления монологического высказывания. Суть рассматриваемого приёма заключается в том, что обучающиеся объединяются в группы для выполнения общей задачи, где каждый участник отвечает за свою часть головоломки.

Групповой пазл, метод мозаики – это дидактический метод групповой работы, разработанный американским социальным психологом и профессором Эллиотом Аронсоном в 1971 году. Его суть заключается в том, что учебный материал делится на части (элементы пазла), которые изучаются отдельными участниками группы, а затем объединяются в единое целое через взаимное обучение.

Д. С. Тажибаева отмечает, что «для реализации основных принципов Jigsaw методики необходимо так организовать совместную работу, чтобы цель была недостижима каждым участником процесса в отдельности. Ответственный за определённую часть работы член группы должен найти и осмыслить свою ключевую информацию и присоединить её к общему проекту» [1, с. 25].

Согласно С. А. Шиловой данный приём «позволяет студентам, находясь в ситуации позитивной зависимости друг от друга, учиться ответственности и развивать навыки командной работы» [2, с. 109].

Для успешного использования метода необходимо соблюдать следующие условия: формирование разнородных групп; дробление учебного материала; взаимообучение в подгруппах; контроль и обратная связь; создание комфортной среды.

Приём «Групповой пазл» подразумевает разделение обучающихся на небольшие группы (по 3-4 человека) и распределение между этими группами уникальной информации, недоступной остальным. Такой подход создаёт необходимость объединения усилий для получения целостной картины описываемого события. Чтобы принципы приема работали эффективно, важно организовать совместную работу таким образом, чтобы достичь общей цели участники могли только сообща.

Рассмотрим возможности применения приёма «Групповой пазл» при развитии навыков монологической речи студентов во время изучения темы «Books in our life».

Представим алгоритм работы по определению английского или американского писателя через знакомство с героями его произведений.

Шаг 1. Группа делится на подгруппы. Совместно с преподавателем разрабатывают критерии оценивания монолога. Каждая подгруппа получает карточку с описанием персонажа: внешность, род его деятельности, привычки, поведение, манеры и т. д.

Например,

1) *Mark Twain: Tom Sawyer, Becky Thatcher, Aunt Polly (The Adventures of Tom Sawyer), Tom Canty (The Prince and the Pauper), Huckleberry Finn (The Adventures of Huckleberry Finn), Hank Morgan (A Connecticut Yankee in King Arthur's Court).*

2) *Herbert George Wells: Time Traveller (The Time Machine), Griffin (The Invisible Man), The Narrator, a man who tells the story of the Martian invasion (The War of the Worlds), The First Men in the Moon (Mr. Bedford, Mr. Cavor).*

Цель: представить описание своего героя другим группам.

Шаг 2. Студенты изучают фрагменты полученной информации, смотрят видео, слушают аудиозапись и готовят презентацию своего героя.

Шаг 3. Представители групп описывают своего персонажа для других участников группового пазла. Здесь уместна как индивидуальная, так и групповая работа. Студенты обсуждают свои части, дополняют, репетируют краткое выступление.

Шаг 4. Преподаватель представляет краткую биографию писателя, дополнительную информацию о его творчестве и вклад в мировую литературу. Эти сведения помогут участникам группового пазла представить своего персонажа в деталях.

Этап 5. Обучающиеся возвращаются в свои группы и обсуждают портрет персонажа. Каждая группа соединяет свои части, составляя полный монолог.

Цель: объединить части в один связный рассказ, не забывая о критериях оценивания монолога.

Этап 6. Группы высказывают свои догадки о предполагаемом писателе и его произведениях. На данном этапе целесообразно использовать дебаты, где участники обмениваются мнениями, аргументируя свою точку зрения.

Этап 7. Преподаватель подводит итоги работы, проводит рефлекссию.

Необходимо также отметить, что регулярные занятия с использованием группового пазла формируют у обучающихся психологическую готовность к публичным выступлениям и защите своей точки зрения, умение убедительно аргументировать свою позицию, что непосредственно является ключом к успеху.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тажибаева Д. С., Кабдуалиева Н. Б., Айтбаева Ж. Б. Групповой пазл как метод кооперативного обучения // Актуальные вопросы и перспективы развития науки и образования: материалы международной (заочной) научно-практической конференции, Минск, 25 ноября 2016года / Научно-издательский центр «Мир науки». Минск : Выдавецтва «Навуковы свет», 2016. С. 24–27.

2. Шилова С. А. Использование интерактивных технологий для формирования компетенции командной работы в условиях преподавания иностранного языка в высшей школе // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 1. С. 106–110. DOI: 10.18500/1819-7671-2018-18-1-106-110.

***Коловерова И. Г.**
(г. Горловка, Россия)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДИСКУССИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Метод дискуссии – это форма представления уроков, на которых проблемы формулируются в виде утверждений или вопросов, вызывающих дискуссии и требующих совместного обсуждения и решения через рациональные и объективные беседы. Цель метода дискуссии заключается в том, чтобы побудить студентов критически мыслить, собирать мнения, делать выводы, развивать метакогнитивные процессы или находить различные альтернативные решения проблемы.

Метод дискуссии способствует тому, чтобы учащиеся развивали свои навыки решения проблем, не полагаясь всегда на мнения других. Студенты могут выражать свои мнения устно, что необходимо для практики демократичной жизни. Обсуждение предоставляет студентам возможность научиться участвовать в беседах для решения общей проблемы.

Преимущества метода дискуссии заключаются в следующем:

- студенты получают возможность задуматься;
- студенты обучаются свободно выражать свои мнения, позиции и стремления;
- студенты учатся быть толерантными к своим сверстникам;
- обсуждения могут способствовать активному участию студентов;
- обсуждение может развивать демократическое отношение, формируя у студентов уважение к мнениям других;
- благодаря обсуждению уроки становятся актуальными для нужд сообщества.

При обучении иностранному языку мы можем выделить два вида дискуссий: направляемую и свободную.

Направляемая дискуссия предполагает обсуждение по заданной теме, которое направляется преподавателем. Обсуждаться может как прочитанный, так и прослушанный материал. В данном случае преподаватель задает направление дискуссии, обозначает вопросы для обсуждения и выделяет наиболее интересные ситуации, а студенты ищут, отбирают и анализируют информацию. Данный вид дискуссии лучше использовать на начальном этапе обучения иностранному языку.

Свободная дискуссия представляет собой публичный полилог. В ходе данной дискуссии между собой сталкиваются, как правило, противоположные точки зрения. Поэтому, такой вид дискуссии лучше применять на продвинутом этапе обучения иностранному языку.

При использовании метода дискуссий в учебном процессе мы должны учитывать его специфику. На уроках иностранного языка для нас важно приобретать определенные навыки, применять на практике уже имеющиеся знания и умения. В данном случае речь идет об обучающей функции дискуссии. Другой функцией является развивающая, которая стимулирует творческую активность обучающихся, развивает их логические способности, стимулирует их к самостоятельному мышлению, развивает навыки аргументированного доказательства своей точки зрения, формирует культуру речи. И еще одна функция – воспитательная. Эта функция служит для формирования социальной компетенции студентов, т. е. развивает межличностные отношения, умение взаимодействовать в учебном процессе.

Однако, при проведении любого вида дискуссий, как у студентов, так и у преподавателя возникает ряд трудностей. Если дискуссия проводится на уроке иностранного языка, то избежать ошибок в речи учащихся практически невозможно. Трудность заключается в том, как преподавателю правильно реагировать на эти ошибки. Чтобы не снижать темп дискуссии и не отвлекать студентов от обсуждаемой темы, преподаватель может сначала зафиксировать ошибки, допущенные в процессе дискуссии, а затем при подведении итогов проанализировать их. Также есть другой вариант выхода из такой ситуации: преподаватель исправляет некоторые ошибки в процессе обсуждения, но использует, при этом, определенные вопросы, либо корректно просит студента повторить сказанное.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что метод дискуссии помогает преподавателю развивать речевую культуру студентов, стимулирует студентов к самостоятельному решению проблем, которые обсуждаются в ходе дискуссии. Также применение этого метода при обучении иностранному языку развивает у студентов критическое мышление и формирует навыки использования своего опыта и полученных в ходе обучения знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырко А. О. Учебная дискуссия как эффективный метод обучения иностранному языку // Международный журнал гуманитарных и гуманитарных наук. 2024. №5-2 (92). С. 45–48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-diskussiya-kak-effektivnyy-metod-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 14.10.2025).

2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для вузов. 5-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2008. 336 с.

3. Ковальчук М. А. Дискуссия как средство обучения иноязычному общению: метод. пособие для преподавателей иностранных языков. М. : Высшая школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2008. 144 с.

Корначёва К. Р.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Соловцова Е. В.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ВЕЖЛИВОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Вежливое общение – обязательный элемент успешной коммуникации. Известно, что британцы традиционно славятся учтивостью и обходительностью. В английской культуре вежливое поведение стало своеобразным национальным стандартом и нормой общения [2, с. 161]. Соответственно, в языке сформировался широкий арсенал средств для выражения вежливости на разных языковых уровнях – лексическом, грамматическом и синтаксическом [3, с. 63]. Рассмотрим грамматические средства, к которым относятся в первую очередь особенности глагольных форм, позволяющие смягчить высказывание и сделать речь более учливой.

Модальные глаголы выступают важнейшим инструментом выражения вежливости в английском языке. Наиболее распространённый приём – использование модальных форм вежливой просьбы или предложения вместо прямого императива. Как правило, для неофициальных ситуаций характерно употребление модальных глаголов *can* или *will*, тогда как более вежливыми и формальными считаются их формы в прошедшем времени – *could* и *would* [2, с. 163]. Во многих случаях выбор модального глагола и его формы позволяет снизить категоричность высказывания. Так, прямой вопрос *Can I...?* воспринимается менее вежливо, чем форма *Could I...?*, а *Could...?* звучит мягче по тону, чем *Can...?* Например, просьба “*Could I take this book?*” считается более учливой, чем “*Can I take this book?*”, особенно при обращении к малознакомому человеку [4, с. 46].

Модальные глаголы *would*, *might*, *should* также служат для вежливого смягчения высказываний. Например, в романе Дж. Остин «Гордость и

предубеждение» при приглашении или предложении что-либо сделать часто используются формы с модальным *should*. Леди Кэтрин де Бёр вежливо, хоть и повелительно, заявляет Элизабет: “*I should be glad to take a turn in it, if you will favour me with your company*” [5, с. 364]. Здесь модальный эквивалент будущего времени (*will*) заключён в форму условного наклонения (*I should be glad... if you will...*), что смягчает прямое требование пойти вместе и придаёт высказыванию учтивый, формально-вежливый характер [1, с. 187]. Также модальный глагол *may* употребляется для особенно уважительной, официальной просьбы или вопроса: “*May I take the liberty of asking your ladyship whether you left Mr. and Mrs. Collins well*” [5, с. 364].

Вежливость в английской речи часто достигается использованием условных и временных форм глагола, выражающих действие не прямо, а как бы гипотетически или смещённо во времени. Сослагательное наклонение – один из ключевых грамматических механизмов вежливости. Оно создаёт эффект предположительности и не прямого указания на действие, благодаря чему собеседнику даётся возможность выбора, а высказывание звучит менее категорично [2, с. 163]. Кроме того, условные формы наиболее часто используются для вежливой просьбы (*If you could... / If you would...*). Данный приём широко используется в эпистолярном стиле: так, мистер Коллинз в письме семейству Беннет пишет: “*If you should have no objection to receive me into your house, I propose myself the satisfaction of waiting on you...*” [5, с. 75], – вежливо оговаривая своё намерение посетить их, исходя из предположения об отсутствии возражений. Здесь придаточное условное “*If you should have no objection...*” заменяет прямое утверждение, придавая всему высказыванию оттенок учливой осторожности.

Интересно отметить и употребление прошедших форм для выражения вежливости. В английском языке обращение в прошедшем времени может служить сигналом большей учливости, чем в настоящем [2, с. 164]. Так, начало вопроса с *I wondered / I was wondering* звучит более вежливо, чем прямое *I wonder*. Например, “*I was wondering if you could help me*” – «предельно вежливая форма запроса» [4, с. 46]. Так, миссис Хилл говорит миссис Беннет: “*I was in hopes you might have got some good news from town*” [5, с. 311], заменяя прямое “*I hope...*” на прошедшее “*I was in hopes...*”, тем самым смягчая обращение и придавая высказыванию осторожный, учливый оттенок. Будущее время (*shall, will*) в некоторых случаях тоже выполняет смягчающую функцию. В романе употребляются конструкции типа “*I shall be glad to have the library to myself as soon as may be*” [5, с. 126]. Эта фраза произнесется мистером Беннетом вместо прямого “*I want to be alone*”. Все эти временные сдвиги демонстрируют стратегию дистанцирования: говорящий как бы отодвигает действие от настоящего момента, тем самым снижая императивность высказывания [2, с. 164].

Таким образом, можно заключить, что грамматические средства, а именно модальные и временные глагольные формы, служат эффективным механизмом

выражения вежливости в английском языке. За счёт условного наклонения, вопросов, отрицаний и особых форм времени говорящий снижает категоричность и прямолинейность речи. Такие конструкции демонстрируют уважение к собеседнику, учитывают его свободу выбора и «смягчают» требование или совет. Это позволяет английским коммуникантам соблюдать принцип вежливости в различных ситуациях, сохраняя атмосферу взаимного уважения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Е. С. Морфологические средства выражения вежливости английском языке на рубеже XIX–XX веков // Сборник научных трудов студентов, магистрантов, аспирантов и докторантов. Минск: Белорусский государственный университет, 2020. С. 186–189. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/294191/1/186-189.pdf> (дата обращения: 28.10.2025).

2 Вендина О. В., Ткаченко А. Е., Филеши И. В. Грамматические особенности выражения вежливости в английском языке // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 10. С. 161–164. URL: <http://nauteh-journal.ru/files/d4ddbdafe-78fd-468a-a039-3bd73042851f> (дата обращения: 28.10.2025).

3. Нагиев И. З. Языковые средства выражения вежливости в английском языке // Форум молодых ученых. 2020. № 9 (49). С. 62–68 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-sredstva-vyrazheniya-vezhlivosti-v-angliyskom-yazyke/viewer> (дата обращения: 28.10.2025).

4. Шилов Н. П., Паренюк Н. Ю. Категория вежливости в английском языке // Science Time. Белгород: Белгородский государственный аграрный университет. С. 43–48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-vezhlivosti-v-angliyskom-yazyke/viewer> (дата обращения: 28.10.2025).

5. Austen J. *Pride and Prejudice*. London: George Allen, 1894. 478 p. URL: <https://onemorelibrary.com/index.php/en/books/literature/book/english-literature-172/pride-and-prejudice-4075> (дата обращения: 28.10.2025).

*Косолапова Т. В.
(г. Самара, Россия)*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ НА РУССКИЙ ЯЗЫК АНГЛИЙСКИХ СЛОВ С ШИРОКОЙ СЕМАНТИКОЙ

В рамках дисциплин «Теория и практика перевода», «Письменный перевод», а также «Практикум по профессионально-ориентированному переводу», читаемых на базе Самарского государственного социально-педагогического университета, отдельное внимание уделяется изучению типов

смысловых отношений, а также подбору лексических соответствий при переводе слов с широкой семантикой. Студенты изучают теоретические аспекты поиска эквивалентов, подбора контекстуальных замен при переводе. Однако наиболее подробно изучается поиск и выбор вариантных соответствий для многозначных слов.

Английский язык, равно как и русский язык, обладает многозначностью, или полисемией. Слова, имеющие более чем одно значение, носят название многозначные (слова с широкой семантикой, полисемантические). У каждого слова с широкой семантикой имеется основное значение, первичное, и ряд вторичных значений, которые появились в ходе развития первичного значения. Среди вторичных лексических значений выделяются такие, которые возникают в слове в результате переноса данного наименования с одного предмета, действия, свойства на другие [3, с. 50-51]. В этом случае слова с широкой семантикой приобретают вторичные переносные значения. Вторичные значения могут возникать также путём расширения или сужения, специализации первичного значения. В этом случае слова с широкой семантикой в каждом из своих значений имеют определённые особенности сочетания с другими словами в предложении.

Ю. Д. Апресян полагает, что многозначность слов необходимо рассматривать с синтаксической, лексической и речевой позиций. Так, синтаксическая многозначность реализуется за счёт неоднозначности трактовки одной и той же грамматической структуры. Лексическая семантическая вариативность закреплена на уровне лексических словарей и определяется для каждого отдельного слова в рамках словарной статьи к нему. Речевая многозначность наблюдается на прагматическом уровне, в особенности в случаях, когда по отдельности слова в предложении не обладают многозначностью, однако будучи связанные в предложении создают несколько иное значение, которое понятно только из контекста. Кроме того, выделяется также метонимическая и метафорически мотивированная многозначность, которая во многом может быть определена как набор ассоциативных толкований первичного значения слов [1, с. 175-178]. Возникновение, расширение, сужение новых значений слова обусловлены коннотативным характером лексико-семантического развития слова [5, с. 201].

При изучении многозначных слов, а также подбора к ним вариантных соответствий при переводе студенты неизбежно сталкиваются с рядом трудностей. Так, далеко не всегда при переводе используются теоретические знания в области лексикологии английского и русского языков. Более того, студенты, использующие такие электронные переводные ресурсы, как Яндекс.переводчик и Гугл.переводчик попросту не понимают устройство словарной статьи и ориентируются только на те варианты, что им автоматически выдаёт система [2, с. 71]. В целях собственной экономии времени, а также подчас нежелания перепроверить результат перевода по другим источникам студенты приходят к неверному выбору значения при переводе слов с широкой

семантикой, что в свою очередь ведёт к появлению в русскоязычном тексте целого ряда речевых и стилистических ошибок.

При изучении природы многозначных слов, а также практической отработки навыков их перевода необходимо руководствоваться не только материалами по теории перевода, но и «освежать» знания студентов по лексикологии и стилистике изучаемого и родного языка. На занятиях по практике перевода прекрасно зарекомендовал себя практикум Е. А. Мисуно и И. В. Шаблыгиной [4], в котором содержится не только краткая информация об особенностях перевода тех или иных конструкций, но и большое количество практического материала (упражнений и текстов), нацеленных на отработку материала. Многократное повторение принципов перевода слов с широкой семантикой, изучение устройства традиционных словарных статей (например, в электронном словаре ABBYY Lingvo), а также большой объем отрабатываемого практического материала могут привести к положительным результатам и закрепить у студентов навык перевода английских многозначных слов на русский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика: Синонимические средства языка. М. : Наука, 1974. 366 с.
2. Косолапова Т. В. Трудности обучения переводу английских многозначных слов (на примере научно-популярных текстов) // Поволжский педагогический вестник. 2022. Т. 10, № 2 (35). С. 69–75.
3. Крысин Л. П. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография : учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 240 с.
4. Мисуно Е. А., Шаблыгина И. В. Перевод с английского языка на русский язык: Практикум : учеб. пособие. Минск : Аверсэв, 2009. 255 с.
5. Осмонова А. С. Однозначные, многозначные и переносные слова: связь, общность, особенность // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2025. Vol. 3-2 (102). P. 198–202.

Котик А. О.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Крысало О. В.
(г. Луганск, Россия)*

ОТ МИФА К ЭКОЛОГИИ: ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ЦИКЛЕ РОМАНОВ ФРЭНКА ГЕРБЕРТА «ХРОНИКИ ДЮНЫ»

Цикл романов «Хроники Дюны» американского писателя Фрэнка Герберта представляет собой не просто произведение научной фантастики, а сложный

культурно-философский конструкт, в котором язык, символика и мифопоэтика переплетаются в целостную систему, отражающую ценности и мировоззрение англоязычного общества второй половины XX века. Герберт обращается к темам экологии, власти, религии и культуры, создавая на примере планеты Арракис своеобразную модель взаимодействия человека и природы, где язык становится ключом к пониманию этой взаимосвязи [2, с. 59].

С точки зрения лингвистики, текст Герберта демонстрирует высокую степень семантической нагруженности. Лексемы “water”, “desert”, “spice” и “worm” не являются простыми номинативными единицами, а функционируют как культурные символы, несущие мифологическую и экологическую нагрузку. Например, слово “water” употребляется не только в прямом значении, но и как метафора жизни, духовности и власти. Для народа фрименов вода становится сакральной субстанцией, что проявляется и на уровне языка – такие выражения, как “water of life” или “the taking of a man’s water” демонстрируют, как в языке закрепляется отношение к воде как к священному ресурсу [1, с. 50].

Особое внимание заслуживает лексема “spice” – ‘пряность’ или ‘меланж’, которая имеет многослойную семантику. В тексте она одновременно является экономическим, религиозным и символическим элементом мира романа. С точки зрения семантики, “spice” – это метафора зависимости человечества от ресурсов и технологий. Интересно отметить, что Герберт использует повтор и эпитеты для усиления смыслового значения слова, создавая своеобразный языковой ритм, в котором “spice” становится не только предметом, но и символом судьбы цивилизации.

Лингвистический анализ также выявляет большое количество неологизмов и терминов, созданных автором. Такие слова, как “still-suit”, “sandtrout”, “cryknife”, формируют оригинальную лексическую систему, отражающую особенности арракийской культуры и образа мышления. Каждый неологизм имеет прозрачную морфологическую структуру и подчиняется законам английского словообразования, что облегчает восприятие при чтении, но при этом сохраняет экзотичность мира. Это создаёт эффект «инострannого языка внутри языка», что усиливает чувство погружения в иную цивилизацию. Подобный приём можно рассматривать как проявление принципа лингвистического моделирования в фантастике.

На уровне синтаксиса и стиля Герберт часто использует параллельные конструкции, анафору, повторы и символические описания, что создаёт особую ритмику текста. Например, сцены, описывающие пустыню, насыщены короткими, отрывистыми предложениями, передающими ощущение бескрайности и опасности: “The desert tests”. Эти синтаксические параллели выполняют не только художественную, но и когнитивную функцию – они структурируют восприятие пространства, делая его языковым образом.

С культурологической точки зрения, язык «Хроник Дюны» отражает коллективное сознание англоязычного мира эпохи 1960–1970-х годов. Проблемы экологического кризиса, зависимости от природных ресурсов и ответственности

человека за планету получают у Герберта языковое выражение в виде устойчивых символов и метафор. Понятие “ecology” для Герберта становится не просто термином, но ключевым концептом философии текста. По его мнению, экология – это наука о последствиях, о понимании того, как действия человека влияют на окружающий мир [4, с. 645]. Он создаёт новую форму повествования, где язык – это не только средство описания, но и инструмент осмысления этических и культурных категорий.

Интересным аспектом является сопоставление оригинального английского текста и его русских переводов. В переводе наблюдаются семантические сдвиги: например, “spice” иногда переводится как ‘приправа’ или ‘драгоценная смесь’, что частично утрачивает оригинальный контекст зависимости и духовного воздействия [3, с. 445]. Лексема “desert” также теряет часть своей метафорической силы, так как русское ‘пустыня’ не передаёт всей эмоциональной нагрузки оригинала. Это подтверждает, что символическая система Герберта глубоко укоренена в англоязычной культуре, а её передача требует не буквального, а культурно-адаптивного перевода [5, с. 292].

Таким образом, язык цикла «Хроники Дюны» можно рассматривать как самоорганизующуюся систему, в которой взаимодействуют миф, экология и философия. Лингвистический анализ показывает, что Герберт не просто использует слова как инструмент повествования, а создаёт ими модель мира – семиотическую экосистему, где каждый элемент языка связан с определённой идеей или ценностью. Такое понимание делает исследование его творчества значимым для современной филологии и лингвокультурологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслова В. А. Лингвокультурология. М. : Академия, 2001. 208 с.
2. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. М. : Петрополис, 1998. 432 с.
3. Kennedy K. Spice and Ecology in Herbert's Dune: Altering the Mind and the Planet // Science Fiction Studies. 2021. Vol. 48, iss. 3. P. 444–461.
4. Kratz V. Frank Herbert's Ecology, Oregon's Dunes, and the Postwar Science of Desert Reclamation // ISLE: Interdisciplinary Studies in Literature and Environment. 2023. Vol. 30, iss. 3. P. 637–656.
5. Lucy J. A. Linguistic Relativity // Annual Review of Anthropology. 1997. Vol. 26. P. 291–312.

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕСПЛОШНЫХ ТЕКСТОВ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ

В современной методике преподавания иностранных языков приоритетной задачей выступает формирование читательской грамотности, определяемой как направление функциональной грамотности, способность к извлечению и практическому применению информации из разноформатных текстовых источников. Данная способность приобретает особую актуальность в условиях цифровой эпохи, характеризующейся большим ростом информации, поскольку от обучающихся требуется умение извлекать и критически осмысливать данные, представленные в формате несплошных текстов (схемы, таблицы, диаграммы, объявления и т. д.). Интеграция лингвострановедческого компонента в материалы подобного рода позволяет комплексно решать задачи формирования как читательской грамотности, так и межкультурной компетенции.

Эффективным инструментом для достижения данных педагогических задач выступает лингвострановедческая компетенция, направленная на «приобщение обучающихся к проявлениям материальной и духовной культуры народа-носителя языка, а также проникновение в менталитет этого народа, что способствует расширению культурного кругозора, воспитанию толерантности и уважения к иной культуре [2, с. 20]. С другой стороны, успешность этой интеграции непосредственно зависит от уровня сформированности читательской грамотности, поскольку требования обновлённого ФГОС ООО прямо указывают на необходимость формирования данной способности: «читать несплошные тексты (таблицы, диаграммы, схемы) и понимать представленную в них информацию ... выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать информацию различных видов и форм представления» [3].

Для практической реализации этих требований и систематизации данной работы Н. М. Фирсова предлагает чёткий алгоритм работы с несплошными текстами, который можно успешно адаптировать для лингвострановедческих задач:

1. Чтение и определение вида текста (анкета, график и т. д.);
2. Осмысление и анализ содержания, выделение главной мысли;
3. Формирование собственного отношения к информации;
4. Преобразование несплошного текста в сплошной или другой несплошной;
5. Создание собственного текста на основе прочитанного [4, с. 82].

На практике это достигается путём применения аутентичных несплошных текстов, служащих источниками лингвострановедческой информации. Наиболее

релевантными являются материалы, непосредственно отражающие реалии страны изучаемого языка. В рамках адаптированного алгоритма можно выделить несколько ключевых направлений работы:

1. Работа с диаграммами и схемами. Например, в рамках темы “School System” обучающимся предлагается диаграмма, иллюстрирующая структуру образования в России и Великобритании. Задания могут включать сравнительно-сопоставительный анализ (через заполнение таблицы), верификацию утверждений («верно/неверно») и построение монологического высказывания на основе полученных данных. Подобная деятельность способствует формированию умений «ориентироваться в содержании текста» и «преобразовывать информацию» [1, с. 157–158].

2. Работа с аутентичными источниками. Анализ пригласительного билета на выставку, железнодорожного билета, меню, вывески или анкеты позволяет смоделировать реальные жизненные ситуации. В процессе работы обучающиеся не только извлекают конкретную информацию (дата, время, условия), но и знакомятся с культурными реалиями и стандартизированными форматами источников, принятыми в стране изучаемого языка [1, с. 159].

Таким образом, можно сделать вывод, что интеграция лингвострановедческих материалов в формате несплошных текстов на уроках иностранного языка является эффективным педагогическим инструментом, позволяющим комплексно формировать читательскую грамотность и межкультурную компетенцию обучающихся, что соответствует требованиям современного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Девятова Е. А. Развитие читательской грамотности на уроках английского языка с использованием несплошных текстов // Актуальные вопросы современной науки : сборник статей V Международной научно-практической конференции. Пенза : Наука и Просвещение, 2023. С. 156–159. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50297885> (дата обращения: 18.10.2025).

2. Журтбай А. К. Теоретические аспекты формирования лингвострановедческой компетенции при обучении английскому языку // Молодой исследователь: вызовы и перспективы : Сборник статей по материалам ССЛIX международной научно-практической конференции. Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Интернаука», 2022. С. 18–23. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48751203> (дата обращения: 18.10.2025).

3. Федеральный государственный стандарт основного общего образования : (утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287) // Информационно-правовой портал Гарант. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 18.10.2025).

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ВАРИАНТЫ ПРОСЬБЫ

В современном обществе коммуникация и способы её выражения представляют особую значимость. При получении и передаче той или иной информации необходимо учитывать различные факторы: статус собеседников, время, место, тон, невербальные средства общения и т. д. Речевой акт «просьба» является одним из важных и часто употребляемых в повседневном общении. Просьба как речевой акт – это «обращение к кому-нибудь, призывающее удовлетворить какие-то нужды, желания» [1, с. 1559]. Просьба отличается от других видов побудительных актов тем, что продуцент высказывания не настаивает на выполнении действия, выбор остаётся за адресатом. Однако для получения результата «используются различные виды просьб, эксплицирующие директивную интенцию» [3, с. 346].

Так, непосредственно просьба чаще всего сопровождается вежливой формой “please” и может быть прямой или косвенной. При прямой просьбе адресант выражает своё желание недвусмысленно, чтобы собеседник выполнил действие: “*Paul, do say something, please*” [4]. Косвенная просьба может выражаться с помощью вопросительных или повествовательных предложений, в которых глагол не употребляется в характерном для просьб повелительном наклонении. Адресату необходимо не только выполнить действие, но и понять его суть: “*Can you tell me about Miss de la Conradine?*”; “*Will you be so good as to speak to me for a minute outside?*” [5]; “*Couldn't you pick some passage that illustrates a central theme or tendency of the book?*” [4, с. 71].

Мольба характеризуется эмоциональным окрасом, обусловленным чувством отчаяния, нужды или сильной потребности, которые испытывает адресант. Для выразительности употребляются фразы “Oh God”, “For God's sake”, повторение формы “please” или фраз типа “I'm begging you”; “*For God's sake, look after Prendy*” [5]; “*Listen, please, please, listen*” [4, с. 120].

Приглашение является предложением принять участие в том или ином событии и выражается посредством конструкций “would you like/rather” или “can you” с использованием той же вежливой формы “please”: “*Would you like to be going with them?*” [5]; “*Would you like to see some churches?*” [3, с. 252]; “*Can you lend me a nail file?*” [5].

Цель просьбы о совете – дать рекомендацию относительно определенного действия или вопроса. Используются словосочетания “what do you think”, “what would you do”, “If you were me” для выражения указанного типа просьбы: “*I wish you'd tell me what all this means*” [5].

Уговаривание используется с целью побудить адресата выполнить просьбу, подкрепляя это аргументами, обещаниями, выгодой: “*Just you keep quiet, and I'll give you all some nice beer*” [5].

Просьба о разрешении используется для получения одобрения совершить какое-либо действие. Показателями данного побудительного акта могут служить модальные глаголы “may”, “can”, “might”, вопросительные структуры “is it okay if”, “do you mind if”, фразовые глаголы “allow/let me” и другие: “*May I leave it till tomorrow?*” [5]. Противоположная по своей цели просьба о запрете, соответственно, является желанием предотвратить действие. Для выражения запрета используются отрицательная форма глагола “do” (“don’t”), модальные глаголы “must not” “should not”, предложения в повелительном наклонении: “*Don’t call him “my” Captain Roehm, though: he wasn’t in the regiment*” [3, с. 153]; “*Don’t you dare to make jokes here, my man*” [5].

Приказы являются более грубой формой просьбы, выражаются категорично и уверенно. Такая форма просьб употребляется в сфере делового общения или в ситуациях, требующих незамедлительных действий: “*Wake up! ... Now! Or I’ll have to count Three!*” [3, с. 42].

Таким образом, рассмотрев функционально-семантических варианты просьбы, можем сделать вывод о том, что речевой акт «просьба» представляет собой сложное явление, включающее разнообразные формы выражения намерений говорящего. Понимание и правильное использование просьб в коммуникации способствует достижению взаимопонимания между людьми и эффективности общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ожегов С. И., Шведов Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М. : Азбуковник, 2000. 1559 с. URL: https://lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow_p_r.txt (дата обращения: 27.10.2025).
2. Соловцова Е. В. Семантическое поле русских перформативных глаголов современного газетного дискурса // Новейшая филология: итоги и перспективы исследований: сборник статей Международной научно-практической конференции, посвящённая памяти Б. И. Осипова и М. П. Одинцовой, Омск, 15–16 февраля 2019 года / отв. ред. О. В. Золтнер. Омск: Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, 2019. С. 344–348.
3. Hughes R. The Fox in The Attic / introduction by Mantel H. // New York Review Books. 2000. С. 28–276. URL: <https://oceanofpdf.com/authors/richard-hughes/pdf-epub-the-fox-in-the-attic-the-human-predicament-1-download/> (дата обращения: 30.10.2025).
4. Wain J. Hurry on Down / introduction by Bentley N. // Valancourt Books. Richmond, Virginia. 2013. P. 10–180. URL: <https://oceanofpdf.com/authors/john-wain/pdf-epub-hurry-on-down-download/> (дата обращения: 30.10.2025).

5. Waugh E. Decline and Fall / produced by Haines A., Akrigg M. // Project Gutenberg Canada Ebook. 2017. URL: <https://gutenberg.ca/ebooks/waughe-declineandfall/waughe-declineandfall-00-h-dir/waughe-declineandfall-00-h.html> (дата обращения: 29.10.2025).

Крысало О. В.
(г. Луганск, Россия)

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ ЗАГЛАВИЙ ПЬЕС ТЕННЕССИ УИЛЬЯМСА: СРАВНЕНИЕ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В драматургическом тексте формируется особая речевая организация, состоящая из двух взаимосвязанных пластов. Первый пласт представлен диалогами персонажей, второй – разнородными речевыми структурами, через которые реализуется авторская позиция.

Хотя традиционно «голос» драматурга выполняет вспомогательную функцию, у ряда авторов – в том числе, у выдающегося американского драматурга XX века Теннесси Уильямса – авторские композиционно-речевые элементы приобретают ключевое значение. Исследователи неоднократно подчёркивали новаторский вклад Уильямса в способы выражения авторской позиции в драме.

Теннесси Уильямс особое значение придает тому, что в современной филологии обозначается термином «рама произведения», – компонентам, окружающим основной текст произведения, к которым относится заголовочный комплекс (имя (псевдоним) автора, заглавие, подзаголовок, посвящение и эпиграфы), авторское предисловие, примечания, послесловие. В пьесах к рамочному компоненту относится также список действующих лиц и сценические указания [1, с. 849].

Одним из важнейших рамочных компонентов текста является заглавие. «Заглавие – первая, графически выделенная, строка текста, содержащая «имя» произведения. «Называя» и идентифицируя, заглавия произведений не только обособляют, отграничивают свой текст от всех других, но и представляют его читателю» [2]. Находясь вне основной части текста, заглавие занимает абсолютно сильную позицию в нем. Это первый знак произведения, с которого начинается знакомство с текстом. Заглавие активизирует восприятие читателя и направляет его внимание к тому, что будет изложено далее.

В пьесах Теннесси Уильямса заглавия выполняют несколько значимых функций:

1. Связывают текст с художественным миром произведения – через указание на главных героев (*“Orpheus Descending”*), время действия (*“Suddenly*

Last Summer”, “*The Night of the Iguana*”), пространственные координаты (“*In the Bar of a Tokyo Hotel*”).

2. Передают авторское видение и замысел – как в “*A Streetcar Named Desire*”, “*Cat on a Hot Tin Roof*”, “*The Glass Menagerie*”, “*Rose Tattoo*”. В этом контексте заглавие выступает первой авторской интерпретацией произведения [3, с. 170].

3. Устанавливают коммуникацию с читателем, побуждая к творческому сопереживанию и осмыслению.

Эти функции сохраняются как в оригинальных англоязычных текстах, так и в русских переводах (указание на главного героя – «*Орфей спускается в ад*», время действия – «*Неожиданно прошлым летом*», «*Ночь игуаны*», место действия – «*В баре токийского отеля*»; основные авторские идеи и смыслы, ключевые образы – «*Трамвай «Желание»*», «*Кошка на раскалённой крыше*», «*Стеклянный зверинец*», «*Татуированная роза*».

На первый взгляд кажется, заглавия выполняют идентичные задачи в обоих языках, однако детальный лингвистический анализ выявляет лингвокультурные расхождения. Ярким примером культурного несоответствия служит заглавие “*Cat on a Hot Tin Roof*” (‘*Кошка на раскалённой крыше*’). Лексема “cat” имеет в английском языке 7 значений, ‘кошка’ в русском – 5. Единственное совпадающее в обоих языках значение – принадлежность к семейству кошачьих – не несёт значимости для данной пьесы. Для понимания авторского замысла и образа главной героини (Маргарет) важно английское значение слова “cat” – ‘a woman who is regarded as spiteful’, ‘a malicious woman’ (‘злобная, злая, злорадная, недоброжелательная, язвительная’). Толковые словари английского языка показывают, что в англоязычной культуре образ кошки устойчиво ассоциируется с язвительной натурой, что позволяет однозначно определить ключевого персонажа пьесы. Вынося этот образ в заглавие, Уильямс акцентирует внимание читателя, обозначает центральную тему и выделяет главного героя.

Культурную маркированность демонстрируют и заглавия, включающие французские элементы: “*Vieux Carre*” и “*Lovely Sunday for Creve Coeur*”. В русском переводе “*Vieux Carre*” становится ‘*Старый квартал*’, что существенно обедняет культурологический подтекст. Оригинальное название отсылает к French Quarter (‘Французскому кварталу’) Нью-Орлеана – месту, где жил Уильямс и где разворачивается действие во многом автобиографической пьесы. Аналогичная культурная отсылка к Нью-Орлеану и его французским корням содержится в названии пьесы, “*Lovely Sunday for Creve Coeur*”.

Таким образом, лингвокультурный анализ заглавий пьес Теннесси Уильямса показывает: русские переводы зачастую утрачивают культурный подтекст оригинала. Это не только искажает функции заглавия, но и меняет лингвокультурную окраску произведения в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А. Н. Николюкина. М. : НПК «Интелвак», 2001. С. 176–177.
2. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. М. : Советская энциклопедия, 1987. 752 с.
3. Николина Н. А. Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2003. 256 с.

Любушкина А. А.

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

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

К изучению креолизированных текстов лингвисты обратились в конце 90-х годов XX в. Однако среди исследователей нет единого термина для определения данного понятия. В нашем исследовании мы будем придерживаться термина «креолизированный текст» предложенного Ю. А. Сорокиным и Е. Ф. Тарасовым. Креолизированный текст, по мнению исследователей, предстаёт сложным текстовым образованием, в котором вербальные и невербальные элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, обращенное к комплексному воздействию на адресата [5].

С позиций лингводидактики все креолизированные тексты можно разделить на две группы: направленные на развитие языковых навыков и направленные на развитие речевых навыков. К первой группе относятся тексты, облегчающие понимание правил (орфографических, морфологических, синтаксических и пунктуационных), а также направленные на схематическое изображение лексического и грамматического материала, что снижает трудность их восприятия и запоминания.

В развитии речевых навыков креолизированные тексты выступают в роли вспомогательного материала, изображая реальные коммуникативные ситуации, в которых изображение предвосхищает использование и выведение пройденного языкового материала в речь [4].

В нашей работе в качестве учебного материала рассматривается дидактическая инфографика, в частности, таблицы как пример креолизованного текста для дальнейшего исследования.

Согласно определению Е. Е. Анисимовой, дидактическая инфографика – это поликодовый текст, в котором вербальная информация систематизируется через графические схемы, диаграммы и пиктограммы, обеспечивая целостное восприятие лингвистических явлений [2, с. 76].

Одной из разновидностей дидактической инфографики является таблица. Согласно Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, таблицы представляют собой «систематизированное дидактическое средство визуализации языкового материала, организованное в строгой логической последовательности по вертикали и горизонтали» [3].

Анализ учебника «Spotlight» для 5 класса показал, что в учебнике представлены три вида таблиц: грамматические, лексические и фонетические. Всего в учебнике представлено 53 таблицы, из которых 29 грамматических, 19 фонетических и всего 5 лексических. Также, стоит обратить внимание на задания, подразумевающие под собой отработку представленного в таблице материала. Вне зависимости от типа таблицы, будь то грамматическая, фонетическая или лексическая таблицы, в учебнике сначала предлагается задание, которое выявляет нехватку знаний по определенной теме. Затем, обучающимся предлагается изучить правила и отработать их через выполнение упражнений. Количество упражнений зависит от типа информации. Для отработки грамматических правил в среднем предлагается два языковых упражнения в модуле, для отработки фонетического навыка предлагается одно речевое упражнение, после таблиц с лексикой предлагается выполнить одно условно-речевое упражнение.

Поскольку в анализируемом учебнике лексические таблицы представлены в наименьшем количестве, мы предлагаем свой вариант работы с ними в рамках учебного курса по английскому языку в 5 классе по теме «Dressright!». Всего нами разработано три лексические таблицы. 1 – таблица-справочник с ключевыми словами по теме (название одежды). Она является интерактивной, объясняющей, частично креолизованной инфографикой. 2 и 3 – подстановочные таблицы с вопросами и ответами по теме. Вторая и третья таблицы являются статичными, тренировочными и также частично креолизованными инфограммами.

Подводя итоги, стоит отметить, что дидактическая инфографика как средство обучения способствует эффективному усвоению информации за счёт визуализации данных и структурированного представления материала.

Предложенный метод работы с лексическими таблицами по теме «Dressright!» для 5 класса демонстрирует возможность эффективной интеграции креолизованных текстов в учебный процесс на разных этапах обучения.

Анализ теоретических работ отечественных и зарубежных ученых позволил установить, что сочетание вербальных и визуальных элементов в учебных материалах соответствует современным требованиям образовательных стандартов и особенностям восприятия цифрового поколения учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Английский язык. 5 класс = Spotlight. 5. [Текст]: учебник для общеобразовательных организаций / [Ваулина Юлия Евгеньевна, Дули Дженни, Подоляко Ольга Евгеньевна, Эванс Вирджиния]. 8-е изд. М.: Просвещение; Newbury, Berkshire: Expresspubl, 2017. 124 с.
2. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на примере креолизованных текстов). М.: Издательский центр «Академия», 2003. 15 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. С. 214.
4. Зельманова Л. М. Наглядность в преподавании русского языка. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1984. 159 с.
5. Креолизованный текст: Смысловое восприятие. Коллективная монография / Отв. ред. И. В. Вашунина. Ред. колл.: Е. Ф. Тарасов, А. А. Нистратов, М. О. Матвеев. М.: Институт языкознания РАН, 2020. 206 с.

*Ляшенко Н. А.
(г. Стаханов, Россия)*

АНАЛИЗ ПРЕИМУЩЕСТВ И ОГРАНИЧЕНИЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В настоящее время в современном образовании технологии искусственного интеллекта становятся все более значимым инструментом для оптимизации и усовершенствования учебного процесса. Понимание основных концепций и методов искусственного интеллекта в контексте образования является важным шагом для того, чтобы использовать их потенциал на практике [1, с. 10].

Возможность персонализированного обучения – это одно из главных преимуществ использования искусственного интеллекта в обучении английскому языку. Эти технологии позволяют адаптировать учебные материалы и задания к индивидуальным потребностям и уровню знаний конкретного студента. В результате мы имеем более эффективный и продуктивный процесс обучения, поскольку каждый студент имеет возможность выполнять задания в своём собственном темпе, по своим шаблонам, а также, сосредоточиться именно на тех аспектах языка, которые наиболее необходимы этому конкретному студенту.

Однако учёные А. Л. Золкин и Г. В. Рябкова выделяют ряд ограничений в отношении использования технологий искусственного интеллекта в обучении английскому языку. Например, одним из таких является ограниченность взаимодействия с носителями языка и возможностью практиковаться в

коммуникации в реальных ситуациях. Данные технологии предоставляют учебный материал и обязательную автоматическую обратную связь, но не всегда можно отобразить естественную коммуникацию и диалог с носителями языка [1, с. 2–21].

Зависимость от использования технологий искусственного интеллекта может привести к ограничению в выборе методов обучения и восприятия и обработки информации [2, с. 175–179].

На примере недостаточной глубины подачи материала можно рассмотреть следующий кейс: студенты используют определенное приложение для изучения английского языка, которое предоставляет обучающимся ограниченный объём информации о лексике и грамматике, фокусируясь преимущественно на базовых концепциях и структурах языка [3, с. 540–541].

Проблема данного кейса заключается в том, что приложение ограничено в предоставлении углубленной информации о более сложных аспектах языка. Как следствие, обучающиеся затрудняются развивать свои языковые навыки на более высоком уровне из-за ограниченной подачи языкового материала. Это усложняет и способность студента адаптироваться к более сложным текстам и взаимодействовать на продвинутом уровне в языковой среде. Для решения данной проблемы необходимо максимально разнообразить учебный материал и подобрать доступные для использования дополнительные ресурсы, предложить ссылки на внешние источники для дополнительного обучения и разработать интерактивные модули для более глубокого изучения тем.

Принимая во внимание всё вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что использование технологий искусственного интеллекта, несмотря на отрицательные стороны, открывает перед образованием новые перспективы и возможности. Технологии искусственного интеллекта обладают высокой степенью гибкости и адаптивности, а значит, образовательные приложения и программы имеют возможность быстро реагировать на изменения в потребностях и требованиях студентов, а также на изменения в методах обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Золкин А. Л., Рябкова Г. В. Технологии искусственного интеллекта при изучении английского языка : учеб. пособие для СПО. СПб.: Лань, 2025. 120 с.
2. Трушина В. Е., Бойцова Е. Н., Золкин А. Л. [и др.] Информационные технологии и методологические проблемы образования // Организационно-экономические и инновационно-технологические проблемы модернизации экономики России : сборник статей XI Международной научно-практической конференции. Пенза, 2021. С. 175–179.
3. Чунихина А. А., Михайлова О. П., Томин В. В. [и др.] Анализ использования цифровых технологий в научно-образовательном пространстве // Вопросы политологии. 2023. Т. 13, № 10-2 (98-2). С. 540–541.

МЕТАФОРА И МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД

Современный мир стремительно меняется, и технологии играют в этом ключевую роль. Особенно заметны эти перемены в области перевода. В сфере перевода произошли существенные изменения с разработкой таких программ, как Google.translate и Яндекс.переводчик. Эти онлайн-сервисы уже активно используются в бюро переводов. Они помогают ускорить процесс работы с текстами – будь то документы, статьи или аннотации, – позволяя быстрее выполнять заказы клиентов. Для научно-популярных материалов машинный перевод становится настоящей находкой, экономя переводчикам драгоценное время. Однако, несмотря на всю свою эффективность, эти программы требуют тщательной доработки человеком, чтобы обеспечить точность и естественность звучания. Когда же речь заходит о художественных текстах, задача становится куда сложнее. Здесь машинный перевод пока не может полностью заменить человеческий труд. Передача тонкостей стиля, игры слов, культурных отсылок и эмоциональной окраски требует от переводчика глубокого понимания контекста и нюансов языка, а также значительной концентрации и творческого подхода.

Тем не менее, очевидно, что машинный перевод обладает огромным потенциалом. При правильном использовании, он может стать ценным союзником для переводчика, значительно облегчая и ускоряя многие этапы работы.

Машинный перевод существенно ускоряет обработку типовых текстов, таких как научные публикации, юридические документы, техническая документация и коммерческие контракты. Тем не менее, художественный перевод продолжает оставаться зоной наибольшего риска для автоматизированных решений. Причина заключается в особой природе художественного стиля, где использование метафор, аллегорий, идиом и стилистических приемов придает языку эмоциональную окраску и культурную специфику, которую машины пока неспособны воспроизводить точно.

Машинный перевод метафорических единиц находится в стадии разработки, но одним из главных препятствий для разработчиков является проблема их распознавания в тексте. Переносное значение метафорических единиц все еще остается вызовом для машин, так как метафорический перенос по сходству может происходить как с конкретными понятиями, так и с абстрактными, при этом, как правило, перенос значения производится с более сложных понятий на более простые и понятные человеку.

Многие российские, немецкие и английские печатные издания существуют и в электронном виде, следовательно, как в их аналогах на бумажных носителях, в них можно найти коммерческую рекламу. Она чаще всего имеет черты традиционной рекламы с элементами анимации.

В Интернете можно получить практически новейшую информацию о событиях дня, или даже часа. Эти электронные издания снабжены функцией перевода на русский язык, осуществляемый различными переводческими программами.

Нами были исследованные возможности перевода коммерческой рекламы этими программами, особенное внимание мы уделили возможности или невозможности передачи метафоры.

Нами были исследованы несколько примеров немецкой и английской рекламы. Во всех текстах нами была найдена метафора:

1. *“Power Bar. Harvest. Meet the harvest bar. A different kind of Power Bar. Wake up, attack the morning. Energy is the key. And Harvest bars give you that energy, that edge you’re looking for”* (Shape N 6, 2002).

В данном примере есть случаи употребления метафоры: олицетворение – предложение познакомиться в неодушевлённым батончиком и метафора *“attack the morning”*. Человек заряжается энергией, он способен пойти в атаку на утро, хотя этот перевод не соответствует русскому узусу.

Машинный перевод этого текста сохранил метафору, но практически потерял смысл: *‘Власти Бар. Урожай. Отвечать урожай бар. Различных какая власть бар. Проснись, атаковать утро. Энергия является ключевым. И урожай баров дать вам, что энергия, что край, который вы ищете’*. В данном случае переводчику «проще» самостоятельно перевести этот текст: *«Энергетический батончик Harvest. Познакомьтесь с батончиком Harvest. Это совсем другой энергетический батончик. Пробудитесь, победите утро. Энергия – вот ключ к этому. А батончики Harvest дают Вам ту энергию, которую Вы ищете’*. Как вариант при выходе этого продукта на российский или немецкий рынок может быть создан иной рекламный текст.

2. *“New Olay Total Effect 7x. More power to kiss signs of aging good-bye. Now with 7 vitamins and minerals, Olay Total Effect 7x has more power than ever. It fights 7 signs of aging and is so powerful, it actually works better than department store brands. OLAY love the skin you’re in”* (People, № 6, 2003). Метафора в этом сообщении заключается в том, что можно послать воздушный поцелуй признакам старения, т.е. победа над страхом старости. В этом случае Интернет-переводчик передал метафору, а так как это рекламное сообщение содержит большой объем когнитивной информации (нами исследован фрагмент), то при минимальных трансформациях текст может быть отредактирован.

‘Новые мероприятия, общий эффект 7x. Большие мощности, чтобы поцеловать признаки старения до свидания. Теперь с 7 витаминов и минералов, мероприятия, общий эффект 7x обладает большей властью, чем когда-либо. Она борется с 7 признаков старения и настолько мощный, он на самом деле работает лучше, чем универмаг брендов’.

После редактирования данное сообщение может принять вид: *‘Новый Olay Total Effect 7x. Большие силы, чтобы послать воздушный поцелуй всем признакам старения. Теперь Olay Total Effect с 7 витаминами и минералами еще сильнее,*

чем когда-либо. Он борется с 7 признаками старения настолько мощно, что заменяет сразу несколько средств различных брендов’.

Однако на российском рынке реклама этого средства представлена иначе: *‘Нет ничего эффективнее? Убедись сама. Обменяй бесплатно свой крем на OLAY Total Effects. Морщины и морщинки, пигментные пятна, цвет лица, текстура, сухость, поры’*.

3. *“Baden ist Leben. Hier und heute. Einer Laune folgen. Den Himmel blauer machen. Den Horizont weiter. Die Musik lauter. Die pure Lenebslust. Eingefangen in einem Glas Wein. Reich an Eindrücken – Frisch und unbeschwert im Genuß. Badischer Wein. Jeder Tag ein Geschenk. Badischer Wein von der Sonne verwöhnt”* (Der Spiegel 40/97).

Это реклама немецкого вина составлено по эмоциональному типу. Оно включает метафору «жизнь – радость, вино дарит радость». Машинный перевод практически не удался, так как текст содержит довольно большое количество безэквивалентной лексики. *‘Баден жизни. Здесь и сегодня. Сгоряча последствия. Небо голубое. В горизонт далее. Музыка громче. Чистый Lenebslust. Захватили в стакан вина. Богата впечатлениями – Свежий и беззаботно в наслаждение. Badischer Вина. Каждый день-подарок. Badischer вино солнце балует’*.

Несмотря на относительно короткие предложения, программа не смогла создать адекватный текст: *‘Хорошо в Бадене. Здесь и сейчас. Следовать за настроением. Делать небо ещё синее, а музыку громче. Настоящая радость жизни. И она поймана в бокале вина. Богатство впечатлений. Свежее и необременительное наслаждение. Баденское вино. Каждый день подарок. Баденское вино избалованно солнцем’*. Данная реклама не представлена на российском рынке.

4. *“Der Golf Plus. Intelligent wie ein Van. Kompakt wie der Golf. Bei so viel Platz fühlen sich Möbel wie zu Hause. Bis zu 42 Ablagefächer und die verschiebbare Rücksitzbank bieten Raum für Kind und Kegel. Und Tisch, Bett, Regal und Schrank und mehr. Und auch für Sie: wohltuende Kopf-, Schulter- und Kniefreiheit dank großem Innenraum und hoher Dachlinie. Und die FSI- und TDI-Technologie sorgt dafür, dass alles schnell und Sparsam dort ankommt, wo es hin soll“* (Focus, 30/06).

Реклама автомобиля содержит метафору «автомобиль – дом, где удобно». Интернет-переводчик дал следующий вариант перевода: *‘Golf Plus. Умный, как Ван. Компактный, как гольф. Что так много места чувствовать себя мебель, как дома. До 42 места для хранения вещей и раздвижные сиденье-банка обеспечивают пространство для ребенка и конус. И стол, кровати, полки и шкаф, и больше. А также для вас: wohltu – в конце головы, плеч и пространства для ног, благодаря большим В пенгаит и высокой крыши. И FSI и TDI-технология гарантирует, что все быстро и Экономно прибывает там, где хотите’*.

Частично передана когнитивная информация, но лексические трудности программа «не смогла» преодолеть. Данный текст мог бы выглядеть так: *‘Гольф Плюс. Умный, как Van. Компактный как Golf. На такой большой площади мебель чувствует себя как дома. До 42 складных устройств и подвижное заднее*

сиденье позволяют найти место для всей семьи. А еще для стола, кровати, полки и шкафа и еще, еще, еще. И для Вас много места: свободно голове, плечам и коленям благодаря большому внутреннему пространству и высокой линии крыши. А FSI-и TDI технология заботится о том, чтобы все размещалось быстро и экономно там, где это должно быть'.

Эти примеры подтверждают известное положение, что многие типы материалов, в принципе, не предназначены для машинного перевода. Электронному переводчику нельзя доверять тексты, где неточность перевода может поставить под угрозу здоровье человека, работоспособность сложного прибора или крупный контракт.

В заключение, хотелось бы отметить, что, автоматизированные системы представляют собой важный инструмент, способствующий повышению производительности труда переводчиков. Но их эффективность ограничена областью стандартных форматов и простых типов текстов. Для качественного перевода художественных произведений необходимы профессионализм, внимание к деталям и способность интерпретировать выразительные средства языка. В конечном итоге, успех любого проекта зависит от гармоничного сочетания современных технологий и человеческого опыта.

Машинный перевод, в целом, непригоден для рекламных материалов, так как их текст фактически переосмысливается в новом культурном контексте или создается заново. Приемлемый адекватный перевод можно получить при переводе строго формализованных технических текстов, в то время как художественные и рекламные тексты машинному переводу не поддаются. Это подтверждается тем фактом, что фрагменты рекламного сообщения, составленного по рациональному типу, требуют незначительного редактирования, в то время как тексты, приближенные к художественным, требуют профессионального подхода человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жолос Л. М., Медведева М. С. Особенности перевода метафоры, метонимии и синекдохи в рекламных слоганах / Гуманитарные и социальные науки. 2024. Т. 104. № 3. С. 91–95.

2. Медведева М. С. Особенности функционирования метафоры в тексте русской, английской и немецкой рекламы / В сборнике: Диалог языков и культур: лингвистические и лингводидактические аспекты. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Махачкала, 2024. С. 97–103.

Миронова Е. Е.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент, Хабибулина Э. А.
(г. Сургут, Россия)

МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МИРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

В современных реалиях иностранным языкам отводится приоритетная роль в образовательном процессе, причем английский язык сохраняет лидирующие позиции среди изучаемых дисциплин. Многообразие существующих образовательных платформ, включающих как дистанционные, так и традиционные форматы обучения, предоставляет широкие возможности для освоения и совершенствования языковых компетенций.

Исследование испанских дидактических материалов, проведенное С. Г. Ваксер и Л. К. Гутор, выявило доминирующее положение образовательной платформы ELAO в системе иноязычной подготовки студентов неязыковых специальностей [1]. Данная программа интегрирует комплекс цифровых инструментов для дистанционного преподавания языка посредством различных сетевых технологий. В современном образовательном пространстве XXI века электронное обучение с автоматизированной оценкой (ELAO) реализуется посредством различных технологических решений. Данная система, согласно определению авторов, «представляет собой определенные компьютерные ресурсы, позволяющие преподавать иностранный язык через сеть (Интернет, электронная почта, ЗУМ, Скайп и т. д.)» [1, с. 220]. Дистанционные образовательные учреждения, в частности UNED и UOC, демонстрируют эффективную интеграцию электронного обучения, органично дополнив существующий технологический инструментарий (радио- и телевидение) современными цифровыми решениями – интернет-технологиями, мультимедийным контентом и системами видеоконференцсвязи.

В результате опроса испанских педагогов авторами был выявлен комплекс ключевых преимуществ электронного лингводидактического оценивания (ELAO):

1. Оптимизация образовательного процесса, которая предоставляет преподавателям инструментарий для персонализации обучения и автоматизации рутинных задач.
2. Мгновенная обратная связь в сочетании с неограниченным потенциалом повторения материала.
3. Интеграция интернет-технологий открывает доступ к аутентичным языковым ресурсам.

Согласно анализу передовых образовательных практик, испанские методисты выделяют ряд высоко результативных цифровых инструментов, существенно оптимизирующих процесс лингводидактики. Образовательная платформа TeacherTube, созданная по аналогии с популярным видеохостингом

YouTube, представляет собой специализированный педагогический ресурс, ориентированный на эффективное обучение иностранным языкам. Данный веб-сервис обладает обширной коллекцией аутентичных материалов, включающих музыкальные композиции.

В ходе исследования языковой политики Южной Кореи, как подчеркивает Л. А. Маленкова, приоритетное значение придается развитию англоязычной коммуникативной компетенции ввиду глобального статуса английского языка [2]. Современные педагоги активно применяют широкий спектр апробированных методов преподавания иностранных языков, опираясь на их доказанную эффективность в образовательном процессе. Данная методологическая база отражает актуальные тенденции в лингводидактике и учитывает специфику испанского образовательного контекста.

1. Современный лексико-грамматический метод.

Комплексный подход к языковому обучению реализуется через интеграцию четырех фундаментальных речевых компетенций: устной коммуникации, восприятия речи на слух, текстового анализа и письменного выражения мысли. Методика получила широкое признание благодаря сбалансированному сочетанию аналитической работы с текстами, развитию навыков академического письма и совершенствованию презентационных умений.

2. Коммуникативный метод.

В испанской системе языкового образования коммуникативный подход, утвердившийся с 1970-х годов, занял доминирующую позицию, вытеснив традиционную грамматико-переводную методику.

3. Метод погружения.

Суггестопедический подход к изучению иностранных языков, получивший широкое распространение с конца 1970-х годов, представляет собой инновационную альтернативу традиционным методам механического усвоения материала [2]. Сущность данной методики заключается в создании иммерсивной языковой среды, где обучающиеся временно принимают альтернативные личностные роли, конструируя собственные биографические профили и используя имена, характерные для изучаемой культуры.

Таким образом, в мировой образовательной практике наблюдается тенденция к ориентации иноязычной образовательной системы на потребности цифрового общества. На первый план выдвигаются интерактивные методики, методики создания информационно-коммуникационной образовательной среды, а также беспереvodные методы обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ваксер С. Г., Гутор Л. К. Зарубежные технологии обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов (на примере Испании) // Материалы XVI Международной научной конференции, посвященной 101-й

годовщине образования Белорусского государственного университета. Минск: БГУ, 2022. С. 219–224.

2. Маленкова Л. А. Специфика изучения английского языка в Республике Корея // Кореистика в России: направление и развитие. 2023. № 1. С. 102–109.

Мирось В. В.
(г. Горловка, Россия)

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ КИНЕМАТОГРАФ: АНАЛИЗ ФИЛЬМОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЛЕКСИКУ

В современном мире изучение иностранных языков становится всё более актуальным. Одним из популярных и интересных методов изучения языка является лингвострановедческий подход, который позволяет не только освоить грамматику и лексику, но и погрузиться в культуру и традиции страны изучаемого языка.

Лингвострановедческий подход к обучению языку представляет собой методологическую парадигму, интегрирующую лингвистические и культурологические аспекты в процессе освоения языковых компетенций. Этот подход предполагает анализ языковых явлений в контексте культурных реалий и традиций страны, являющейся носителем данного языка. Таким образом, лингвострановедческий метод не только способствует улучшению языковых навыков, но и позволяет глубже понять когнитивные и социокультурные особенности менталитета и образа жизни носителей языка [1, с. 12 –124].

Лингвострановедение играет важную роль в обеспечении правильного понимания и интерпретации иноязычной коммуникации. Чтобы достичь этого, необходимо глубокое знание всех аспектов значения, включая подтекст, намеки и аллюзии, а также учет адресата и выбор подходящих эквивалентов при переводе.

Как отмечает методист Н. А. Саланович: «такой подход в обучении иностранному языку в школе во многом обеспечивает не только более эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, а и содержит огромные возможности для дальнейшей поддержки мотивации учения» [2, с. 18].

В случае изучения испанского языка применение лингвострановедческого подхода приобретает особую значимость. Испанский язык, как один из наиболее распространённых языков в мире, обладает сложной и многослойной историей, а также богатым культурным наследием. Его изучение через призму лингвострановедения позволяет студентам не только овладеть грамматическими и лексическими структурами, но и проникнуть в глубинные пласты социокультурной реальности испаноязычных сообществ.

Кинематограф является одним из самых популярных и доступных средств массовой культуры. Фильмы могут быть использованы для изучения языка различными способами:

- просмотр фильмов с субтитрами на изучаемом языке помогает улучшить понимание речи;
- анализ диалогов и ситуаций, представленных в фильмах, способствует расширению словарного запаса;
- изучение культурных особенностей и реалий, отражённых в фильмах, помогает лучше понять менталитет носителей языка.

Для анализа влияния фильмов на лексику можно использовать различные методы:

- сбор и анализ лексики, используемой в фильмах;
- сравнение лексики, используемой в разных фильмах, для выявления общих тенденций;
- изучение частоты употребления определённых слов и выражений в зависимости от жанра фильма или времени его создания.

Например, при изучении испанского языка через кинематограф можно анализировать фильмы разных жанров (комедии, драмы, исторические фильмы и т. д.), чтобы выявить особенности лексики, характерные для каждого жанра.

Существует множество фильмов, которые можно использовать для изучения испанского языка. Например:

- исторические фильмы, такие как «Берлин, Берлин» (“Berlin, Berlin”), могут помочь изучить лексику, связанную с историей Испании;
- фильмы о жизни в разных регионах Испании, такие как «Ида» (“Ida”), могут помочь изучить региональные диалекты и особенности лексики;
- комедии, такие как фильмы Педро Альмодовара, могут помочь изучить разговорную лексику и сленг.

Для эффективного изучения испанского языка через кинематограф можно предложить следующие практические рекомендации:

- выбирать фильмы, соответствующие уровню владения языком;
- использовать субтитры на изучаемом языке для улучшения понимания речи;
- анализировать диалоги и ситуации, представленные в фильмах, для расширения словарного запаса;
- изучать культурные особенности и реалии, отражённые в фильмах, для лучшего понимания менталитета носителей языка.

Кинематограф является эффективным средством изучения испанского языка с лингвострановедческой точки зрения. Анализ фильмов позволяет не только расширить словарный запас, но и лучше понять культуру и традиции Испании. Использование фильмов в процессе изучения языка способствует более глубокому и осмысленному освоению языка, а также повышает мотивацию учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карапетян О. В., Мясковская Т. В. Сопоставительное лингвострановедение и фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // Альманах современной науки и образования. 2012. № 4. С. 120–124.

2. Саланович М. А. Лингвоведческий подход как средство повышения мотивации при обучении иностранным языкам в старших классах средней школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 18 с.

Наганетян Е. М

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

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТА *ЛЮБОВЬ* В ТУРЕЦКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Концепт – содержательная сторона словесного знака, ментальная единица, которая связана с языком, познанием и культурой. Исследование концепта *любовь* с точки зрения лингвокультурологии привлекает внимание множества ученых и исследователей. Они изучают, как языковые и культурные элементы переплетаются, формируя представления и нормы, связанные с любовью. Многие исследователи занимались вопросом концепта *любовь*, такие как: В.А. Луков, Вл. А. Луков [2], В.А. Маслова [3] и другие.

Цель исследования – рассмотреть особенности концепта *любовь* в турецкой языковой картине мира на материале турецкого сериала «Hercai» («Ветреный»).

Для начала рассмотрим основные аспекты лингвокультурологического анализа концепта *любовь*. В первую очередь, отметим, что турецкий язык имеет уникальные слова и выражения, описывающие любовь. Например, *kalbim seninle* (мое сердце с тобой), *gözlerin kalbimin anahtarı* (твои глаза – ключ к моему сердцу) [1]. Во-вторых, жесты, взгляды и другие невербальные формы общения играют важную роль в выражении любви и привязанности в турецкой культуре. По нашему мнению, концепт *любовь* в сериале «Hercai» заключается в истории любви между Мираном и Рейян, которые сталкиваются с препятствиями из-за вражды их семей.

Так, в сериале «Hercai» ключевым персонажем является Миран, воспитанный с детства своей бабушкой, которая стремится отомстить семье Рейян за претерпленные страдания. В результате этого воздействия Миран формирует свое восприятие любви, оставшись не в состоянии испытывать это чувство и быть счастливым. Однако в процессе развития сюжета становится очевидным, что кровная месть теряет свою значимость перед лицом истинной любви к Рейян. Рейян изображена как добрая и наивная девушка, которая мечтает о встрече со своим возлюбленным и совместной счастливой жизни [5].

Несомненно, важным символом в сериале являются лошади, которые часто появляются в кадре и олицетворяют волю и освобождение персонажей. Первое столкновение взглядов между Мираном и Рейяном происходит в момент, когда Рейян, катаясь на лошади, оказывается в опасной близости к автомобилю Мирана. В этот момент между ними возникает мгновенная искра, которая впоследствии обретает характер любви с первого взгляда. Повторная встреча в том же месте подтверждает их связь, когда, хоть лицо Рейян и оказывается скрытым под платком, Миран узнает её по глазам. Их взгляды становятся средством невербальной передачи эмоций и чувств, создавая ощущение глубокой эмоциональной связи, при которой они способны «читать» друг друга. Это визуальное общение позволяет им делиться радостью и печалью, даже когда они физически разлучены [5].

Сюжет сериала показывает, как Миран прикладывает все усилия для завоевания полного доверия Рейян. Ярким примером этого является создание им качелей на вершине горы, о которых так мечтала его возлюбленная. Создание таких романтических моментов иллюстрирует готовность Мирана бороться за любовь, несмотря на все преграды, и его стремление к построению совместного светлого будущего.

Главным ключевым моментом сериала «Hercai» является идея о том, что история любви может зародиться из мести. В начале сюжета Миран одержим жадной мести и испытывает внутренние конфликты, поскольку чувства любви вступают в противоречие с чувством долга. По мере развития событий любовь становится источником силы для героев, позволяя им преодолевать травмы и конфликты. Эта любовь также предоставляет возможность освободиться от ненависти и мести, способствуя возврату к жизни, наполненной надеждой и пониманием.

Таким образом, концепт *любовь* посредством турецкого сериала прослеживается через значимость любовных отношений, умения прощать и надежде на лучшее будущее [4]. Отметим, что подчеркивается необходимость выбора позитивного пути, даже когда прошлое может препятствовать движению вперед.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой турецко-русский и русско-турецкий словарь : 450 000 слов и словосочетаний / [сост.: Богочанская Н. Н., Торгашова А. С.]. Москва : Дом славянской кн., 2009. 958 с.

2. Луков Вал. А., Луков Вл. А. Концепт любви в мировой культуре // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2008. №4. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/4/Lukovs_love/ (дата обращения: 29.10.2025).

3. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия; 2001. 208 с.

4. Саетов И.Г. Популярность турецких сериалов у русскоязычных зрителей // Восточная аналитика. 2020. С. 250–257.

5. Сериал «Ветреный». Турция. URL: [https://ru.ruwiki.ru/wiki/Ветреный_\(сериал,_Турция\)](https://ru.ruwiki.ru/wiki/Ветреный_(сериал,_Турция)) (дата обращения: 29.10.2025).

Наталуха В. В.

*Научный руководитель: ст. преп. Коловерова И. Г.
(г. Горловка, Россия)*

РОЛЬ ИДИОМ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 7 КЛАССЕ (НА МАТЕРИАЛЕ УМК “SPOTLIGHT-7”)

Успешная коммуникация невозможна без сформированной лингвострановедческой компетенции. Через язык осуществляется знакомство с культурой другого народа.

В настоящее время существует целый ряд дисциплин, которые формируют представление о культуре опосредованно: через коммуникативные процессы (лингвокультурология), ритуалы и мифологию (этнолингвистика), мыслительные процессы, эксплицированные в языке (когнитивная лингвистика и лингвоконцептология) и другие. Лингвострановедение – молодая наука, основы которой были сформулированы Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым. Объектом науки выступают явления культуры, исторические факты и события, жизнь страны изучаемого языка. Инструментом изучения служит язык.

Особую сложность при изучении английского языка представляет безэквивалентная лексика – «слова или словосочетания, называющие предметы или явления, характерные для жизни (быта, истории, культуры) одного народа и чуждые другому» [3, с. 30].

В. О. Голубева в исследовании «Безэквивалентная лексика английского языка» предлагает следующую типологию: географические реалии, этнографические реалии (еда и напитки, жильё и постройки, труд, искусство и культура, меры и деньги, органы и носители власти, идиомы) [2].

Одной из тем, при изучении которых в седьмом классе с использованием УМК “Spotlight-7” (авторы В. Эванс, Д. Дули) удобнее всего использовать лингвострановедческие знания, является Shoppingtime (Модуль 9). Все предложенные для изучения идиомы относятся к этнографическим реалиям и не всегда ассоциируются с едой при переводе. В учебнике предлагается целый ряд выражений: “a couch potato”, “as cool as a cucumber”, “don’t cry over spilt milk”, “too many cooks spoil the broth”, “a hot potato” и т. д. Идиома “a couch potato” переводится на русский язык как ‘лежебока, домосед’. Интересна её этимология.

Происхождение выражения связано, по одной версии, с двумя друзьями – Томом Лачино и Робертом Армстронгом. Во время телефонного разговора 15 июля 1976 г. Том спросил подругу Роберта: “Hey, is the couch potato there?”, который в это время смотрел телевизор [4]. Слово “tuber” в этот период уже использовалось в языке для любителей посмотреть телевизор, что подтверждается Oxford Dictionary of Idioms: “Originally, the phrase relied on a pun with *tuber* in the slang term *boob tuber*, which referred to someone devoted to watching the *boob tube* or television” [5, с. 68]. Идиома впервые появилась в одной из статей газеты Los-Angeles Times и закрепились в речи. Согласно второй версии, фразу впервые использовал Джек Минго в своём сборнике юмористических рассказов “The Official Couch Potato Handbook” в 1969 г.

Знание идиом повышает интерес к изучению культурных явлений другого народа, расширяет кругозор, облегчает усвоение учениками новой лексики и способствует формированию навыков устной коммуникации и лингвострановедческой компетенции, так как подобного рода фразы часто используются в быту, в кино, в песнях и книгах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ваулина Ю. Е., Эванс В., Дули Д. Spotlight-7. М. : Просвещение, 2023. 152 с.
2. Голубева В. О. Безэквивалентная лексика английского языка. URL: <https://infourok.ru/issledovanie-na-temu-bezekvivalentnaya-leksika-angliyskogo-yazika-3679664.html> (дата обращения: 31.10.2025).
3. Фомина Т. Г. Язык и национальная культура. Лингвострановедение. Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2011. 131 с.
4. Couch Potato: Life as a Full-time Television Watcher URL: <https://web.archive.org/web/20061004081724/http://www.voanews.com/specialenglish/archive/2006-08/2006-08-20-voa1.cfm> (дата обращения: 31.10.2025).
5. Couch. Oxford Dictionary of Idioms. Oxford University Press, 2004. 340 p.

Непиущая И. А.
(г. Донецк, Россия)

FOSTERING PATRIOTISM IN ENGLISH LESSONS

Nowadays, a lot depends on the rightly formed civic position of young people. First of all, it is the very future of our country, its political and economic growth. That is why so much attention is now paid to the civic and patriotic education of students. Patriotism today is the moral basis of the viability of our state and acts as an important internal mobilizing resource for the development of society.

The teacher's task is to find forms of work with students that would allow them to come into contact with the history and culture of their small and large homeland. In addition to the mind, the heart also participates in the knowledge of the homeland.

Among the many academic subjects, English occupies a special place. Its uniqueness lies in the fact that, rather than focusing on the fundamentals of science, it emphasizes the acquisition of skills to use a foreign language as a means of communication and obtaining new and useful information. This presents us, as educators, with an opportunity to foster a sense of civic responsibility and patriotism among our students. The communicative nature of the English language course not only involves learning the language of another nation, but also fosters a deeper understanding and appreciation of the traditions, customs, and way of life of the target language country.

The study of a foreign language culture is impossible without a well-formed national and cultural base of the native language. All the knowledge acquired in foreign language classes is passed through the prism of knowledge gained in the process of mastering the native culture.

English is a means by which you can tell the world about your homeland, city, village, and your personal world. In the classroom, every child has the opportunity to express themselves and be creative.

Effective forms of fostering patriotism in relation to the English language lesson include: familiarizing students with the biographies of prominent scientists, writers, and public figures who have left a lasting legacy of patriotic service to their homeland and people; providing them with materials about the country's heroic past and the courage of its people; and encouraging them to acquire and expand their knowledge about their hometown and the culture of interethnic relations. Therefore, in English lessons, it is important to strive to select material from which students can gain knowledge about the traditions, everyday life, history, and people of their own country and the country of the target language. It is also important to use exercises that help students develop the ability to compare facts and draw conclusions.

Getting acquainted with the culture of the country of the language being studied takes place by comparing and constantly evaluating the previously available knowledge and concepts with the newly acquired knowledge and concepts about their own country, about themselves.

The education of patriotism is a purposeful process of including students in various types of educational and extracurricular work, related in its content to the development of patriotic feelings; stimulating their activity in developing these moral qualities in themselves. These can be lessons-conferences in the language, reports and presentations.

The use of local history materials plays an important role in the patriotic education of students. By using local history materials, students can relate their foreign language communication to their personal experiences, allowing them to use the facts and information they encounter in their daily lives in their academic discussions. When selecting local history materials, it is important to consider the following factors:

- the relevance of the materials to the students, ensuring that they have a clear understanding of the subject matter.

- the students' interest in the materials.

- the connection between the materials and the curriculum.

- the socializing value of the materials.

All kinds and forms of diverse extracurricular work in foreign languages become a significant factor in the deep assimilation of the subject, the development of positive personality traits in students, their abilities, and finally, their professional orientation for post-school activities.

This requires both the mastery of pedagogical techniques and the teacher's personal conviction in the importance of developing these qualities in students, which will help them build a civilized life. Thus, the effectiveness of the educational process largely depends on the teacher's ability to properly organize the lesson and choose the appropriate form of lesson.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапова И. А. Патриотическое воспитание в школе / И. А. Агапова, М. А. Давыдова. - М. : Айрис-пресс, 2002. 224с.

2. Быков А. К. Проблемы патриотического воспитания / А. К. Быков // Педагогика. 2006. № 2. С. 37-42.

3. Ясницкая В. Р. Социальное воспитание в классе: Теория и методика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. А. В. Мудрика. - М. : Академия, 2004. 352 с.

Нечаева И. Е.

(г. Киселевск, Россия)

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Иностранный язык для преподающих – это знакомая и родная дорога, для изучающих его, особенно для младшего звена, это абсолютно чужая тропа, которую только предстоит осваивать. Цель каждого преподающего сделать изучение понятного ему предмета светлым и понятным для изучающих. Во все времена педагоги были озабочены интересной подачей материала и методами и инструментами, которые могут помочь в этом нелегком деле.

Лингвострановедение – исследовательское направление, которое, с одной стороны, включает обучение языку, а с другой – даёт сведения о культуре страны изучаемого языка [1, с. 22]. Лингвострановедение – это как раз один из

инструментов, который помогает скрасить, разнообразить и улучшить лексический запас ребенка, снять языковой барьер, стать стимулом для изучения языка. Изучение иностранного языка на основе использования лингвострановедения подразумевает знакомство с традициями, культурой и историей стран – носителей языка на основе литературных произведений, публицистических изданий и электронных сайтов. Изучая данные источники, ребята знакомятся с лексической и грамматической составляющей языка.

В итоге изучения у обучающихся возникает комплекс знаний, умений и навыков, которые помогают успешной межкультурной коммуникации. Обучающиеся могут осуществлять поиск той же страноведческой информации, что и носители языка, а также иметь возможность пользоваться ею в процессе коммуникации. К тому же обучающиеся приобретают знания межкультурного взаимодействия своей страны и страны изучаемого языка. Лингвострановедение помогает развитию интереса учащихся к иностранному языку, расширению знаний в области изучаемого языка и их совершенствованию [3].

Изучение иностранного языка в основной школе направлено на приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям страны изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций основной школы на разных ее этапах; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения.

Исключение лингвострановедческого компонента из уроков иностранного языка было бы ошибкой. Зная культуру, традиции и привычки представителей стран изучаемого языка обучающиеся имеют возможность правильно формировать речь на иностранном языке и корректно строить коммуникацию.

В нашей школе в рамках реализации лингвострановедческого компонента ребята выполняют проекты, пишут исследовательские работы, участвуют в неделе иностранного языка, где имеют возможность участвовать в викторинах, конкурсах и т.д.

Например, в этом году моя ученица пишет исследовательскую работу о бихевиоризме в произведении Джеральда Даррелла. Не так давно писали работу по топонимике Уэльса. В конце каждой темы ребята готовят проекты по темам не только о своей стране, но и об англоговорящих странах. В рамках недели иностранного языка ребята участвуют в квестах, викторинах и театральных постановках/художественном чтении/вокале на иностранном языке каждый год. Данное событие носит не только школьный характер, но и муниципальный/областной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе. 1978. № 6. С. 22–27.
2. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

3. Бритвина Ю. С. Использование лингвострановедческого компонента как средства совершенствования коммуникативной компетенции на уроках по английскому языку // Инфоурок. 2022. URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-lingvostranovedcheskogo-komponenta-kak-sredstva-sovershenstvovaniya-kommunikativnoj-kompetencii-na-urokah-po-anglii-7886807.html> (дата обращения: 28.10.2025).

4. Роль лингвострановедения в формировании коммуникативной компетенции учащихся // Урок. Первое сентября. 26.02.2008. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/508364> (дата обращения: 28.10.2025).

Овчинникова А. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Загороднева Е. В.
(г. Липецк, Россия)*

ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ НАЛИЧИЯ РОМАНО- ГЕРМАНСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ГЕОГРАФИЧЕСКИХ НАЗВАНИЯХ РЕСПУБЛИКИ КАМЕРУН

Топонимия Республики Камерун представляет собой уникальный пример, где географические названия несут на себе следы не только местных африканских языков, но и европейских, в частности, английского и французского.

Ключевую роль в формировании современного топонимического ландшафта Камеруна сыграло его сложное колониальное прошлое. Изначально немецкий протекторат (1884 года), Камерун после Первой мировой войны был разделён между Францией и Великобританией [4, с.32]. Этот политический раздел напрямую повлёк за собой лингвистическое переформатирование: каждая метрополия активно утверждала своё присутствие, присваивая французские или английские названия городам, административным областям и природным объектам. После обретения независимости (1960–1961 гг.) и последующего объединения бывших французских и британских территорий в единое двуязычное государство, этот смешанный англо-французский топонимический характер не просто сохранился, но и был закреплён, став неотъемлемой частью идентичности страны [3, с. 102].

Важной экстралингвистической причиной стало создание колониальной административной системы. Для эффективного управления обширными территориями, их картографирования и организации административных единиц колонизаторам требовалась стандартизированная система географических названий. Местные наименования часто были сложны для произношения или записи европейскими чиновниками, либо отсутствовали унифицированные названия в условиях местного многоязычия [1, с. 126]. В ответ на эти прагматические нужды систематически присваивались новые названия на европейских языках. Это могли быть названия в честь деятелей метрополии,

перенесённые из Европы наименования или функциональные описания объектов на европейском языке.

Значительную роль также сыграли экономические интересы колонизаторов, стимулировавшие развитие экспортно-ориентированной инфраструктуры. Строительство портов, железных дорог, создание обширных плантаций (какао, кофе) и прокладка дорог требовали новых географических обозначений. Железнодорожные станции, плантации, принадлежащие европейским компаниям, инфраструктура портовых городов активно получали французские или английские названия, прочно внедряясь в топонимическую систему Камеруна [2, с. 80].

Нельзя недооценивать и влияние европейских миссионерских организаций и общие социокультурные факторы. Миссионеры основывали школы, госпитали и миссии, которые становились центрами европейского влияния и часто получали названия в честь святых или европейских меценатов. Преподавание на французском или английском языках в этих учреждениях способствовало их распространению и использованию в новых географических названиях. Кроме того, в условиях колониализма европейские языки и культура воспринимались как носители престижа и прогресса, что могло влиять на принятие или адаптацию европейских названий самими местными жителями, а также на целенаправленное утверждение культурного доминирования колонизаторов через топонимику [5, с. 115].

Наличие романо-германских заимствований в географических названиях Республики Камерун – это результат комплексного воздействия исторических, политических, административных, экономических, религиозных и социокультурных факторов. Топонимы Камеруна – это свидетельства его истории, отражающие взаимодействие европейской и африканской культур. Данный лингвистический анализ демонстрирует, как эти экстралингвистические импульсы трансформировались в конкретные языковые формы, став неотъемлемой частью камерунского языкового ландшафта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарчук В. М. Топонимия как отражение историко-культурного развития региона (на примере Камеруна) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2010. №589. С.123–130.

2. Громова Н. В. Языковая ситуация в Африке: проблемы и перспективы. М.: ИСАА МГУ, 2002. С. 35–84.

3. Казаков Г. В. Колониальное прошлое Камеруна и его влияние на современную языковую ситуацию // Африка и Ближний Восток: проблемы и перспективы. 2015. №1. С.78–85.

4. Konings P., Nyamnjoh F. B. Negotiating an Anglophone Identity: A Study of the Politics of Recognition and Autonomy in Cameroon. Leiden: Brill, 2003. 240 p.

5. Ngho V.J. History of Cameroon. Limbe: African Books Collective, 2004. 400 p.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Обучение иностранному языку в начальной школе открывает перед детьми новые горизонты и предоставляет уникальные возможности для развития коммуникативных навыков, расширения кругозора и формирования позитивного отношения к другим культурам [1, с. 164]. Однако для эффективного обучения иностранному языку в этом возрасте необходимо учитывать некоторые психологические и педагогические особенности, которые определяют конкретную ситуацию организации учебного процесса.

Психологические особенности младшего школьного возраста и их влияние на изучение иностранного языка:

- **Возрастная восприимчивость и пластичность:** младший школьный возраст характеризуется высокой степенью восприимчивости к изучению языка. Дети могут легко усваивать речь, грамматическую структуру и словарный запас, а также проявлять гибкость и приспособляемость к новым языковым явлениям. Использование игровых навыков, песен и стишков помогает активизировать эти возможности и создать положительный эмоциональный фон.

- **Преобладание игровой деятельности:** игры по-прежнему являются важной частью жизни учащихся начальной школы. Нужно интегрировать игровые элементы в учебный процесс, чтобы сделать обучение более стимулирующим, мотивирующим и эффективным. Игры помогают устранить языковые барьеры, стимулируют речевую активность и способствуют лучшему запоминанию материала.

- **Наглядно-образное мышление:** в нашу эпоху преобладает наглядно-образное мышление. Учителям необходимо активно использовать наглядные материалы, такие как картинки, карточки и видеоролики, способствующие пониманию и запоминанию новой лексики и грамматических структур. Иллюстрации помогают создать яркие ассоциации, что помогает лучше усваивать материал.

- **Непроизвольное внимание:** Внимание младших школьников характеризуется непроизвольностью и неустойчивостью. Учителям необходимо использовать различные формы работы, чередовать занятия и поддерживать интерес к темам, чтобы удерживать внимание детей на протяжении всего курса. Краткосрочные, динамичные задачи и четкие инструкции – лучший формат этой эпохи.

- **Стремление к успеху и положительной оценке:** младшие школьники очень чувствительны к оценке своих успехов. Учителям необходимо создавать ситуации успеха для каждого ученика, поддерживать и поощрять его достижения, а также укреплять уверенность в себе. Важно сосредоточиться на прогрессе и позитивных изменениях, а не только на ошибках [2, с. 216].

Педагогические особенности преподавания ИЯ младшим школьникам:

Основной целью преподавания иностранного языка в начальной школе является формирование коммуникативных навыков. Основное внимание в курсе должно быть уделено развитию навыков устной речи, аудирования, чтения и письма в реальных ситуациях. Использование диалога, ролевых игр и проектной работы помогает создать реальную языковую среду. Также очень важно создать атмосферу сотрудничества и взаимопомощи в классе. Работа в группах по два человека позволяет детям обмениваться информацией, учиться друг у друга и развивать социальные навыки. Интерактивные методы обучения, такие как дискуссия, мозговой штурм и дебаты, побуждают каждого студента активно участвовать в учебном процессе. Изучение ИЯ может быть интегрировано с другими школьными предметами (такими как математика, окружающий мир, музыка и изобразительное искусство). Это позволяет сделать обучение более интересным и информативным, а также расширить словарный запас учащихся. Преподавателям необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося, такие как скорость обучения, стиль восприятия информации и уровень подготовки. Использование дифференцированных заданий и персонализированных методов позволяет адаптировать процесс обучения к потребностям каждого ребенка. На уроке должна быть создана позитивная эмоциональная атмосфера: уроки ИЯ должны проводиться в атмосфере радости, творчества и поддержки. Учителя должны проявлять сострадание, дружелюбие и создавать условия для комфортного обучения.

В заключение, хотелось бы добавить, что обучение младших школьников иностранным языкам – это сложный и многогранный процесс, который требует от учителей глубокого понимания психологии и педагогики, а также творческого подхода и энтузиазма [3, с.55]. С учетом возрастных особенностей применяются эффективные методы для создания позитивной образовательной среды, чтобы у детей мог развиваться устойчивый интерес к изучению иностранных языков и заложить прочную основу для дальнейшего языкового развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М. : Глосса, 2000. 164 с.
2. Матюхина М. В. Психология младшего школьника: учебно-методическое пособие для студентов-заочников факультетов подготовки учителей начальных классов. М. : Просвещение, 1976. 216с.
3. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. М. : Глосса-Пресс, 2010. 55 с.

ОБОГАЩЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ

Аутентичные материалы представляют собой неадаптированные тексты, создаваемые носителями языка для носителей, что обеспечивает реалистичное лексическое наполнение, включающее разговорные выражения, идиоматические конструкции, культурные реалии и современные языковые тренды.

На основе аутентичных текстов возможно выстроить работу по всем видам речевой деятельности. Также данный тип текстов является одним из ключевых факторов развития лексической компетенции, без которой овладение иностранным языком невозможно [2, с. 58].

Представители коммуникативного направления (Е. И. Пассов, И. Н. Верещагин) утверждают, что обучение должно быть максимально приближено к реальному общению [4, с. 72]. Аутентичные тексты способствуют этому, так как они отражают живую речь, реальное употребление лексических единиц, идиоматику и стиль.

В современных работах исследователи считают, что использование аутентичного материала позволяет формировать не только лексическую, но и социокультурную компетенцию, знакомя учащихся с реалиями жизни другой страны. Исходя из этого, они отмечают следующие преимущества: богатство и разнообразие лексики, контекстуальное усвоение, повышение мотивации. К трудностям относятся сложность понимания, необходимость методической поддержки, ограниченность доступной лексики в учебниках [1, с. 588].

Выбор аутентичного текста должен быть обоснован рядом методических параметров: языковой уровень, тематическая релевантность, жанровое разнообразие, объем, наличие лексических единиц [3, с. 73].

Работа с аутентичными текстами требует определённых навыков, таких как развитая контекстуальная догадка, позволяющая преодолевать некоторые лексические трудности, связанные с отсутствием определенных лингвострановедческих знаний.

Работа с аутентичным материалом включает в себя три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Каждый этап требует определенной технологии работы.

Предтекстовый этап направлен на снятие языковых трудностей и предвосхищение тематики текста. Для этого создаются упражнения, направленные на знакомство учащихся с новой для них социокультурной лексикой (реалии страны изучаемого языка, несущих историческую и культурологическую информацию лексических единиц). К подобным упражнениям следует отнести: ознакомление с глоссарием, догадка о теме текста по выделенным ключевым словам или иллюстрации и т.д.

Текстовый этап представляет собой более глубокую проработку текста. На данном этапе задания могут быть следующими: поиск определенной, ключевой информации, выборка тематических лексических единиц, работа по абзацам и т.д.

На послетекстовом этапе главная задача – выражение мнения учащегося о прочитанном. Цель – формирование у учеников навыков смысловой переработки текста. На данном этапе следует применять условно-речевые и речевые упражнения, позволяющие вывести в речь, как устную, так и письменную, новую лексику из прочитанного текста. В ходе таких упражнений ученики могут: выразить основную мысль текста; сказать, согласны ли они с мнением автора, аргументировать свой ответ; выделить интересную информацию из рассказа и оценить её и т.д.

Далее рассмотрим ресурсы для подбора аутентичных текстов. Вот некоторые надежные платформы, где можно регулярно находить актуальные тексты:

- <https://www.nationalgeographic.com/> – статьи по науке, культуре и природе.
- <https://www.bbc.com/news/> – новостные тексты разного уровня сложности.
- <https://www.nytimes.com/section/learning> – образовательный раздел New York Times.

Обогащение лексического запаса – одна из приоритетных задач в обучении иностранному языку. Использование аутентичных текстов позволяет не только значительно расширить словарный запас, но и сделать этот процесс максимально приближённым к естественному усвоению языка.

Таким образом, систематическая работа с аутентичными текстами не только способствует количественному и качественному росту лексического запаса, но и развивает у учащихся умения и навыки, необходимые для полноценного функционирования в иноязычной среде. Рекомендуется включать аутентичные материалы в учебный процесс на регулярной основе, сочетая их с другими методическими средствами, что обеспечит комплексное развитие языковой компетенции обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галимова К. Н., Мартынова Е. В., Москвичёва С. А. Лексическое обогащение филологических учебников: корпусный и статистический анализ // Вестник РУДН. Серия: Русский язык и межкультурная коммуникация, 2024. Т. 22. № 4. С. 579–597.

2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М. : АРКТИ, 2004. 216 с.

3. Новикова О. В. Использование аутентичных профессиональных текстов при преподавании английского языка студентам экологического профиля // Language and Text. 2022. № 3. С. 72–77.

4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения. М.: Просвещение, 1985. 192 с.

Подставная А. А.
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Полякова Я. В.
(г. Горловка, Россия)

ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Актуальные политические и социокультурные изменения обусловили формирование новых тенденций в процессе обучения иностранному языку в целом и обучения чтению на иностранном языке в частности, включая самостоятельное и индивидуальное домашнее чтение.

Проблема обучения различным видам чтения в процессе изучения иностранного языка в средней школе и высшем образовании освещается в работах Барабановой Г., Бердниковой И., Поляковой Я., Селивановой Н., Тищенко Ж., Шульги И., Проуз Ф. и др. [2; 3].

Федеральная рабочая программа среднего общего образования по английскому языку для старших классов содержит следующие требования: смысловое чтение; развитие сформированных на уровне основного общего образования умений читать про себя и понимать с использованием языковой и контекстуальной догадки аутентичные тексты разных жанров и стилей, содержащих отдельные неизученные языковые явления, с разной глубиной проникновения в их содержание в зависимости от поставленной коммуникативной задачи: с пониманием основного содержания, с пониманием нужной/интересующей/запрашиваемой информации, с полным пониманием содержания текста [1].

Домашнее чтение на иностранном языке требует обновления соответствующих подходов и стратегий, а его реализация как содержательного компонента обучения предполагает разработку ряда методических положений, связанных с его организацией и учебно-методическим обеспечением, что и определяет актуальность темы исследования.

Для обучения пониманию текста используются различные установки (задачи). Установка на понимание содержания создается системой определенных упражнений, стимулирующих и развивающих поисковую деятельность студента и дающих некоторые ориентиры при изъятии требуемой информации из текста.

Хотя домашнее чтение рассматривается как аспект обучения иностранному языку, следует отметить, что домашнее чтение – понятие более широкое, поскольку в нем присутствуют все виды чтения, выделяемые отечественными и зарубежными методистами. В то же время домашнее чтение охватывает при соответствующей организации все виды речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо) и предполагает тесную взаимосвязь с различными аспектами обучения иностранному языку (вокабуляром, грамматикой, фразеологией, лингвострановедением).

Существуют различные точки зрения по поводу того, какие виды работы над текстом необходимо включить в учебный процесс, какие наиболее эффективны в организации домашнего чтения. Выбранные виды работы зависят от целей, которые ставятся перед уроком. Содержание и объем этапов зависят от того, с какой целью предполагается использовать тот или иной текст, порождение какого устно-речевого высказывания планируется на его основе. От этого зависит степень и глубина проникновения в содержание и смысл исходного текста, способы контроля понимания, количество и типология упражнений для переработки текста.

Для достижения развивающих и воспитательных целей обучения важно создать условия для разностороннего развития каждого учащегося. Это предполагает, с одной стороны, возможную дифференциацию и индивидуализацию заданий в зависимости от уровня обученности и познавательных интересов учащихся, с другой – повышение самостоятельности и активности, развитие сознательного отношения к процессу учения.

Интегрированный и комплексный характер домашнего чтения способен существенно повысить эффективность различных учебных стратегий и способствовать формированию коммуникативной компетенции, что и является основной целью обучения иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральная рабочая программа среднего общего образования иностранный (английский) язык (базовый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций) Минпросвещения России : ИСМО им. Леднева. Москва, 2025. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_soo_frp_angl-yaz_10-11_baz.pdf (дата обращения: 20.11.2025).

2. Аксенова Н. В., Шепетовский Д.В. Домашнее чтение как одна из форм СРС при изучении английского языка // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Респ. Беларусь. Минск. 21–22 марта 2024 г. / Белорус. гос. ун-т. Минск : БГУ, 2024. С. 97–102. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/314318> (дата обращения: 20.11.2025).

3. Полякова Я. В. Формирование учебных стратегий работы с художественным текстом на занятиях по домашнему чтению // Мир. Человек. Язык : сб. науч. тр. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2019. С. 343–350. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_39794634_22179391.pdf (дата обращения: 20.11.2025).

УЧЕБНЫЕ СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ

Актуальные политические и социокультурные изменения обусловили формирование новых тенденций в процессе обучения иностранному языку студентов языковых направлений подготовки в целом и обучения чтению на иностранном языке в частности, включая самостоятельное и индивидуальное домашнее чтение. Домашнее чтение как аспект обучения иностранному языку требует обновления соответствующих подходов и стратегий, а его реализация как содержательного компонента обучения предполагает разработку ряда методических положений, связанных с его организацией и учебно-методическим обеспечением, что и определяет актуальность темы исследования.

Домашнее чтение как один из аспектов преподавания иностранного языка для студентов языковых направлений подготовки являлось объектом изучения многих методистов (В. В. Евченко, З. А. Киселева, О. Н. Поддубская, М. Д. Стрекалова, М. Г. Трещева и др.) [1; 2; 3]. Однако в имеющихся исследованиях, посвященных работе с аутентичным художественным текстом на занятиях по домашнему чтению, рассматривались преимущественно отдельные аспекты работы (обогащение вокабуляра обучающихся, фразеологизация речи, усовершенствование монологической речи и т.д.).

Данное исследование посвящено проблеме формирования учебных стратегий работы с аутентичным художественным произведением в рамках курса «Домашнее чтение» для студентов языковых направлений подготовки.

Одним из ключевых требований к организации учебного процесса в высшем образовании является индивидуализация и автономизация обучения, предусматривающая самостоятельное изучение студентом определенного объема материала в рамках учебных дисциплин. Следовательно, учитывая увеличение удельного веса самостоятельной работы в учебных планах соответствующих направлений подготовки, актуальное значение приобретает вопрос организации домашнего и индивидуального чтения в процессе изучения основного иностранного языка.

Аутентичные тексты произведений, выбираемые для домашнего чтения, имеют значительно более высокую содержательную и стилистическую сложность по сравнению с учебными и адаптированными текстами.

Предлагаемая в исследовании М. Д. Стрекаловой методика формирования учебных стратегий работы с иноязычным художественным текстом на занятиях по домашнему чтению включает в себя следующие направления: *Vocabulary* – обогащение словарного запаса, как активного, так и пассивного, а также развитие производительных и рецептивных лексических навыков; *Listening* – развитие навыков и умений восприятия иностранной речи на слух; *Grammar* – работа с

грамматической конструкцией или структурой, сложной для обучающихся, направленная на повторение пройденного материала и закрепление той или иной грамматической структуры в языке; *Translation* – формирование и развитие у обучающихся умений литературного перевода; *Speaking* – развитие у студентов различных коммуникативных умений говорения; *Writing* – развитие коммуникативных умений письменной речи; *Cultural Awareness (Country Study)* – обогащение страноведческих и социокультурных знаний студентов [3].

Такие направления работы с текстом на занятии по домашнему чтению мы, вслед за М. Д. Стрекаловой, считаем оптимальными, исходя из логики построения учебного занятия, распределения этапов, необходимости органического перехода от языковых и условно-речевых упражнений к коммуникативным, оптимального сочетания рецептивных и продуктивных упражнений. Важным элементом считаем аудирование, которое редко присутствует на занятиях по домашнему чтению. Наличие большого числа аудиокниг в исполнении носителей языка, известных актеров и литераторов, экранизаций читаемых произведений способствует формированию устойчивого интереса студентов к самостоятельному чтению.

Предложенные М. Д. Стрекаловой направления формирования учебных стратегий работы с аутентичным художественным произведением на занятиях по домашнему чтению представляются нам достаточно эффективными, поскольку позволяют охватить все стороны речевой деятельности, используя многообразие приемов и форм.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азизова Ф. С. Эффективные стратегии в обучении чтению на английском языке // Проблемы науки. 2023. №1 (75). С. 70-73. URL: EDN НОСGUI (дата обращения: 01.11.2025).

2. Пешкова Д. Ю. Организация работы на занятиях по домашнему чтению на языковом факультете в вузе (на примере романа Джоджо Мойес «До встречи с тобой») // Междунар. научно-исследовательский журнал. 2024. №1(139). URL: <https://research-journal.org/archive/1-139-2024-january/10.23670/> IRJ.2024.139.150 (дата обращения: 01.11.2025).

3. Стрекалова М. Д. Методика преподавания аспекта «домашнее чтение» на младших курсах языкового вуза: автореф. ... дис. канд. пед. наук . Ярославль, 2008. 26 с.

Понарин Д. Д.,
*Научный руководитель: ст. преп., и.о. декана филологического
факультета Щербакова О.Г.,
(г. Горловка, Россия)*

РЕАЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИЙ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В НОВЕЛЛЕ О. ГЕНРИ «ДАРЫ ВОЛХВОВ»

Рассказы О. Генри представляют собой один из наиболее показательных примеров функционирования языковой игры в англоязычной художественной прозе рубежа XIX–XX веков. Анализ новеллистического наследия писателя с позиций современной лингвистики позволяет выявить не только богатый арсенал применяемых им игровых приёмов, но и разнообразие коммуникативных функций, которые эти приёмы выполняют в структуре художественного текста. Закономерности использования языковой игры в творчестве О. Генри определяют своеобразие его поэтики и задают систему ожиданий, на которую ориентируется читатель.

Исследователи неоднократно указывали на то, что языковая игра является едва ли не центральным стилеобразующим элементом художественного мира О. Генри. Анализ новеллы «The Gift of the Magi» («Дары волхвов») позволяет с достаточной полнотой охарактеризовать весь спектр функций, которые языковая игра выполняет в художественном мире писателя. Текст новеллы демонстрирует специфический акцент автора на тех или иных аспектах языковой игры, что в совокупности даёт системное представление об игровой стратегии О. Генри. Анализ материала проводится в логике нарастания сложности игровых механизмов – от каламбурной игры на уровне отдельного слова к структурной языковой игре, определяющей нарративную организацию произведения в целом.

Уже в первом абзаце новеллы «The Gift of the Magi» («Дары волхвов») языковая игра вступает в свои права: описывая бедность главной героини Деллы, автор прибегает к характерной для него технике гиперболического каламбура: *«One dollar and eighty-seven cents. That was all. And sixty cents of it was in pennies»*. [4, с. 165].

Игровой эффект здесь достигается благодаря намеренному разрыву ожидания: читатель, подготовленный первой фразой к сообщению о мизерной сумме, получает уточнение, которое не добавляет ничего нового, но ставит акцент на безнадёжности ситуации. В.З. Санников охарактеризовал подобные приёмы как «тавтологический каламбур» [3, с. 66], однако применительно к данному случаю речь идёт скорее о создании иронической тональности через накопление незначущих, казалось бы, деталей. Функция языковой игры здесь – тонально-характерологическая: ирония направлена не на высмеивание, но на создание сочувственной интонации по отношению к героине.

Второй пример из той же новеллы демонстрирует языковую игру на уровне фразеологии. Описывая процесс поиска подарка в магазинах, нарратор использует следующую конструкцию: «*She was ransacking the stores for Jim's present. She found it at last. It surely had been made for Jim and no one else. There was no other like it in any of the stores, and she had turned all of them inside out*». [4, с. 166]. Фразеологизм «turned all of them inside out» (буквально: «вывернула все наизнанку») реализует одновременно два значения: прямое (перевернула все магазины) и переносное (тщательно осмотрела). Каламбурный эффект усилен гиперболой, что создаёт комический образ Деллы как одержимой покупательницы. Е. В. Волкова, характеризуя языковую игру как «лексико-стилистический приём», указывает, что наиболее типичным её механизмом выступает «актуализация переносного и прямого значения слова в одном контексте» [1, с. 941], – именно это наблюдаем в приведённом примере. Функция такого приёма – характерологическая: через языковую игру создаётся динамичный образ героини, её неудержимая энергия передаётся через комическую гиперболу.

Третий значимый пример языковой игры в новелле – описание волос Деллы, в котором авторский голос иронически вторгается в лирический регистр: «*Had the Queen of Sheba lived in the flat across the airshaft, Della would have let her hair hang out the window some day to dry just to depreciate Her Majesty's jewels and gifts*» [4, с. 167]. Языковая игра строится на парадоксальном столкновении «высокого» и «низкого»: гиперболически возвышенное сравнение волос Деллы с сокровищами царицы Савской немедленно снижается предельно прозаическим контекстом (сушить волосы на верёвке). В стилистике исследователи, описывая обыгрывание слов как стилистический приём, особо выделяют случаи, когда языковая игра выполняет функцию характеристики персонажа опосредованно – через авторскую оценочную интонацию. Именно так обстоит дело в данном фрагменте, где ирония нарратора по отношению к «высокому» стилю парадоксально не снижает, а возвышает образ героини.

Четвёртый пример связан с описанием стрижки Деллы и демонстрирует языковую игру на уровне эвфемизации: «*When Della reached home her intoxication gave way a little to prudence and reason. She got out her curling irons and lighted the gas and went to work repairing the ravages made by generosity added to love*» [4, с. 168]. Выражение «*ravages made by generosity added to love*» является развёрнутой каламбурной метафорой: слово «ravages» (разрушения, опустошения), обычно применяемое к катастрофам природного или военного характера, употреблено применительно к стрижке – тривиальной бытовой процедуре. Ирония дополнительно усилена пародийно-торжественной формулой «*generosity added to love*» (щедрость, помноженная на любовь), которая переводит прозаический поступок Деллы в регистр высокого жертвоприношения. А. М. Ломов и А. П. Бабушкин указывают, что подобные конструкции, в которых «реальный денотат прикрыт возвышенной словесной оболочкой», относятся к числу наиболее распространённых механизмов иронии в литературном тексте [2, с. 18],

а применительно к творчеству О. Генри данный механизм можно считать одним из фирменных.

Наконец, пятый пример – программная финальная фраза нарратора в «Дарах волхвов»: «But in a last word to the wise of these days let it be said that of all who give gifts these two were the wisest» [4, с. 169]. Здесь языковая игра выстраивается на двойственной семантике слова wise/wisest: в начале его употребляют в ироническом регистре («мудрецы наших дней» – те, кто дарят практичные подарки), а в финале – в подлинном смысле («мудрейшие»), относя слово к молодым супругам, пожертвовавшим своим главным сокровищем. В семантической структуре приведённого фрагмента языковая игра выполняет оценочно-философскую функцию, придавая тексту лирическое завершение.

Таким образом, можно сделать общий вывод о том, что языковая игра в рассказах О. Генри выступает как многофункциональный художественный инструмент, обеспечивающий одновременно комический эффект, смысловую глубину и структурную целостность текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Е. В. Языковая игра как лексико-стилистический прием // Молодой ученый. 2014. № 2. С. 941–942.
2. Ломов А. М. Каламбур как вид языковой игры: механизмы образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия : Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 1. С. 16–19.
3. Санников В. З. Каламбур как семантический феномен // Вопросы языкознания. 1995. № 3. С. 56–69.
4. O. Henry. The Complete Works of O. Henry. New York : Doubleday, 1953. 1692 p.

Пономарева Т. А.
(г. Ярославль, Россия)

ТЫ - МНЕ, Я - ТЕБЕ: СОЗДАНИЕ ВЗАИМНЫХ ЗАДАНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ 1-5 КЛАССОВ

*“Вы не можете заставить людей учиться.
Вы можете только создать подходящие условия для обучения”.*
Винс Гоумон

При всех благоприятных условиях развития методической науки в настоящее время, на практике учителя сталкиваются со снижением мотивации к изучению предмета, непониманием важности языкового образования, неумением детей работать в сотрудничестве и действовать самостоятельно.

Безусловно, поиск решения этих проблем требует от учителей–практиков постоянного самосовершенствования и комбинирования различных методов работы. В предлагаемом материале, хотелось бы поделиться опытом создания детьми 2-5 классов заданий друг для друга, который показывает, что, если взаимный продукт для отработки различных языковых навыков становится привычной детям частью занятий в классе и домашних заданий, то это ведёт к улучшению как языковых показателей, так и повышению мотивации к изучению иностранного языка, развитию навыков общения, повышению ответственности и самостоятельности.

При изучении каждой темы учебной программы, детям предлагается создать продукт, который могут использовать все ученики класса. Такие задания сочетают в себе и активную включенность обучающихся в деятельность, и творческую составляющую, и ручной труд, и интеллектуальный труд.

Так, при отработке навыков чтения на английском языке по завершению блока «Чтение гласных в закрытом слоге», педагог предлагает детям сначала сыграть в настольную игру, где в каждый шаг на игровом поле вписаны слова с коротким слогом, а затем, предлагает им создать похожие настольные игры, в которые дети играют в парах или минигруппах на следующем уроке.

При работе над грамматической темой «Модальный глагол can» дети создают «Ленты глаголов», складывая в виде гармошки полоски листов А4, на которых они пишут изучаемые глаголы–действия. Дети работают в парах и группах, читая и переводя глаголы на лентах при закреплении, проверяют друг друга на знание глаголов, или превращают ленту в настольную игру.

Для стимуляции говорения учитель снимает короткий ролик–стимул о своем хобби и приглашает детей снять такие же ролики о себе. Их демонстрируют в классе, составляя список интересов группы, и ребята ищут в классе одноклассников с похожим хобби. Для большей интриги можно

попросить не показывать на видео себя, а снять только предметы, атрибуты или продукты хобби и отгадывать, кто автор.

Для тренировки навыков письма учитель демонстрирует детям свое объявление о создании «Клуба любителей настольных игр». Далее, учащиеся создают свои объявления о клубах, вывешивают на общую информационную доску, читают их и принимают решение, в какой клуб и почему хотят вступить.

В процессе описанной комплексной творческой деятельности стимулируются навыки живого общения в реальных ситуациях детской жизни, обретается значимость изучения предмета через изготовление осязаемого продукта для себя и других. Также развивается синхронность работы обоих полушарий головного мозга, что позволяет избежать перегрузки левого «логического» полушария [4, с.40]. Задания способствуют и постепенному выходу учеников со стадии «усвоения» на стадию «освоения» знания в соответствии с четырехэтапной схемой общей стратегии усвоения, предложенной И. А. Зимней, и помогают развить навыки самостоятельной работы, о которой Н. Ф. Коряковцева пишет как о важной применительно к личностно ориентированному развивающему иноязычному образованию, особенно, когда творческий аспект своеобразно сочетается с репродукцией и собственно текстовой (коммуникативной) продукцией [4, с. 41].

Таким образом, можно сказать, что введение взаимных заданий учеников в практику обучения иностранного языка способствует достижению таких метапредметных результатов, сформулированных в ФГОС, как универсальные познавательные учебные действия работы с информацией; универсальные коммуникативные действия (общение, совместная деятельность, презентация); универсальные регулятивные действия (саморегуляция, самоконтроль) [3, с.27-28].

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Е. Ф. Формирование метапредметных результатов на уроках английского языка: анализ и рекомендации// Народное образование. 2024. № 3. С. 70–75.

2. Бехтенова Е. Ф., Бехтенова С. М. Межпредметные связи на уроках истории и английского языка как основа формирования метапредметных умений школьников //Сибирский педагогический журнал. 2016. №. 5. С. 26–32.

3. Министерство просвещения Российской Федерации. Приказ от 31 мая 2021 года № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64100) URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 09.11.2025).

4. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам. Учебно-методическое пособие / Дальневосточный федеральный университет. Школа педагогики [авт.-сост. Т.И. Скрипникова]. Электрон. дан. Владивосток : Дальневосточный Федеральный университет. 2017. С. 137. URL: <http://uss.dvfu.ru/> (дата обращения: 09.11.2025).

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

АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Основной целью иноязычного образования по ФГОС (Федеральному государственному образовательному стандарту) является формирование коммуникативной компетенции обучающихся [3]. Одной из составляющих коммуникативной компетенции является социокультурная компетенция, поскольку овладение иностранным языком без социокультурного контекста не является возможным.

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, «социокультурная компетенция – это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [1, с. 286–287]. На сегодняшний день одним из эффективных средств развития социокультурной компетенции являются аутентичные видеоматериалы.

Аутентичные видеоматериалы – это видеозаписи, созданные носителями языка для носителей. Использование данного вида материалов на уроках английского с целью развития социокультурной компетенции имеет ряд преимуществ, поскольку позволяет продемонстрировать естественную языковую среду и культурные особенности страны изучаемого языка, а также способствует повышению мотивации речевой деятельности за счет оказанного эмоционального воздействия.

Традиционно выделяют три этапа работы с аутентичными видеоматериалами: преддемонстрационный (*pre-viewing*), демонстрационный (*whileviewing*), последемонстрационный (*post-viewing*).

Целью преддемонстрационного этапа является создание мотивации к просмотру, снятие возможных лексических и страноведческих трудностей и подготовка обучающихся к дальнейшему выполнению заданий [2, с. 152]. Мы предлагаем следующие варианты заданий, которые можно использовать для развития социокультурной компетенции на данном этапе:

1) обсуждение культурных реалий: обучающиеся обсуждают в парах данные на карточках реалии, которые связаны с видео (например, *hightea*, *brunch*, *plumppudding*);

2) анализ постера видео: например, представлена сцена празднования Дня святого Патрика, обучающимся необходимо ответить на вопросы

(например, “*What do you think is happening in the picture?*”, “*What do you know about this celebration/tradition?*”, “*What emotions do people in the picture have and why?*”).

На демонстрационном этапе происходит непосредственное восприятие видеоматериала, а также активизация речемыслительной деятельности. На этом этапе могут быть использованы следующие упражнения:

1) стоп-кадр: учитель останавливает видео на кадре, который демонстрирует специфические социальные явления (например, *small talk*) или невербальные средства коммуникации (например, *жесты, мимика, позы*), и задает обучающимся вопросы (например, “*What do you think is happening in this scene?*”, “*Why do you think these people are behaving this way?*”, “*What do you think is meant by this gesture?*”);

2) просмотр видеофрагмента без звукового сопровождения: обучающимся может быть предложено озвучить фрагмент видео, задача заключается в том, чтобы попытаться представить себя на месте человека другой культуры (например, выбрать соответствующий ситуации регистр общения).

Последемонстрационный этап направлен на развитие творческой речевой деятельности обучающихся. В рамках последнего этапа могут быть предложены такие задания как: восстановление хронологии событий; постановка и обсуждение вопросов по ключевым сценам; описание кадров видео, в которых была представлена новая информация [2, с. 153]. В качестве домашнего задания обучающиеся могут подготовить мини-проекты на основе просмотренного видеоматериала. Проекты могут быть направлены на сравнение родной культуры и культуры страны изучаемого языка (например, “*Differences and similarities between Russian and American schools*”).

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что применение аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка способствует развитию социокультурной компетенции за счет того, что они позволяют ознакомить обучающихся с естественными речевыми конструкциями, невербальными средствами общения и социокультурным фоном страны изучаемого языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.

2. Савицкая Н. С., Даниленко Р. М. Использование аутентичных видеоматериалов при формировании навыков говорения на занятиях по иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 2 (9). С. 152-153.

3. Федеральный государственный стандарт основного общего образования: утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 29.10.2025).

Прикота А. Н.
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Пантыкина Н. И.
(г. Луганск, Россия)

ТУРЕЦКИЕ ТЕРМИНЫ В ДИСКУРСЕ МОДЫ

Дискурс моды представляет собой совокупность языковых, визуальных и культурных практик, через которые мода как социальное и эстетическое явление выражается, интерпретируется и воспроизводится в обществе. Этот феномен подробно рассматривали такие исследователи, как М. И. Волчкова [2], И. Е. Арьянова [1], а также современные теоретики моды – Й. Энтвистл [3] и А. Липовска [4]. Их труды доказали, что мода формирует особый культурный код, в котором каждый элемент – силуэт, ткань, цветовая палитра или аксессуар – несёт социально и культурно важную информацию.

В эпоху глобализации модный дискурс стал важным инструментом культурного взаимодействия. Он отражает процессы заимствования, переосмысления различных традиций. Турция занимает особое место в этом процессе, поскольку её географическое положение на стыке Европы и Азии, а также богатое историческое наследие способствуют формированию уникального культурного синтеза. Турецкая мода воплощает в себе элементы исламской скромности, османской роскоши и западного минимализма, создавая своеобразное переплетение.

Современная турецкая мода сочетает многовековые ремесленные традиции с актуальными тенденциями индустрии – от haute couture (высокой моды) до prêt-à-porter (готовой одежды). Она опирается на сложную систему символов, в которой орнаментальность, декоративность и этнические мотивы пересекаются с архитектурностью кроя и технологичностью тканей. Таким образом, мода становится не просто средством самовыражения, но и формой культурной коммуникации, где каждый термин и образ приобретают новое, особое значение.

Один из самых известных турецких терминов, вошедших в международный модный лексикон, – harem. Первоначально обозначавший закрытую часть дворца, этот термин в моде стал символом лёгких, свободных брюк или юбок с низкой линией шага [5]. Изделия в стиле «harem pants» прочно закрепились в коллекциях ведущих дизайнеров XX-XXI веков, включая Поля Пуаре, Жана-Поля Готье и Изабель Маран, став воплощением восточного шика и расслабленного, парящего силуэта.

Другой важный термин – kaftan. В Османской империи он был предметом роскошного парадного гардероба султанов и знати, символизирующим власть и богатство [5]. В современной индустрии моды кафтан стал элементом стиля boho-chic и resort fashion, представленного в коллекциях домов Etro, Valentino, Dior и Roberto Cavalli. Этот элемент одежды часто выполняется из лёгких тканей, украшен вышивкой, бисером и декоративными элементами, что подчеркивает его статус как символа восточной роскоши и изысканности.

Особое значение имеет термин *yenı moda* – «новая мода». Он отражает стремление турецких дизайнеров к слиянию национального наследия с современными западными тенденциями [5]. На подиумах Istanbul Fashion Week всё чаще появляются коллекции, ориентированные на *sustainable fashion* (устойчивую моду), где используются экологичные материалы – лен, органический хлопок, переработанный шёлк, а также ручные декоративные элементы (*handcrafted details*). Это демонстрирует переход турецкой моды от традиционного ремесленного производства к концепции осознанного дизайна.

Ремесленные традиции остаются неотъемлемой частью турецкого модного кода. Термины, происходящие из мира ремесел, постепенно закрепились и в современном модном дискурсе. Так, слово *çeurek* («четверть») в историческом контексте обозначало долю ткани или узора, а в современном употреблении символизирует внимание к уникальной детали, фрагменту дизайна, подчеркивающему индивидуальность изделия. Термин *etek* («юбка») стал обозначением моделей, вдохновлённых народными костюмами, отличающихся плиссировкой, многослойностью и декоративной отделкой. Понятие *İznik*, связанное с известным центром турецкой керамики, вошло в модную лексику как метафора декоративных узоров и текстур, вдохновивших дизайнеров на создание принтов и орнаментальных тканей [5].

Турецкое влияние проявляется не только в одежде, но и в аксессуарах. Элементы *çini* (турецкой керамики) используются в дизайне украшений, обуви и сумок, а *sedef* (перламутр) стал популярным материалом для отделки, воплощая идею *surface embellishment* – поверхностного декора [5]. Эти детали придают изделиям утончённость и национальную идентичность, способствуя формированию визуального бренда турецкой моды.

Таким образом, турецкие термины в дискурсе моды отражают не только лексическое, но и культурное измерение моды как глобального феномена. Они символизируют процесс взаимодействия Востока и Запада, демонстрируя, как традиционные формы и значения переосмысливаются в контексте современной fashion-индустрии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арьянова И. Е. Лингвокультурные аспекты модного дискурса. Екатеринбург : УрФУ, 2021. 215 с.
2. Волчкова М. И. Дискурс моды в современном обществе. Санкт-Петербург : СПбГУ, 2020. 198 с.
3. Entwistle J. The Fashioned Body: Fashion, Dress and Modern Social Theory. 3rd ed. Cambridge : Polity Press, 2023. 304 p.
4. Lipovska A. Cultural Codes in Fashion Communication. London : Routledge, 2022. 270 p.
5. Türk Dil Kurumu. Türkçe Sözlük [Турецкий словарь]. 12. baskı. Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları, 2023. 2224 s.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ НЕМЕЦКОЙ ЛЕКСИКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Заимствование – это процесс и результат перехода из одного языка в другой слов, грамматических конструкций, морфем, фонем; самый распространенный вид языковых контактов. Заимствование слов – объективная закономерность развития словарного состава любого языка, основанная на том, что тот или иной язык вбирает в себя иностранные слова, пытаясь подстроить их фонетически и морфологически к условиям функционирования системы языка [1, с. 78].

Для выявления специфики функционирования немецких заимствований в русском языке в рамках данного исследования был проведен её тематический анализ. Все слова немецкого происхождения были поделены на основные тематические группы, что позволило акцентировать внимание на тех областях, где немецкие заимствования получили наибольшее распространение. В результате данной систематизации удалось выделить девятнадцать основных тематических групп: военное дело (11,15%), финансы и экономика (6,14%), искусство и культура (9,37%), техника и промышленность (27,63%), метеорология и астрономия (0,65%) и другие.

Данный анализ продемонстрировал, что самое широкое распространение получила лексика, связанная с техникой и промышленностью. Это связано с тем, что в период индустриализации в Россию приглашались немецкие инженеры и мастера из Германии, которые привносили с собой соответствующую терминологию. Сфера метеорологии и астрономии включает в себя меньше всего заимствований, потому что эти науки были не столь развиты в повседневной жизни.

Частеречевой анализ немецких заимствований показал преобладание имён существительных (97,25%), что объясняется необходимостью называния новых предметов, профессий и явлений. Также заимствовались сложные немецкие существительные, которые обозначают объемные, труднообъяснимые понятия. Глаголы (1,78%) и прилагательные (0,97%) встречаются значительно реже, выполняя функции описания новых действий, выражения признака предмета или его принадлежности.

Отдельное внимание в исследовании было уделено процессу ассимиляции немецких заимствований.

Н.А. Сооронкулова утверждает, что можно выделить три группы заимствованных слов:

1. Полностью ассимилированные заимствованные слова.
2. Частично ассимилированные заимствованные слова.

3. Не ассимилированные заимствованные слова или варваризмы [5, с. 218].

Согласно Ш. Кадыровой, полностью ассимилированные заимствования не ощущаются в языке как иностранные слова [2, с. 108], например: *штамм* – *Stamm*, *граф* – *Graf*, *пастор* – *Pastor*, *принц* – *Prinz*, *гном* – *Gnom*, *рубин* – *Rubin*, *торф* – *Torf*, *трасс* – *Trass* и др.

Частичная ассимиляция проявляется в следующих аспектах:

1. Фонетическая адаптация включает в себя изменение ударения, например, *рюкзак* (ударение на «а») – *Rucksack* (ударение на «и»), озвончение/оглушение согласных, например, *фланг* – *Flanke* (озвончение конечного согласного «к» в «г») и др.

2. При морфологической адаптации немецкая лексика получает характерные для русского языка окончания и суффиксы, например, *шанец* – *Schanze* (суффикс «-ец»), *бухта* – *Bucht* (окончание «-а»). Немецкие глаголы трансформируются с помощью суффикса «-овать», например, *репетировать* – *repetieren*, прилагательные приобретают русские суффиксы, такие как «-н» и «-ев», а также окончание мужского рода «-ый», например, *рентабельный* – *rentabel*, *шанцевый* – *schanze*.

3. Орфографическая адаптация включает в себя упрощение удвоенных согласных, например, *офицер* – *Offizier*. Помимо этого, заимствованная немецкая лексика пишется со строчной буквы, что привычно для русского языка.

Данные процессы способствуют более естественному восприятию и использованию заимствованных слов в русском языке.

По мнению И.Е. Кима, варваризм — это иноязычное слово, употребляемое в речи, но не освоенное языком [3, с. 76]. Например, *Frau* – *фрау* (*женщина*) – слово сохраняет немецкое произношение и употребляется обычно только для обозначения женщин из Германии.

Таким образом, немецкие заимствования внесли значительный вклад в лексический фонд русского языка. Процесс заимствования демонстрирует политические, экономические, военные и культурные связи между народами, которые способствуют обогащению языка новой лексикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов : Справочное пособие для студентов и аспирантов. Издание 4-е, исправленное и дополненное. Назрань : ООО «Пилигрим». 2005. С. 376.

2. Кадырова Ш. Процесс ассимиляции в английском, кыргызском (русском) языках process of assimilation in English, Kyrgyz (Russian) languages / Ш. Кадырова // Вестник Кыргызстана. 2018. № 1(2). С. 104–113.

3. Ким И. Е. Варваризм // Эффективное речевое общение (базовые компетенции) : Словарь-справочник. Электронное издание / Сибирский федеральный университет ; Под редакцией А.П. Сковородникова. 2-е издание, переработанное и дополненное. Красноярск : Сибирский федеральный университет. 2014. С. 76-77.

4. Сооронкулова, Н. А. Роль ассимиляции заимствованных слов // Новое слово в науке: стратегии развития : Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. В 2-х томах, Чебоксары, 22 октября 2017 года / Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. Том 1. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс". 2017. С. 216-220.

*Саликбаева Г. К.
(г. Оренбург, Россия)*

ДРЕВНЕГЕРМАНСКИЙ ЯЗЫК КАК РАННЯЯ СТУПЕНЬ В РАЗВИТИИ РОМАНО-ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ

Романские и германские языки относятся к разным ветвям индоевропейской семьи, но имеют общее праязыковое наследие. Изучение древнегерманских языков, в частности англосаксонского, позволяет понять исходную германскую структуру английского языка и увидеть, как романское влияние наслаивалось на нее, создавая уникальную лингвистическую смесь. Группа родственных языков, которую называют германской, является достаточно многочисленной и включает три подгруппы: восточногерманскую, северогерманскую и западногерманскую. Языки этих групп играют важную роль и в современном мире. В первую очередь это относится к языкам западногерманской подгруппы – английскому и немецкому. Общей основой данных языков является древний германский язык. Его изучение дает объяснение многим явлениям в современных германских языках и способствует углубленному пониманию закономерностей их развития, что немаловажно для изучающих эти языки в качестве иностранных.

Цель данного исследования – анализ древнегерманских языков попытка проследить их исторические общности, приведшие к формированию современных германских языков.

Рассмотрим исторические условия возникновения и развития древнегерманского языка, его основные черты, древнегерманские диалекты и первые памятники письменности древних германцев.

Древнегерманский или прагерманский язык как особый языковой тип сформировался к середине первого тысячелетия до нашей эры. Вследствие того, что часть индоевропейцев еще в третьем тысячелетии до нашей эры селилась обособленно, на достаточно ограниченной территории, которая включала южную Скандинавию, Ютландию и Низовье Эльбы, Балтийское побережье до Одера. Диалекты древних германцев не имели письменности. Родственные черты германских языков изучались путем реконструкции, то есть сопоставлением языков, а также благодаря примерам готского – единственного языка, имевшего свою письменность.

С одной стороны, древнегерманский язык сохранил характерные черты индоевропейской языковой семьи, с другой стороны – обнаруживает ряд новшеств. Общие индоевропейские черты древнегерманского языка наиболее четко прослеживаются в его лексической и морфологической системах. Древнегерманский словарный состав примерно на две трети состоял из основ, обнаруживаемых во всех индоевропейских языках. С точки зрения семантики – значений – это слова, которые относятся к основному словарному запасу: местоимения, числительные, слова обозначающие родственные отношения, названия частей тела, птиц и животных, природные объекты и явления. Древнегерманский во многом повторял морфологию – грамматические свойства – индоевропейского языка. Так же, как и индоевропейский, относился к флективным языкам, в которых изменяемая формообразующая часть слова флексия, имеет несколько грамматических значений. Существительные имели те же категория рода, числа и падежа. Большое значения для системы склонения имели так называемые основообразующие суффиксы, определявшие тип склонения. Развитую флексию имели в обоих языках прилагательные и местоимения. Но при этом большую роль в склонении местоимения и образовании степеней сравнения прилагательных играл супплетивизм. Глагол древнегерманского языка перенял из индоевропейского категорию лица, числа, времени, залога и наклонения.

«Новшества», отличающие древнегерманский язык от других индоевропейских языков. Состав германского словаря на треть пополнился словами, которые не прослеживаются в других индоевропейских языках и отражают специфику жизни древних германцев. В этом легко убедиться если сопоставить лексику современных германских языков. Морфологическая система древнегерманского языка как было отмечено ранее, в основном заимствована из индоевропейского. Однако и в ней можно пронаблюдать некоторые новшества: поляризация сильного и слабого типов склонения существительных, вследствие широкого распространения основы на «n»; развитие сильного и слабого склонения прилагательных и развитие слабого типа спряжения глаголов. Таким образом формировались черты характерные для современного немецкого языка. Наиболее значительными явлениями, повлиявшими на выделение древнего германского языка, были первые сдвиги согласных и смещение акцента на первый слог, что повлекло за собой редукцию безударных гласных.

В ходе Великого переселения народов племена сохранили свою самобытность. Позднее в различных местах Европы осели те германские племена, которые позже образовали немецкие нации. Их племенные диалекты составили основу древнеанглийского языка. Из племенных диалектов западных германских племен, развились английский, немецкий, фризский, нидерландский и др. Первые письменные памятники появились лишь в начале нашей эры, сначала это были рунические надписи отдельные слова, имена на надгробных плитах или предметах, украшениях.

Кратко рассмотрев условия формирования и развития древнегерманского языка, словарный состав, грамматический строй и фонологическую систему, можно

найти историческое объяснение многим сходным чертам современных германских языков, равно как и их отличиям. Некоторые из этих черт являются наследием общего индоевропейского прошлого, другие же появились именно в древней германском являются специфическими для германских языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Казанцева Т. Ю. Виды классификации имен существительных в древних индоевропейских языках // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 5-3(107). С. 158-162.
2. Манцаева А. Н. История возникновения и влияния рун на развитие английского языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 3(32). С. 276-278.
3. Масловская С. В. Свидетельства о германских языках в дописьменный период // Вестник молодого ученого УГНТУ. 2024. № 3(27). С. 102-110.

*Санченко Е. Н., Басов К. М.
(г. Луганск, Россия)*

СОХРАНЕНИЕ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕАЛИЙ ФЭНТЕЗИЙНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНОГО И АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В современном переводоведении существенное значение отдано процессу перевода таких лексических единиц, которые по своему содержательному наполнению представляют собой культурно-специфические явления и предметы и указывающих на культурную и языковую специфику. По определению С. И. Влахова, данные лексические единицы, именуемые реалиями, обозначают слова, которые передают наименования элементов быта и культуры, исторической эпохи и социального строя, государственного устройства и фольклора [1, с. 6]. Реалия, зачастую, ограничивается возникновением и распространением преимущественно в рамках одного государства или этноса.

Многие лингвисты по-разному трактуют понятие «реалия». Но результаты научного поиска по данной проблеме показывают, что процессы перевода данных лексических единиц «без учета культурных особенностей переводимого текста, зачастую оказываются некачественными, так как они неотражают истинного замысла автора оригинала. Основная трудность заключается не в языковых реалиях, а в культурных» [2, с. 37].

Цель данной статьи – проанализировать специфику передачи культурно-маркированных элементов при литературном и аудиовизуальном переводе англоязычных реалий фэнтезийного произведения на русский язык.

Материалом исследования послужили англоязычное художественное произведение Дж. Р. Р. Толкина «The Fellowship of the Ring» («Братство Кольца» – перевод В. Муравьёва, А. Кистяковского) и англоязычное аудиовизуальное произведение «The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring» (режиссёр Питер Джексон; официальная российская локализация киноадаптации «Властелин Колец: Братство Кольца»).

Реалии фэнтезийного мира для восприятия достаточно сложны у неподготовленного читателя / зрителя. Так, в художественном мире Дж. Р. Р. Толкина мы сталкиваемся с такой ситуацией: переводчику и, в дальнейшем, создателю киноадаптации приходится иметь дело с культурой ирреального мира, с его целостной искусственной реальностью, наделенной собственной историей, географией и лингвистикой.

Литературный перевод реалий традиционно решается с помощью стратегий транскрипции, калькирования или описательного перевода, что заставляет читателя интеллектуально участвовать в расшифровке нового понятия. Аудиовизуальный перевод предлагает принципиально иной подход к преодолению этой «непереводимости», используя в качестве инструментария весь арсенал кинематографа.

Так, например, англоязычные реалии Средиземья *The Shire*, *Ent*, *The One Ring* являются не просто лексическими единицами, а концептами, несущими в себе свернутые вселенные смыслов. В киноадаптации Питера Джексона реальия *The Shire* / *Шир*, которая в переводе может быть передана как *Хоббитан* или *Удел*, в аудиовизуальном формате транслируется напрямую в эмоцию через визуальные коды – идиллические образы сельской Англии, теплый золотистый свет и пасторальную музыкальную тему Говарда Шора. Зритель не просто узнает название места, но мгновенно ощущает его атмосферу – уют, безопасность и простоту.

Лексическая единица *The One Ring* в книге описана относительно аскетично, а его мощь раскрывается через воздействие на персонажей. Кинематограф же визуализирует саму идею искушения и власти через макросъемку, делающую Кольцо гиперреальным и тактильным, через навязчивый шепот и тему в музыкальном сопровождении, а также через актерскую игру, показывающую его разрушительное влияние.

Еще более сложную задачу представляет собой перевод лексической единицы *Ent*, которая репрезентует существо *Энт*, ключевая характеристика которого – стойкость и неспешность. Если в книге это достигается через стилистику речи и описания, то режиссёр киноадаптации синтезирует визуальный дизайн, звуковое решение (замедленный, скрипучий голос) и монтажный ритм сцен, чтобы передать саму сущность этого существа.

Киноадаптация не просто иллюстрирует текст, а становится его глубокой интерпретацией, где визуальный ряд, звук и монтаж становятся полноправными инструментами «перевода», работающими не с семантикой, а с перцепцией, напрямую обращаясь к чувствам и подсознанию зрителя. Это создает

принципиально иную модель восприятия, где культурный код исходного текста проходит двойную фильтрацию: сначала через творческое видение режиссера-адаптолога, а затем через технику дубляжа и локализации для русскоязычной аудитории. Последний пункт во многом зависит от популярности и/или приемлемости использования в качестве «руководства» уже готового варианта перевода оригинального произведения.

Таким образом, анализ процесса передачи культурно-маркированных элементов из литературного в аудиовизуальный формат требует комплексного подхода, учитывающего как классические лингвистические стратегии перевода, так и специфику аудиовизуального перевода, то есть саму картину того, как зритель, даже незнакомый с исходным книжным оригиналом, сможет воспринять происходящее на экране.

ЛИТЕРАТУРА

1. Влахов С. И., Флорин С. П. Непереводимое в переводе. М. : Международные отношения, 1980. 342 с.

2. Санченко Е. Н. Специфика передачи культурного контекста англоязычного художественного произведения на русский язык // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 3. Филологические науки. Медиакommunikации. 2022. Т. 74, № 1. С. 37–41.

Семёхин Т. А.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Комарова И. В.
(г. Петрозаводск, Россия)*

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Персонализация обучения определяется как организация образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, при которой сам обучающийся участвует в выборе целей, содержания и способов освоения учебного материала. В методике обучения иностранным языкам она понимается как «включение личности обучаемого в процесс овладения языком, создание условий для проявления его активности» [1, с. 42].

Языковой барьер рассматривается исследователями как комплекс психологических и речевых затруднений, препятствующих свободной коммуникации на иностранном языке. В. В. Сафонова считает, что языковой барьер возникает тогда, когда «уровень владения языком не обеспечивает коммуникативной уверенности и спонтанности речевого поведения» [2, с. 78].

Существуют три группы основных причин возникновения языкового барьера: психологические (страх ошибки, неуверенность, тревожность), лингвистические (недостаточный словарь, неавтоматизированность

грамматических навыков) и коммуникативные (отсутствие опыта реального общения, разрыв между формальными знаниями и их применением). Эти причины требуют учёта, чтобы построить качественную и эффективную индивидуальную траекторию обучения.

Так, например, опрос студентов (11 чел.) показал, что большинство обучающихся чувствуют себя увереннее при работе с материалом, отражающим их личные интересы и цели. Студенты отмечают, что возможность выбора тем и форматов занятий снижает тревожность и делает использование английского языка более естественным, что способствует постепенному преодолению языкового барьера.

Персонализированный подход в обучении английскому языку позволяет преодолевать языковой барьер за счет ориентации на личные интересы, значимые для обучающегося темы и реальные коммуникативные задачи. Как отмечает Е. Н. Соловова, эффективность обучения возрастает, когда содержание обучения воспринимается обучающимся как «лично необходимое и эмоционально значимое» [3, с. 91].

Практическая реализация персонализированного подхода включает: выбор тем, которые соответствуют целям обучающегося (например, общение в путешествиях, подготовка к экзамену, профессиональная коммуникация); подбор форм работы в соответствии с ведущим каналом восприятия (визуальным, аудиальным, кинестетическим); создание психологически безопасной среды, где ошибка рассматривается как естественный элемент обучения.

Таким образом, персонализация обучения не только способствует повышению мотивации и вовлеченности, но и создает условия для постепенного и устойчивого преодоления языкового барьера, при этом формируя у обучающегося уверенность и готовность к реальному речевому взаимодействию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2001. 240 с.
2. Сафонова В. В. Изучение языка как средство межкультурного общения. Воронеж: Истоки, 2004. 186 с.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М.: АСТ; Астрель, 2010. 240 с.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ ШЕФ-ПОВАРА: ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПОВАРСКОЕ И КОНДИТЕРСКОЕ ДЕЛО»

Современное среднее профессиональное образование, особенно в рамках проекта «Профессионалитет», нацелено на максимальное сближение с реальным сектором экономики. На таких специальностях, как «Поварское и кондитерское дело», основной акцент традиционно ставится на оттачивании практических навыков. В этих условиях гуманитарные дисциплины, включая иностранный язык, нередко отодвигаются на второй план, воспринимаясь как необязательные. Однако такой взгляд упускает главное: в современной глобализированной гастрономической индустрии иностранный язык становится не просто учебным предметом, а профессиональным инструментом. Он открывает доступ к мировым тенденциям, инновационным методикам и первоисточникам, позволяет строить международную карьеру и повышает конкурентоспособность выпускника. Кроме того, он формирует профессионала, способного не только технически выполнить задачу, но и осмыслить свою роль в более широком, международном контексте. Таким образом, цель педагога колледжа – преобразовать изучение иностранного языка из формального курса в процесс формирования ключевой профессиональной компетенции.

Первый шаг – переход от изучения «языка вообще» к «языку для профессии». Классический подход, ограничивающийся бытовыми темами и общей лексикой, для будущих поваров и кондитеров оказывается малоприменимым. Более мотивирующая установка: «Ты изучаешь не английский, а инструмент, который сделает тебя успешным шефом». Она реализуется через работу с аутентичными материалами: оригинальными рецептами от мировых звёзд кулинарии, такими как Гордон Рамзи или Элен Дарроз, видеоуроками по техническим приёмам, меню известных ресторанов, обзорами гастрономических трендов [3, с. 407]. Лексика изучается не абстрактная, а конкретно-профессиональная: например, *blanching* (‘бланширование’), *sous-vide* (‘су-вид’), *foldin* (‘вмешивать’), *caramelize* (‘карамелизировать’), а также названия оборудования, ингредиентов и техник нарезки. Язык становится средством решения профессиональных задач: поиска и адаптации рецепта, расчёта себестоимости блюда по зарубежным прайсам, понимания инструкций к импортному оборудованию.

Не менее важно учитывать психолого-педагогические особенности студентов 16–18 лет. Это возраст активного профессионального самоопределения, поиска идентичности, тяги к практике и привычки к цифровым технологиям. Ключевые принципы работы с такой аудиторией

включают практикоориентированность и немедленное применение знаний: если выучили названия овощей – сразу переводим рецепт из меню лондонского ресторана; изучили повелительное наклонение – пишем инструкцию по приготовлению для иностранного стажёра. Основой обучения становится проектная деятельность. Например, проект «Creating a menu for a pop-up restaurant at an International food festival» включает анализ трендов, составление меню на английском, презентацию и ролевые игры с «поставщиком» или «потребителем» [3, с. 407]. Активно используются гаджеты и цифровые ресурсы: студенты снимают видео-рилсы с презентацией блюда на английском, ведут кулинарный блог. Эффективно внедряются игровые и соревновательные форматы: конкурсы на лучший перевод рецепта, квизы по профессиональной лексике, ролевые игры в формате «Сервис в международном ресторане».

Формирование профессиональной иноязычной коммуникации предполагает переход от простого запоминания слов к полноценному диалогу в профессиональном контексте. Мы отработываем типовые ситуации: приём заказа с учётом диетических ограничений, обсуждение меню с командой, взаимодействие с поставщиком, объяснение концепции блюда гостям или коллегам. Параллельно развиваются гибкие навыки: работа в команде на английском, критическое мышление через сравнительный анализ национальных кухонь, креативность в заданиях на создание блюда по мотивам рецепта из другой культуры.

Участие колледжа в федеральном проекте «Профессионалитет» открывает дополнительные возможности. Речь идёт о междисциплинарных связях: темы, пройденные на английском, например «Французские соусы», закрепляются на практических занятиях на кухне. Также мы моделируем реальные рабочие процессы, например, языковую подготовку к чемпионатам профессионального мастерства по стандартам WorldSkills, где английский является обязательным компонентом.

В заключение подчеркну: переосмыслив роль иностранного языка, мы превращаем его в ключевой инструмент построения успешной карьеры в современной индустрии питания. Для студента-повара английский становится мостом к мировым профессиональным возможностям, инновациям и межкультурному диалогу. Такой подход не только повышает мотивацию и качество знаний, но и полностью соответствует целям ФП «Профессионалитет» – мы готовим не просто исполнителя, а конкурентоспособного, мыслящего и адаптивного специалиста, готового к работе в международной команде и способного заявить о себе на мировой кулинарной арене.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безкоровайная Г. Т. Planet of English : учебник английского языка для учреждений СПО. Москва : Академия, 2022. 256 с.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высшая школа, 2019. 320 с.
3. Макарова Т. Н. Лингвострановедческие аспекты в обучении английскому языку в неязыковом вузе // Образование и право. 2024. №11. с.405–408

Серикова Е. В.

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

ЗВУКОИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ЛЕКСИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Звукоизобразительная лексика – одна из ярких характерных особенностей устной речи и представлена в значительном количестве. Эти лексемы воспроизводят звуки природы, голоса людей и животных, шум предметов и явлений, и тем самым создают выразительность речи. Как отмечает Ахманова О. С. в «Словаре лингвистических терминов», звукоизобразительная лексика функционирует как системная единица, соединяющая акустические признаки со значением и образной функцией текста, что позволяет формировать темп, ритм и эмоциональную окраску высказывания [1].

Цель исследования – выявить особенности звукоизобразительной лексики турецкого языка, определить её роль в создании выразительности и эмоциональной насыщенности речи.

Звукоизобразительные слова на турецком языке традиционно превращаются в оноματοпоэтические лексемы (звукоизобразительные в узком смысле) и идеофоны (передающие не только звук, но и зрительные, тактильные, эмоциональные впечатления). Эти принципы теоретически освещаются в работах Баскиной А. А. Например, к оноματοпоэтическим относятся: *miyav* – «мяу», *havhav* – «гав-гав», *civil civil* – «щебетание птиц», *şırıl şırıl* – «шум воды». Эти слова воспроизводят звуки, характерные для живой или неживой природы [2].

Идеофоны расширяются по такому же принципу. Они могут обозначать ощущения или движения, сопровождающиеся определенными звуковыми впечатлениями: *pır pır* – «порхание крыльев», *taktak* – «стук», *şakşak* – «хлопанье», *küt küt* – «глухой стук сердца или удар». Следует отметить, что многие из них обладают звукоподражательной мотивированностью и морфологической повторяемостью, создающей ритмичность и интонационную выразительность речи [4].

Характерной особенностью турецкой звукоизобразительной лексики является её редупликация – повторение оснований с вариацией начального звука (şırıl şırıl, gürül gürül, pat küt). Такая форма способствует усилению воздействия звука и повышению эмоциональной окраски высказываний. Редупликация цикла может увеличиваться несколько раз. Например, *gürül gürül* – это не просто «шумно», а «громко, мощно шумит» (о потоке воды). Фонетический состав таких слов отражает особенности турецкой фоноэстетики: преобладание звонких согласных (g, d, b) создает эффект звука, тогда как шипящие и свистящие (ş, s, ç) передают мягкие, плавные или шуршащие звуки. Таким образом, звукоизобразительная лексика на турецком языке представляет собой не только имитацию мытья посуды, но и имеет выразительный приём, усиливающий эмоциональное воздействие речи [5].

Кроме того, подобные слова активно участвуют в обращении фразеологизмов, что свидетельствует о глубокой укорененности звукоизобразительности в турецкой языковой картине мира. Например, выражение *şakşakalkıslamak* («бурно аплодировать») или *patdiyesöylemek* («высказать сразу, без подготовки») начинается переход звукоподражания в лексико-грамматические структуры [3].

Таким образом, звукоизобразительная лексика представляет собой динамичный и самобытный пласт турецкого языка, отражающий как усиление восприятия на слух, так и национально-культурные особенности мышления. Её изучение позволяет глубже понять механизмы языковой образности и взаимосвязь между звуками и смыслом в тюркской языковой традиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 608 с.
2. Баскина А. А. Звукоподражательная лексика в тюркских языках // Вопросы языкознания. 2015. № 2. С. 34–39.
3. Кононов А. Н. Грамматика современного турецкого литературного языка. М.: Изд-во АН СССР, 1956. 542 с.
4. Türk Dil Kurumu. TürkçeSözlük. Ankara : TDK Yayınları, 2022. URL: <https://sozluk.gov.tr> (дата обращения: 10.10.2025).
5. Yıldız M. TürkçedeYansımaSözcüklerinAnlamveKullanımıÜzerine Bir İnceleme // Dil Araştırmaları. 2018. № 24. S. 87–101.

СПОСОБЫ НОМИНАЦИИ ФИТОНИМОВ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ

Изучение определенной лексико-тематической группы в разноструктурных языках вызывает особый интерес и является актуальным в современной лингвистике. Ботанические наименования представляют собой один из наиинтереснейших пластов лексики и неоднократно являлись предметом исследования лексикографических трудов таких ученых, как: Р. Д. Сетаров, Н. И. Панченко, А. В. Берестнева, В. В. Иванов, В. Г. Арьянова, О. Г. Рубцова и др.

Проблемами номинации, изучением вопроса наименования фрагментов окружающей действительности с помощью слов в отечественной науке занимались В. Н. Телия, А. А. Уфимцева, Е. С. Кубрякова, В. Г. Гак, Г. В. Колшанский, а в зарубежной лингвистике – У. Вайнрайх, С. Ульманн и др.

Цель данного исследования состоит в сравнении принципов номинации в ботанической терминологии во французском и русском языках.

Объект исследования – фитонимы, способы их номинации.

Выборка фактического материала составила по 100 лексических единиц (далее – ЛЕ) из исследуемых языков, отобранных из лингвистических и этимологических одноязычных словарей и справочников лекарственных растений. Необходимо отметить, что под термином «фитоним» исследователи понимают наименования деревьев, кустов, трав, цветов, овощных, ягодных и иных культур, их родовые, видовые, сортовые названия, понятия, обозначающие форму растительности. Наименование растений предполагает наличие реально мотивирующего признака предмета, языкового выражения мотивирующего признака и создание нового имени на основе уже существующей лексической единицы. Анализ языкового материала позволяет выделить в названиях растений ономаσιологический базис, т.е. наиболее значимый для характеристики растений ономаσιологический признак, его характеризующими [2, с. 12]. Ономаσιологический базис отражает номинативную деятельность человека, которая в процессе номинации относит обозначаемый объект к определенной категории, связанной с природной категоризацией окружающего мира [1, с. 39]. Для номинации названий растений в исследуемых языках (в нашем случае, русском и французском) используются единые (универсальные) ономаσιологические базисы, а именно: названия людей, элементы флоры и фауны (животные, растения, их части и др.), названия природных объектов, пространственные и темпоральные признаки, лекарственные свойства и функциональное предназначение, поссесивные отношения.

Проведенный анализ данной тематической группы в разноструктурных языках позволил сделать следующие выводы:

1. Признаки по внешнему виду (форма, цвет), которые указывают на схожесть с известными предметами окружающего мира, выявились наиболее значимыми для номинации растений как в русском языке, так и во французском языке (рус. – 50 ЛЕ; франц. – 45 ЛЕ), например, рус.: *шиповник, пастушья сумка*; франц.: *belle étoile* (досл. «красивая звезда») – ‘эдельвейс’ *clochette* ‘колокольчик’.

2. Признаки поссесивных отношений между человеком, животным и частями их тела определили второе место по степени продуктивности данной группы номинации в сопоставляемых языках (рус. – 23 ЛЕ, франц. – 20 ЛЕ), например, рус.: *анютины глазки, львиный зев, медвежьи ушки*; франц.: *belle-dame* (досл. «красивая дама») – ‘белладонна’ *dent-de-lion* (досл. «зуб льва») – ‘одуванчик’.

3. Третье место по степени продуктивности в ботанической номинации принадлежит полезным или ядовитым свойствам растений (цветов), а также их функциональным предназначениям (рус. – 16 ЛЕ; франц. – 12 ЛЕ). Такие фитонимические названия часто содержат ономаσιологические признаки, которые указывают на практические свойства растений, обобщают информацию о том, как и для чего использовать тот или иной вид фитонима. Например, рус.: *сорока недужная, язвенник многолистный*; франц.: *agripaume cardiaque* ‘пустырник сердечный’ *valériane officinale* ‘валерьяна лекарственная’.

4. Локативные признаки обозначают названия объектов природы, место или местность (луг, лес, речка, болото и т.д.), где растет или выращивают данное растение (цветок), а также регион или страну его происхождения. Данный принцип номинации по степени продуктивности в обоих языках занимает четвертое место (рус. – 8 ЛЕ, франц. – 15 ЛЕ). Например, рус.: *подорожник, могильник, подснежник*; франц.: *œillet d’Inde* (досл. «гвоздика из Индии») – ‘бархатцы’, *œillet sauvage* (досл. «дикая гвоздика») – ‘полевая гвоздика’.

5. Темпоральные признаки указывают на время произрастания растения. В названиях растений сопоставляемых языков такие признаки занимают по продуктивности пятое место (рус. – 4 ЛЕ; франц. – 8 ЛЕ). Например, рус.: *горицвет весенний, ландыш майский*; франц.: *belle de nuit* – ‘мирабилис’ (‘ночецвет»), *belle de jour* – ‘денная красавица’ (‘вьюнок трехцветный»).

Таким образом, проанализировав принципы номинации ботанических названий в сопоставляемых языках, можно сделать вывод, что в обоих языках фитонимы обладают символическим содержанием, то есть способны отражать в своей семантике жизненный опыт человека, систему ценностей, процесс познания и освоения мира флоры, а также характерные черты национального менталитета, присущего той или иной народности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений: Семантика производного слова. М. : Наука, 1981. 200 с.
2. Панасенко Н. И. Особенности ономаσιологической структуры названий лекарственных растений-кустарников // *Studia Germanica et Romanica*. 2004. №1. С. 68-83.

Слесарева В. Н.
(г. Ясиноватая, Россия)

СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Гражданственность как одна из традиционных духовно-нравственных ценностей в современном российском обществе служит основой воспитания и образования молодого поколения. Главной чертой гражданина является готовность приложить все усилия для блага своей страны и её людей. Целью воспитания гражданственности является формирование у молодого поколения понимания уникальности своей Родины, привитие любви к ней, а также уважения к её национальным традициям и истории.

Развитие социокультурной компетентности учащихся при обучении английскому языку помогает формировать не только уважительное отношение к культуре англоговорящих стран, но и воспитывать любовь к родной стране и гордость за неё. Любовь к Родине начинается с любви к родителям и семье, родному городу или селу, семейным праздникам и традициям. Современная программа учебного предмета «Английский язык» и средства УМК “Spotlight” для 2–11 классов имеет широкий спектр тем для гражданско-патриотического воспитания средствами английского языка в школе. Хотелось бы показать фрагмент урока по теме «Взаимоотношения в семье и с друзьями (семейные праздники, приглашение на праздник)» для 6 класса (“FestiveTime”) [1, с. 47].

После изучения грамматической темы Present Continuous на основе прочитанного текста о праздновании Нового года за рубежом на предыдущем уроке, на данном уроке учащимся показывается видеофильм на английском языке протяжённостью до 1 минуты о праздновании Нового года в России [3]. Перед первичным просмотром даётся установка понять, о праздновании какого праздника идёт речь. Перед вторичным просмотром предлагается услышать, какие активности сопровождают празднование Нового года согласно видеофильму. Закадровый текст в видео: “New Year is a great holiday in our country. It is a family holiday and usually is celebrated at home. Among Russia’s New Year traditions, Ded Moroz and Snegurochka are rich characters of the feast. People buy and cook a lot of tasty dishes and drinks. They decorate their houses with garlands, candles and toys. They usually have a beautiful fir-tree standing dressed up in the

corner of the room. Before the holiday people send new year cards with wishes to everybody they love. In the evening of the 31st of December families gather at holiday tables enjoying concerts on TV. Young people may have a lot of outdoor festive activities: visits to local parks where families can enjoy ice skating, sledding, or simply walking in the crisp winter air”.

При вторичном контроле предлагается выполнить задания на “true / false” для предложений, называющих активности на Новый год в фильме.

1. People buy and cook a lot of tasty dishes and drinks. (T)
2. People decorate the streets with garlands, candles and toys. (F)
3. People usually have a beautiful fir-tree standing dressed up in the yard. (F)
4. Before the holiday people send new year cards with wishes to everybody they love. (T)
5. In the evening of the 31st of December families gather at holiday tables enjoying concerts on TV. (T)
6. Young people enjoy ice skating, sledding, or simply walking in the crisp winter air. (T)

Неверные утверждения исправляются учащимися, при необходимости с помощью учителя, согласно информации в видео.

Далее проводится ролевая игра. Для этого учащиеся объединяются в группы, которым раздаются карточки с написанными на них темами “Celebrating the New Year” и “Preparing for the NewYear”, а также с ролями и названиями активностей по теме. Задача участников ролевой игры рассказать, что они делают сейчас в процессе подготовки к празднику или его празднования, употребив Present Continuous. Например, *I am walking in the street* или *We are writing new year cards to our grandparents*. И так далее. По окончании ролевой игры, учащиеся противоположной группы пересказывают информацию другой группы. Например, *Ira is walking in the street* или *They are writing new year cards to their grandparents*. Таким образом, на уроке употребляются все личные формы глаголов в Present Continuous.

На следующем этапе учащимся демонстрируются поздравительные открытки с Новым годом и предлагается заполнить шаблоны [3]. Варианты новогодних поздравлений выдаются учащимся как раздаточный материал [3], а также предлагается вспомнить из личного опыта, в том числе из текста предыдущего урока. Заканчивается данный фрагмент урока исполнением песни «В лесу родилась елочка» [3] на английском языке под видеозапись. Тексты раздаются [3].

Домашним заданием на этом уроке может быть изготовление собственной поздравительной открытки к Новому году с дизайном и текстом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е., Эванс В. Английский язык. 6 класс: учебник для общеобразоват. организаций. 13-е изд., стер. М. : Express Publishing: Просвещение, 2022. 144с.

2. Let's sing! Поём «В лесу родилась ёлочка» на английском! URL: <https://ya.ru/video/preview/13453419128986024359> (дата обращения 16.10.2025).

3. Мультимедийные материалы к уроку. URL: <https://disk.yandex.ru/d/uXkJT5gqOY4oEA> (дата обращения: 18.10.2025).

Соловцова Е. В.
(г. Горловка, Россия)

УЧИТЕЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЕ: НОВЫЕ РОЛИ И КОМПЕТЕНЦИИ

Успешность цифровой трансформации образования зависит от готовности педагогов адаптироваться к новым технологическим реалиям и переосмыслить свою профессиональную идентичность. В контексте языкового образования данная проблематика приобретает особую актуальность, поскольку преподавание иностранных языков традиционно основывается на интерактивном взаимодействии и коммуникативных практиках, которые требуют кардинальной трансформации в цифровой среде [3].

Современные требования к образовательному процессу предполагают формирование у обучающихся не только предметных знаний, но и метакогнитивных навыков, критического мышления и цифровой грамотности, что существенно расширяет функциональные обязанности педагогов.

Роль учителя в цифровой образовательной среде определяется как «динамическая совокупность профессиональных функций, направленных на фасилитацию учебного процесса через интеграцию технологических возможностей с педагогическими целями и содержанием образования» [1, с. 110].

Установлено, что успешная адаптация к цифровой образовательной среде требует не просто овладения технологическими инструментами, но фундаментального переосмысления педагогической практики и профессиональной идентичности. Специфика трансформационных процессов в контексте преподавания иностранного языка состоит в том, что цифровые технологии не только модифицируют традиционные методы, но и создают принципиально новые возможности для формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Успешная адаптация педагогов к цифровой среде включает этапы дезориентации, критической рефлексии, экспериментирования и интеграции новых профессиональных ролей, при этом продолжительность и интенсивность каждого этапа индивидуально варьируется в зависимости от личностных характеристик и контекстуальных факторов. Разработанная модель адаптивного педагогического взаимодействия, интегрирующая принципы персонализации, коллаборации и технологической поддержки, демонстрирует

высокую эффективность в условиях реальной образовательной практики и может служить основой для системных преобразований в области подготовки и повышения квалификации педагогов языкового образования в эпоху цифровой трансформации.

Особую роль в процессе трансформации играет профессиональная идентичность учителя. Многие педагоги связывают профессиональную идентичность с традиционными ролями и функциями. Необходимость принятия новых ролей может вызывать кризис идентичности и требует психологической поддержки. Успешная трансформация предполагает расширение профессиональной идентичности за счёт включения новых ролей, «каждая из которых требует специфических компетенций и навыков» [2, с. 211]: цифровой лингвистический коуч, куратор мультимедийного контента, модератор онлайн-коммуникации, аналитик языкового прогресса, дизайнер языковой среды, межкультурный медиатор.

Трансформация роли учителя в цифровой образовательной среде сопряжена не только с освоением новых технологий и методов, но и с серьезными психологическими изменениями. Процесс профессиональной трансформации часто сопровождается когнитивным диссонансом, связанным с необходимостью пересмотра устоявшихся представлений о педагогической деятельности.

Цифровая трансформация образования представляет собой объективный процесс, который кардинально изменяет не только технологическую основу образовательной деятельности, но и саму сущность педагогической профессии. Роль учителя эволюционирует от традиционного транслятора знаний к многофункциональному специалисту, способному эффективно интегрировать технологические возможности с педагогическими целями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Цифровая трансформация образования: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2022. № 8–9. С. 108–113.
2. Соловцова Е. В. Трансформация роли учителя в цифровой образовательной среде: новые подходы к педагогическому взаимодействию в языковом образовании // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 9-1. С. 208–218.
3. Соловцова Е. В. Цифровые технологии как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции // Векторы педагогического образования. 2025. № 5. С. 166–173.

Сосновик А. С.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.
(г. Горловка, Россия)

ПУТЬ ЛАТИНСКОГО ПЕРФЕКТА: ОТ СИНТЕТИЧЕСКОГО CANTAVI К АНАЛИТИЧЕСКОМУ PASSÉ COMPOSÉ В РОМАНСКИХ ЯЗЫКАХ

Актуальность исследования определяется тем, что перфектные формы являются ключевым узлом, в котором пересекаются темпоральная, аспектуальная и модальная организация романского глагола. От того, как именно язык кодирует соотносённость прошедшего действия с моментом речи, зависят не только описательная адекватность грамматики, но и практики преподавания, перевода и автоматической обработки текстов. В современной романистике наблюдается «французский сдвиг»: в устной коммуникации *passé composé* вытесняет *passé simple*, в то время как в испанском и итальянском сохраняется бинарная оппозиция *perfecto* : *pretérito* и *passato remoto* : *passato prossimo* [3]. Отсутствие единой теории, объясняющей, почему одни языки допускают полную грамматикализацию перфекта в *aorist*, а другие – нет, создаёт пробел в типологической лингвистике и затрудняет построение универсальных моделей времени и вида.

Латинский синтетический перфект *cantavi* в раннероманский период раздвоился: простая форма сохранилась как нарративный *aorist* (итал. *cantai*, исп. *canté*, фр. *chantai*), тогда как конструкция *habeo* + *cantatum* дала аналитический перфект, вытеснивший прежний *aorist* из разговорной сферы [2]. Французский *passé composé* представляет собой не просто «сложное прошедшее», а маркер перфективности, семантически опирающийся на причастие II: именно *canté* несёт признак завершённости, в то время как *avoir/être* функционируют как временные якоря, без собственного перфектного значения. Сопоставительный анализ показывает, что в итальянском и испанском языках сохранилась более архаичная система, где перфект и *aorist* коэжистируют в комплементарном распределении, тогда как во французском *passé composé* выполняет и перфектную, и повествовательную функцию, вытеснив *passé simple* в регистр письменно-книжной речи [4].

Категория перфекта у романских глаголов не сводится к временному параметру: она формирует надвременную оппозицию «завершённость / незавершённость», реализуемую в парадигматических рядах *imparfait* – *passé simple* – *passé composé*. Введённое П. Имбсом понятие видовременной сверхкатегории подтверждается тем, что рост перфектного компонента в *passé composé* коррелирует с ослаблением чисто темпоральной оппозиции; форма актуализирует предшествующее событие как релевантное для настоящего, сохраняя скрытую связь с моментом речи [5]. Диахронически наблюдается дрейф от статального значения «обладание результатом» к акциональному «факт

совершения действия», что позволяет говорить о грамматикализации перфекта в новую темпоральную единицу.

Значимость такого исследования заключается в том, что выявленные и описанные параметры перфектности позволяют: 1) точнее интерпретировать академические и медийные тексты, где колебание между *passé composé* и *passé simple* несёт стилистическую и прагматическую информацию; 2) создавать корпусные метки для систем машинного перевода, чувствительных к видовременной специфике; 3) проектировать учебные модули, исключаящие интерференционные ошибки русскоязычных учащихся, для которых категория перфекта не мотивирована грамматически. С теоретической точки зрения исследование вносит вклад в дискуссию о «грамматикализационном S-curve»: установлено, что переход от *resultative* к *perfective* и далее к *aorist* проходит три фиксированные фазы (лексическая > конструкционная > парадигматическая), что может служить тестовой моделью для других семей. Разработанный набор критериев (TIMS + *boundarypersistence*) обеспечивает количественный инструментарий для сопоставления перфектных систем внутри индоевропейских и неиндоевропейских языков, повышая воспроизводимость результатов и открывая путь к межъязыковым базам данных по категории перфекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гак В. Г. Романские языки // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 421.
2. Алисова Т. Б., Челышева И. И. Романские языки // Языки мира. М., 2001. С. 15–56.
3. Кашкин В. Б. Функциональная типология перфекта. Воронеж, 1991. 128 с.
4. Пицкова Л. П. Системное значение морфологической формы в аспекте синтагматики и парадигматики (на материале вида и перфектности французского глагола): Монография. М., 2002. 298 с.
5. Imbs P. L'emploi des temps verbaux en français moderne. Paris, 1960. 272 с.
6. Comrie B. Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems. Cambridge: CUP, 1976. 142 p.
7. Talmy L. Toward a Cognitive Semantics. Vol. I: Concept Structuring Systems. Cambridge (Mass.) : MIT Press, 2000. 565 p.

К ПРОБЛЕМЕ СОКРАЩЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЧАСОВ НА ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Изучение иностранного языка является неотъемлемой частью современного образования, открывая доступ к новым возможностям в профессиональной, академической и личной сферах. Однако, в условиях оптимизации учебных программ и рационального перераспределения учебного времени [2, с. 3], часто возникает тенденция к сокращению часов, выделяемых на изучение именно иностранных языков. Данная работа посвящена анализу комплексного негативного влияния такого сокращения на процесс и, главное, на эффективность освоения иностранного языка, а также рассмотрению некоторых возможных компенсирующих мер.

Сокращение времени, отведенного на изучение иностранного языка, влечет за собой ряд взаимосвязанных негативных последствий, которые существенно затрудняют процесс освоения языка. Среди них стоит выделить наиболее значимые:

1. Снижение интенсивности практики. Язык – это навык, требующий постоянного повторения и применения. Длинные перерывы между занятиями, вызванные сокращением учебных часов, приводят к забыванию изученного материала. Этот феномен, известный как эффект интерференции, означает, что новые знания могут вытесняться старыми или искажаться из-за недостаточного закрепления. Меньшее количество часов означает меньше возможностей для активного использования языка в аудиторных условиях, что замедляет формирование автоматизма и беглости речи.

2. Ограничение коммуникативной составляющей. Коммуникативная компетенция является одной из ключевых целей изучения языка. Сокращение часов приводит к уменьшению времени, которое нужно уделять развитию навыков ведения диалога, участия в дискуссиях и обмену мнениями. Помимо этого, уменьшается время на такую важную составляющую, как аудирование реальных речевых образцов, которые являются неотъемлемым элементом для понимания естественной речи, интонации и ритма языка.

3. Сокращение объёма усваиваемого материала. Для эффективного общения необходим достаточный словарный запас. Сокращение часов вынуждает преподавателей ограничивать количество новых слов и выражений, которые могут быть изучены и отработаны. Не менее важным является и освоение грамматики. Оно требует времени на объяснение, отработку и закрепление. При дефиците часов сложные грамматические конструкции могут быть представлены поверхностно, что ведет к их неполному усвоению. А культурной и страноведческой составляющей придется пожертвовать полностью.

4. Снижение мотивации. Редкие аудиторные занятия и медленный прогресс, вызванный недостатком практики, могут привести к разочарованию и потере интереса у студентов к предмету, к снижению вовлеченности студентов в учебный процесс, посеют зерна сомнения в целесообразности затраченных усилий.

Сокращение учебных часов может привести к негативным последствиям, однако существуют действенные стратегии, позволяющие минимизировать потери и обеспечить более высокий уровень владения языком. Рассмотрим несколько методик, которые можно использовать для повышения эффективности обучения иностранному языку как по отдельности, так и в комплексе.

1. Увеличение доли самостоятельной работы в учебном процессе. Современные интернет-ресурсы предоставляют широкие возможности для тренировки лексики, грамматики и аудирования в удобное время. Прослушивание подкастов, просмотр видео и чтение книг на языке оригинала позволяют погрузиться в языковую среду и развивать навыки понимания на слух и чтения. Участие в языковых онлайн проектах даёт возможность практиковать язык в реальных коммуникативных ситуациях с носителями языка.

2. Оптимизация аудиторного времени. Максимальное использование аудиторного времени для активной коммуникации (ролевые игры, дебаты, групповые обсуждения,) может значительно повысить эффективность занятий, а обсуждение научных статей, исторических событий или культурных явлений на иностранном языке позволит связать изучение языка с другими дисциплинами, повышая его практическую значимость и мотивацию.

3. Внеурочная деятельность. Во многих вузах существуют языковые клубы, где проводятся регулярные встречи для неформального общения на иностранном языке, которые способствуют развитию беглости речи и уверенности. Кроме того, в клубах часто ставят спектакли, которые развивают не только языковые навыки, но и актерские способности, это улучшает произношение и память. Многие студенты вовлечены в проектную работу: ведут блоги, создают видеоролики, презентации на иностранном языке. Такая деятельность позволяет им применять полученные знания на практике, развивать творческое мышление и учиться работать в команде.

Стоит особо отметить, что эффективность любых мер по компенсации напрямую зависит от квалификации и опыта преподавателя. Опытный педагог способен оптимизировать учебный процесс, уплотнить программу и сделать занятия максимально продуктивными даже при ограниченном количестве часов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пахмутова Е. Д., Лаптева И. В., Прожого А. В. Учебные стратегии для непрерывного языкового обучения (неязыковой вуз) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. №7. Ч. 1. С. 197–203.

2. Терешкова О. Инглишу покажут кукиш // Московский комсомолец. 2025. № 195. С. 3.

Сытник А. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук., доц. Санченко Е. Н.
(г. Луганск, Россия)*

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В условиях современной глобализации, характеризующейся беспрецедентным ростом информационных потоков и обострением геополитических вызовов, глубокое понимание механизмов формирования общественного мнения, конструирования властных отношений и процессов принятия решений приобретает первостепенное значение. Именно в этом контексте теория политического дискурса, ставшая объектом пристального внимания лингвистов в последнее десятилетие, выходит на передний план как один из ключевых инструментов анализа. Рассматривая язык не просто как средство передачи информации, но как активную силу, формирующую реальность, дискурс-анализ позволяет выявлять скрытые идеологические конструкты, манипулятивные стратегии и тонкие нюансы, определяющие траекторию развития международных отношений, внутренней политики государств и, в конечном итоге, динамику глобальной безопасности.

Для осмысления этой сферы необходимо обратиться к фундаментальному понятию – дискурсу. Дискурс представляет собой не только текст, созданный автором с определенными целями в коммуникативной ситуации, но и контекст, в котором этот текст осуществляется. Языковая знаковая система всегда существует в виде дискурса, отражающего видение мира определенного социума.

Исходя из понимания дискурса как комплексного явления, включающего текст и его контекст, становится очевидной необходимость выделения его специфических типов, каждый из которых характеризуется своим предметным полем и целями. Среди наиболее значимых и активно изучаемых в настоящее время является политический дискурс, являющийся неотъемлемым инструментом формирования властных отношений и общественного сознания.

Предметом изучения политической лингвистики является политический дискурс [3].

Политический дискурс – это «совокупность всех речевых актов в политических дискуссиях, правил публичной политики, освященных традицией и проверенных временем» [2, с. 15].

Политический дискурс отличается от других видов дискурса по ряду фундаментальных характеристик, которые напрямую влияют на переводческий процесс.

В своей фундаментальной работе «Современное переводоведение» В. Н. Комиссаров справедливо отмечает, что достижение эквивалентности в переводе требует сохранения не только смыслового содержания оригинала, но и его прагматического эффекта [1]. Ключевым аспектом является адекватная передача иллокутивной силы высказывания, то есть намерения говорящего, что является неотъемлемой частью процесса перевода.

Политический дискурс представляет собой сложную систему, отражающую идеологические установки и ценностные ориентации общества. В этом феномене проявляется использование лексических единиц с выраженной коннотацией, а также клишированных выражений, лозунгов и специфической синтаксической структуры. Исследования в области политической лингвистики, проведенные доктором филологических наук А. П. Чудиновым, подтверждают, что метафорические модели играют важную роль в формировании политической картины мира [4]. Эти модели, глубоко укорененные в культурной традиции, требуют особого подхода при переводе, обусловленного необходимостью сохранения их концептуального содержания и прагматического потенциала.

Термины, связанные с государственным устройством, международными отношениями, политическими режимами, экономическими и социальными явлениями, требуют точного соответствия в языке перевода. Многие слова и выражения в политическом дискурсе имеют идеологическую коннотацию, которая может существенно различаться в разных языковых культурах. В политических текстах часто встречаются устойчивые выражения, клише и официальные формулировки, которые должны быть воспроизведены в переводе с сохранением их стилистической окраски и семантики.

Политический дискурс часто служит инструментом манипуляции. Эвфемизмы, недосказанность и двусмысленность создают дополнительные трудности для переводчика, который должен не только корректно передать лексическое содержание, но и, по возможности, выявить скрытый смысл или, напротив, сохранить маскировку, если это соответствует поставленной задаче.

Таким образом, перевод в политической среде является задачей повышенной речевой ответственности. Политический язык – это официальный язык государственной власти, язык со своими особыми средствами воздействия на общественность.

Переводчик, работающий с политическими текстами, должен обладать обширными фоновыми знаниями и разбираться в страноведческих особенностях. Также переводчик должен обладать обширным словарным запасом. И поскольку политический дискурс демонстрирует динамику языка,

переводчику необходимо следить за семантическими изменениями внутри дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комисаров В. Н. Современное переводоведение. М., 200. 420 с.
2. Малышева О. П. Политическая коммуникация как феномен этнокультуры // Политическая лингвистика. 2008. № 3. С. 13–27.
3. Санченко Е. Н. Оценочная лексика в политическом дискурсе. Романогерманские языки: интеграция методики преподавания и филологии: Материалы V Международной очно-заочной научно-практической конференции, Горловка, 04 декабря 2020 года. Горловка: Горловский институт иностранных языков, 2020. С. 301–303.
4. Чудинов А. П. Политическая лингвистика. М. 2006. 254 с.

Труфанова М. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Дмитрук Т. И.
(г. Петрозаводск, Россия)*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ (ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ)

Актуальность обозначенной темы заключается в необходимости найти объективные инструменты для оценивания понимания иноязычных текстов, исходя из современных представлений об адресате и адресанте с точки зрения лингвистики, текстологии, риторики, психологии и др.

Незыблемыми критериями при оценивании остаются точность и полнота понимания текста, но содержание этих критериев не имеет однозначного толкования.

Традиционно методические подходы при оценивании понимания иноязычных текстов учитывали такие факторы, как сформированность лингвистической и коммуникативной компетенций обучающегося, вид речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо) и форма речи (устная/письменная). К традиционным формам, на основе которых оценивали понимание текста, относятся пересказ, перевод, тесты, устные опросы и др. [1, с. 47]. Из зарубежной методики были заимствованы формы, как оценка письменного воспроизведения текста (Written Recall Protocol Method) [3, с. 36], тесты с выбором ответа (Multiple-Choice Testing) [3, с. 39], тесты с пропусками (Cloze Tests) [3, с. 40] и др. Эти методические подходы строились на формализованном подходе при оценивании понимания текстов.

Современные подходы к оцениванию понимания иноязычных текстов предлагают, кроме перечисленных факторов, учитывать когнитивные особенности человека, т.е. способ переработки информации при восприятии текста.

А. С. Ивонина, анализируя подходы А. И. Статникова, Н. П. Пешковой, О. Н. Левушкиной [2, с. 2] к результатам понимания текста, делает вывод, что в основе понимания лежит индивидуальная интерпретация читающего. Исследователь утверждает, что невозможно выделить единственно верное понимание текста [2, с. 4], и предлагает подход к оцениванию, объединяющий методику диагностики с психолингвистическими факторами, учитывающими индивидуальные особенности восприятия текста учащимися [1, с. 47].

Ещё один методический подход связан с применением технологий искусственного интеллекта для оценивания понимания текста [4, с. 1]. Он основан на автоматической оценке конкретной когнитивной задачи – выводе из прочитанного, с помощью предобученной языковой модели [4, с. 2]. Использование качественных языковых моделей в дальнейшем позволит адаптировать интерактивное обучение к индивидуальным учебным потребностям и предпочтениям [4, с. 9].

Таким образом, традиционные подходы оценивания понимания иноязычных текстов сохраняют методическую ценность, составляя основу обучения и оценивания при изучении иностранных языков, но активно дополняются современными методическими подходами, включающими ориентацию на психолингвистику и цифровизацию, что ведёт к разработке более объективных и индивидуализированных средств при определении уровня понимания иноязычных текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ивонина А. С. Диагностика уровня понимания иноязычного текста в условиях учебного билингвизма // Вопросы психолингвистики. 2023. №4 (58). С. 46–62.
2. Ивонина А. С. Точность и глубина понимания иноязычного текста в ситуации учебного двуязычия // Russian Linguistic Bulletin. 2023. №7 (43). С. 1–7.
3. Mermelstein A. Three Dynamic Methods of Assessing the Reading Comprehension of ESL/EFL Learners // ORTESOL Journal. Volume 40. 2023. P. 35–45.
4. Yoo Y. Automated Assessment of Inferences Using Pre-Trained Language Models by ORCID School of Computer Science and Engineering // Applied Science. 2024. 14(9). 2024. 11 p.

ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИКА УНИВЕРСАЛЬНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ СКОРОПИСИ

Устное межъязыковое посредничество является одним из старейших видов человеческого общения. На протяжении веков, как и сейчас, оно осуществлялось как в повседневной жизни, так и в официальных ситуациях, часто без какой-либо письменной записи. Тем не менее, XX век внёс изменения в эти практики: требования к точности, полноте и объёму информации, передаваемой в устном последовательном переводе, стали значительно строже. В ответ на эти новые вызовы переводчики разработали свой собственный инструмент – переводческую скоропись.

«Переводческая скоропись – это система ускоренной записи речи оратора с помощью различных заранее выработанных переводчиком сокращений, условных значков и т.д. для облегчения переводчику последующего воспроизведения всего этого на языке перевода». Сегодня не только заметно повысилась тематическая сложность и терминологическая насыщенность мероприятий, идущих через перевод, но и выросла интенсивность самого процесса перевода и требования к его качеству [1, с. 156].

Переводческая скоропись является неременным атрибутом квалифицированного последовательного перевода и рассматривается как вспомогательное средство памяти. Помочь памяти удержать текст – вот «основная функция переводческой скорописи, на реализацию которой направлено и вертикальное расположение записей с фиксацией логики фразы и межфразовой структуры, и символы, ассоциативный характер которых работает на ассоциативную память, и выбор рельефных слов, способных вытянуть целую речевую цепочку» [1, с. 157].

Переводческая скоропись является исключительно индивидуальным навыком, хотя и подчиняется определённым закономерностям. Этот метод уникален, как и почерк каждого человека, хотя буквы алфавита доступны для понимания всем, кто овладел грамотностью.

Скоропись представляет собой многофункциональный инструмент, использование которого варьируется в зависимости от конкретной ситуации. Не всегда есть необходимость в её полном применении; иногда достаточно записывать ключевые моменты.

В современном устном переводе записи выполняют две основные функции. Во-первых, они становятся своего рода черновыми заметками, которые затем могут быть оформлены в письменном виде. Во-вторых, записи служат поддержкой для устного перевода, что и является наиболее распространённым способом их использования. В области перевода современность предлагает

использовать записи как альтернативу технике «теории смысла» Д. Селескович, стремясь к гуманным целям, не отвлекая оратора и позволяя ему завершать свои мысли [2, с. 93].

Навыки записи исполняемого переводчиком материала необходимы, однако, по нашему мнению и опыту, это должно быть вспомогательным элементом, а не обязательным. Главными остаются развитая память и аналитическое восприятие. Протоколы встреч часто не позволяют делать заметки; также переводчик может работать в плохо освещённых условиях, что затрудняет чтение своих же записей. Кроме того, ведение заметок требует переключения внимания и дополнительных усилий.

Названные минусы и объясняют тот факт, что переводческой нотации в разных всемирно известных школах перевода уделяется различное место – или никакого места вообще не уделяется. Так, «в Гейдельбергском институте переводчиков её изучают, начиная с основного этапа обучения (с 3-го курса), в Сорбонне – со 2-го года обучения (а всего переводчики учатся там два года), в Монтерейском институте переводчиков переводческую нотацию не изучают».

В учебных заведениях, готовящих переводчиков, студентов предупреждают о необходимости избегать дословного перевода отдельных слов. Рекомендуются освоить любую подходящую систему обозначений, использующую условные символы и изображения, исключая сокращения слов на любом языке, чтобы не возникала жесткая связь между содержанием текста и его языковой структурой. Однако одних только схематических изображений недостаточно.

Для русских переводчиков, изучающих методику переводческой нотации, наиболее актуальной является система Р. Миньяр-Белоручева. Она предлагает иероглифическую основу, подходящую для любых языков. Примечательной является концепция вертикальной записи в блокноте с элементами пространственного оформления, где сказуемое располагается ниже и справа от подлежащего, а прямое дополнение размещается ещё ниже и правее. Однако у этой системы есть недостатки. Во-первых, сокращение носит преимущественно согласный характер, что создает привязку к конкретным словам родного языка, что приводит к буквальному переводу. Во-вторых, в одном блоке могут соседствовать русские и английские акронимы. В любом случае переводчик адаптирует данную нотацию под свои нужды.

Применение переводческой скорописи является индивидуальным и субъективным понятием. Переводчик должен стремиться расширять фоновые знания и стремиться переносить факты из разряда прецизионной в разряд базисной информации.

Таким образом, правильное владение техникой переводческой скорописи: повышает адекватность перевода, снижает количество возможных погрешностей и позволяет мгновенно декодировать и воспроизводить переводимый текст.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вишневская Е. М., Иванова А. М. Обучение универсальной переводческой скорописи на занятиях по устному переводу. Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2022. С. 155–164.
2. Жолос Л. М., Шевченко М. С. Особенности перевода официально-деловой речи // Гуманитарные и социальные науки. 2019. № 6. С. 92–98.

Фалько С. В.
(г. Горловка, Россия)

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕРЕВОДА В ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ОТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ К КОММУКАТИВНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Преподавание иностранных языков (ИЯ) традиционно ставит целью формирование коммуникативной компетенции, однако современный мир, стирая границы, требует от выпускников вузов не только способности говорить, но и навыков эффективного межкультурного посредничества [5, с. 9]. В этом аспекте переводческая деятельность перестает быть лишь отдельной дисциплиной и интегрируется в процесс обучения ИЯ, становясь мощным инструментом развития как языковых, так и прагматических умений.

Включение элементов перевода в методику преподавания ИЯ теоретически обосновано. Перевод как вид речевой деятельности требует глубокого понимания семантики, грамматических структур и культурных коннотаций как исходного, так и переводного языков [2, с. 26]. Элементы теории перевода (например, трансформации, типы эквивалентности) позволяют студентам осознанно подходить к анализу текста, выходя за рамки поверхностного значения слова.

Использование перевода в учебном процессе выполняет несколько ключевых функций:

1. Контрольная функция: перевод как средство проверки адекватности понимания и точности выражения мысли.
2. Познавательная функция: сравнение языковых явлений, выявление межъязыковой асимметрии, углубление знаний о культуре и реалиях изучаемого языка.
3. Развивающая функция: формирование навыков поиска оптимального эквивалента, развитие языковой догадки, критического мышления и, главное, способности к децентрационному (отходу от структур родного языка) [1, с. 98].

Примером переводческого задания может быть перевод рекламного слогана, который требует не просто лексического соответствия, но и адаптации культурного контекста, т.е. применения переводческих трансформаций. Студенты учатся преодолевать такие вызовы, как безэквивалентная лексика

(реалии), идиоматические выражения, различия в синтаксическом оформлении мысли [3, с. 201].

Такой подход способствует формированию билингвальной компетенции – способности не только понимать и формулировать высказывания, но и эффективно переключаться между языковыми кодами в зависимости от коммуникативной задачи.

Преподавание иностранных языков в аспекте переводческой деятельности – это не возврат к устаревшим методам, а стратегическая интеграция, направленная на подготовку специалистов, способных к реальной профессиональной коммуникации и межкультурному диалогу [4, с. 240]. Переводческие задания, будучи органично вплетены в учебный процесс, трансформируют лингвистические знания в эффективные коммуникативные умения, максимально приближая учебную деятельность к реальным условиям использования языка. Таким образом, перевод выступает связующим звеном между академическими знаниями и практической языковой деятельностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение. М. : Академия, 2004. 352 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод. М. : Международные отношения, 1975. 239 с.
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. М. : ЭТС, 2002. 424 с.
4. Латышев Л. К. Технология перевода. М. : Академия, 2005. 320 с.
5. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. М. : Московский лицей, 1996. 207 с.

Федянина А. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Загороднева Е. В.
(г. Липецк, Россия)*

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ

В современном преподавании иностранного языка всё более очевидна необходимость интеграции культурного компонента, поскольку язык функционирует не изолированно, а в контексте национальных традиций и социокультурных норм. Согласно Е. М. Верещагину и В. Г. Костомарову, язык невозможно изучать вне культуры носителей, поэтому лингвострановедение представляет собой междисциплинарную область, объединяющую лингвистику и страноведение, направленную на формирование социокультурной и межкультурной компетенции у студентов [2, с. 5–6]. Цель работы – изучить, как лингвострановедческий подход способствует не только языковому, но и культурному развитию учащихся, а также рассмотреть конкретные методы интеграции культурных реалий в учебный процесс.

Лингвострановедение как дисциплина возникло в 1960-1970-х годах и получило развитие в работах Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, которые определяли его как «область знания, изучающую национальную культуру через призму языка» [2, с. 52]. Основная задача лингвострановедения заключается в формировании у студентов умения понимать реалии страны изучаемого языка через языковые формы, что включает освоение не только грамматики и лексики, но и социально-исторического, бытового и ментального контекста. Например: лексема *tea time* – ‘время чая’ в английском языке иллюстрирует традицию вечернего чаепития, глубоко укоренённую в британской культуре.

Изучение иностранного языка предполагает понимание культурных кодов, заложенных в языке. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин отмечают, что язык отражает национальные особенности мышления и социальные нормы общения [1, с. 104]. При преподавании иностранных языков лингвострановедческий подход позволяет учащимся увидеть взаимосвязь между языком и культурой. Например: выражение *How do you do?* – ‘Как дела?’ в английском языке используется как формальное приветствие и не требует буквального ответа, что объясняет особенности коммуникативной культуры Британии. К. Крамш подчёркивает, что изучение языка должно включать осознание *cultural frames* – ‘культурные рамки’, то есть системы культурных ценностей и норм, которые формируют восприятие и поведение носителей языка [5, с. 56].

Эффективная интеграция культурного компонента достигается через несколько методов.

Аутентичные материалы, включая статьи, литературные отрывки, фильмы, песни и интернет-контент, позволяют учащимся соприкоснуться с культурой страны на практическом уровне. Так, просмотр сцен из фильмов о британских традициях помогает понять нормы поведения в социальной среде. К. Крамш также рекомендует использовать *authentic dialogues* – ‘аутентичные диалоги’ для формирования навыков интерпретации культурного контекста [5, с. 62].

Проектная деятельность развивает исследовательские навыки: учащиеся могут готовить презентации о национальных праздниках, культурных символах и исторических событиях.

Сравнительный анализ культур своей страны и страны изучаемого языка формирует критическое мышление и способствует осознанному восприятию иной культуры.

Интерактивные задания, такие как: ролевые игры, викторины и кроссворды, вовлекают учащихся в учебный процесс и стимулируют активное усвоение материала. Примером ролевого упражнения может служить «*В кафе в Париже*», которое помогает закрепить лексику и освоить нормы французского общения.

Учебники с культурным наполнением также играют важную роль. Пособие О. Г. Оберемко и О. А. Мироновой «Лингвострановедение: язык, культура, мир» предлагает богатый материал по культурным аспектам англоязычных стран и практические задания [4, с. 67]. Задача преподавателя – интегрировать эти

материалы в урок таким образом, чтобы учащиеся одновременно осваивали языковые навыки и развивали понимание культурного контекста.

Межкультурная компетенция включает знание норм и ценностей другой культуры и способность интерпретировать поведение собеседника через призму его культурного фона. В. А. Маслова подчёркивает, что овладение языком невозможно без включения культурных знаний, так как язык является отражением менталитета народа [3, с. 78]. Например, анализ пословиц и устойчивых выражений разных культур позволяет выявить различия в ценностных ориентациях и социальной психологии.

Таким образом, лингвострановедческий подход обеспечивает комплексное развитие учащихся: они не только приобретают языковые навыки, но и учатся осмысленно взаимодействовать с представителями других культур. Использование аутентичных материалов, проектной деятельности, сравнительного анализа и учебников с культурной составляющей повышает мотивацию студентов и делает процесс обучения более содержательным и практически значимым. Работы Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, В. А. Масловой, О. Г. Оберемко, а также зарубежные исследования К. Крамш предоставляют методическую базу для эффективного применения лингвострановедческого компонента в образовательной практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. СПб. : Златоуст, 1999. 284 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М.: Индрик, 1993. 180 с.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология. М. : Академия, 2001. 208 с.
4. Оберемко О. Г., Миронова О. А. Лингвострановедение: язык, культура, мир. Н. Новгород : НГЛУ, 2017. 256 с.
5. Kramsch C. Language and Culture. Oxford: Oxford University Press, 1998. 240 p.

Фефелова В. В.
(г. Горловка, Россия)

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ КОМИКСОВ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Интересна история становления комикса как феномена массовой культуры. Несмотря на то, что комикс развивается сначала в США, позже во Франции и Бельгии, англоязычный и франкоязычный комикс имеют схожие этапы развития и испытывают влияние со стороны друг друга. Традиционно

выделяют несколько таких этапов (А. Baron-Carvais 1985, Т. Groensteen 2009, В. Peeters 1993 и др.).

Первый этап (1880–1930 гг.) – комикс юмористический. В 1889 году французский издатель Арман Колен (Arman Colin) выпускает еженедельник для молодежи «Le Petit Français Illustré», герои которого очень полюбились подрастающему поколению. Данный период комиксы распространялись, главным образом, через периодические издания. Рисунки были черно-белые, похожие на карикатуры, сюжет строился на игре слов или комичной ситуации, а персонажи комикса были оригинальны и нереалистичны. При этом главное отличие американского комикса от французского заключалось, по мнению А.Г. Сониной, в том, что его целевая аудитория состояла преимущественно из молодежи и взрослых людей, в то время как французский комикс был адресован детской [1]. Соответственно, это влияло на выбор техники исполнения и темы комикса.

Первый французский комикс, приближенный по своей технике к современным, появился во Франции в 1925 г. Это была серия комиксов «Зиг и Пюс» (Zig et Puce) французского автора Алена Сэнтогана (Alain Saint Ogan), повествующая о приключениях двух молодых людей в сопровождении пингвина по имени Альфред (Alfred). Именно этого пингвина выбрали организаторы международного фестиваля комиксов в качестве основного трофея, вручаемого победителям.

Второй этап (1930-1950 гг.) – комикс приключенческий. Этот этап знаменует появление комикса «Тинтин в стране Советов» (Tintin au pays des Soviets), вышедший 10 января 1929 г. До того момента неизвестный молодой автор, бельгиец Жорж Реми (Georges Remi, псевдоним Hergé (Эрже)) создает целую серию комиксов о приключениях отважного героя Тинтина. История получает широкое распространение сначала во Франции и Бельгии (продано более 100 миллионов экземпляров на французском языке), а затем покоряет весь мир (текст комикса был переведен более чем на 30 языков). Спустя два года в США появляется комикс о суперполицейском Дике Трейсе (Dick Tracy). В 30-е гг. появляется ещё один всемирно известный персонаж – супермен (Superman), затем Бэтмен (Batman). Приблизительно в это же время (в марте 1937 г.) комикс начинает выпускаться отдельной книгой. 1938 год знаменует выпуск франкобельгийского комикса «Спиру и Фантазио» (Spirou et Fantasio). Сначала его главным героем был отважный журналист по имени Спиру. Через несколько лет художник Роб-Вель (Rob-Vel) создал для него темпераментного напарника – Фантазио. Вместе они путешествуют, попадают в захватывающие истории и преодолевают различные трудности.

Третий этап (1950-1960 гг.) – комикс «осужденный». Данный этап характеризуется спадом в развитии комиксов. Во Франции в 1949 г. выходит закон, целью которого являлась защита молодого поколения от «разрушительного влияния» французских комиксов. Вследствие этого, авторы

комиксов были сильно ограничены в своей творческой деятельности. Рассмотрим некоторые положения из французского закона:

- опираться в рассказываемой истории на подтвержденные наукой данные;
- категорически запретить вульгарность и грубость в рисунке и тексте;
- избегать сцен ужаса и уродливых отталкивающих персонажей;
- предварять или сопровождать рисунки объяснительным или описательным текстом, чтобы привить ребенку вкус к чтению [5, с. 170].

Появление таких законов вовсе не случайно. В 1954 г. большинство комиксов были жестокими и асоциальными, касались преступлений и других криминальных тем. Насилие и убийство преподносилось как развлечение, что повлекло за собой ограничение продаж, и как следствие, появление «подпольных комиксов», открыто освещавших темы расизма, власти и т.д.

Четвертый этап (1960-1980 гг.) – комикс «повзрослевший». Это период нового расцвета комиксов, сопровождающийся сильным движением контркультуры. Молодые люди отвергают устоявшийся стиль жизни, молодёжь возмущена государственной политикой и разного рода запретами. Комикс становится своеобразным отражением молодежной субкультуры, начинает критиковать табу и стереотипы сложившейся системы ценностей. В Европе под влиянием социальных волнений и либерализации общества появляется комикс для взрослых, весьма скандальный, затрагивающий серьезные темы, ищущий поиск причин общественных противоречий [4].

Пятый этап (с 1980 г. – по наше время) – комикс современный. Настоящий этап характеризуется высокой степенью реалистичности в комиксах, появлением антигероев и мрачностью сюжетов. В данный период большую популярность приобретает японский комикс (манга) благодаря его экранизации в виде аниме (жанр японской мультипликации). В начале XXI в. комикс подвергается изменениям, связанным с развитием компьютерных технологий. Теперь многие комиксы создаются с помощью графических редакторов. Комиксы стали рисовать не только карандашом, но и маслом, а также комбинировать эти техники и использовать их в сочетании с графическими цифровыми технологиями. По мотивам многих комиксов были сняты фильмы, которые приобрели невероятный успех во всем мире («Астерикс и Обеликс», «Приключения Тинтина», «Невероятные приключения Адель», «Темный рыцарь», «Люди в черном», «Бэтмен», «Человек-паук», «Маска», «Железный человек», «Супермен» и др.)

Необходимо подчеркнуть, что комикс для детей не перетерпел значительных изменений. Прежними остаются и темы сюжетов, и герои как носители традиционных ценностей, так называемая «развлекательно-дидактическая функция комиксов» [1, с. 26]. В то же время авторы выходят за рамки сказочных приключений и положительных героев, творящих только добро и всегда побеждающих зло. Читатели комиксов взрослеют и ожидают уже от привычной формы повествования чего-то нового.

Создатели комиксов быстро реагируют на появившейся запрос и обращаются к актуальным темам, меняя тон своих произведений с развлекательно-юмористического на критическо-иронический. На смену газетам и статьям, в которых публиковались комиксы небольшого объема, приходит издание альбомов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сонин А. Г. Комикс: психолингвистический анализ. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 1999. 111 с.
2. Baron-Carvais A. La bande dessinée. Paris : PUF, 1985. 126 p.
3. Groensteen T. La bande dessinée son histoire et ses maîtres. Paris : Flammarion, 2009. 422 p.
4. Peeters B. La bande dessinée: un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir. Paris : Flammarion, 1993. 127 p.
5. Rey A. Les Spectres de la Bande. Essai sur la B.D. Paris : Editions de Minuit, 1978. 216 p.

*Хабибулина Э. А.
(г. Сургут, Россия)*

РОЛЬ СУБСТАНТИВНОГО КОМПОЗИТООБРАЗОВАНИЯ В СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Для описания языковой картины мира того или иного народа большое значение имеет выделение функциональных типов словообразовательных моделей, в соответствии с которыми производятся номинации в данном языке. Словообразовательные модели различаются по своим коммуникативным и когнитивным функциям, в них фиксируются различные виды познавательного опыта.

В системе словообразовательных средств немецкого языка особое место занимает словосложение (композиитообразование), образование одного нового слова в результате соединения как минимум двух словообразующих основ. Как способ словообразования словосложение берет начало в XVIII веке, когда стали появляться двухкомпонентные существительные, заменившие соответствующие словосочетания [1].

На сегодняшний день словосложение – ведущая словообразовательная тенденция немецкого языка, поскольку является самым продуктивным, фактически не имеющим границ способом словообразования. Для современного немецкого языка характерен синтаксический параллелизм в употреблении композита и словосочетания с тем же значением, причем функционирование сложных слов преобладает.

Особенно продуктивным является этот процесс в области субстантивного

компози́тообразова́ния. Субста́нтивные компози́ты немецкого языка классифицируются на различные модели и типы и используются в различных языковых сферах. Подавляющее большинство сложных существительных представляют собой определительно-подчинительные сложные слова с атрибутивной связью компонентов.

Сложные существительные атрибутивного типа наиболее характерны для публицистического стиля. Например, в немецкоязычных текстах общественно-политической тематики широко представлена лексика экологической тематики:

Naturverschmutzung – *Natur* ('природа') + *Verschmutzung* ('загрязнение') – 'загрязнение природы';

Waldbrand – *Wald* ('лес') + *Brand* ('пожар') – 'лесной пожар';

Sauerregen – *sauer* ('кислый') + *Regen* ('дождь') – 'кислотный дождь';

Mülltonne – *Müll* ('мусор') + *Tonne* ('бак, контейнер') – 'мусорный бак';

Umwelterziehung – *Umwelt* ('окружающая среда') + *Erziehung* ('воспитание') – 'экологическое воспитание';

Abfallentsorgungssystem – *Abfall* ('отходы') + *Entsorgung* ('утилизация') + *System* ('система') – 'система утилизации отходов';

Weltnaturerbe – *Welt* ('мир') + *Natur* ('природа') + *Erbe* ('наследство') – 'всемирное природное наследие'.

В последнее время в немецкой прессе наблюдается рост количества сложных новообразований, созданных от имени существительного немецкого происхождения и заимствованной основы: *Geschmacksboost*, *Aktivitätslevel*, *Hightechstrudel* [2, с. 80].

Зачастую субстантивные композиты являются авторскими новообразованиями, или окказионализмами, поскольку словосложение является практически неисчерпаемым источником образования новых слов, в которых составляющие являются самостоятельными лексическими единицами и мало ограничены в дистрибуции. Так, в коротком рассказе для детей „Am Schneeseesee“ немецкий писатель Франц Фюманн представляет своеобразную игру слов, которая в том числе демонстрирует механизмы словосложения, имеющиеся в немецком языке, когда происходит пошаговое присоединение новых элементов к уже имеющимся словам и постепенное расширение значения сложного слова. В результате многочисленного разветвления в рассказе появляется слово *Schneeseekleerehfee* – *Schnee* ('снег') + *See* ('озеро') + *Klee* ('клевер') + *Reh* ('косуля') + *Fee* ('фея') – фея, которая любила косулю, пасущуюся в клевере, растущем вокруг заснеженного озера [3]. Значение этого окказионализма обусловлено контекстуально. При отсутствии контекста вряд ли можно было бы распознать значение этой цепочки слов, которые объединились в одно сложное слово. Однако, этот пример действительно нагляден для демонстрации механизмов компози́тообразова́ния в немецком языке в целом.

Специфика немецких сложных существительных заключается в том, что они служат не только для номинации предметов и явлений, но и способны выражать самые разнообразные логико-семантические отношения и

синтаксические связи. Сложные существительные являются структурными экзотизмами по отношению к большинству языков мира, так как они, как правило, не располагают аналогичными средствами создания достаточно компактных обозначений для определенных предметов или явлений.

Различная продуктивность словосложения как способа словообразования в немецком и русском языках определяет тот факт, что немецкие сложные существительные передаются на русский язык с помощью языковых и речевых единиц разного структурного уровня. Многообразие моделей и типов немецких сложных существительных обуславливает и множество приемов передачи их значения при переводе. Самым распространенным соответствием разным типам сложного существительного немецкого языка является словосочетание «прилагательное (главным образом, относительное) + существительное». Сложному существительному также может соответствовать по значению корневое, производное, сложное существительное, конструкция с приименным родительным падежом, предложные конструкции, конструкции с причастием. Нередко, сложному существительному немецкого языка может соответствовать несколько конструкций русского языка, поэтому для достижения переводческой эквивалентности в каждом конкретном случае необходим выбор конкретного переводческого решения.

Таким образом, композитообразование играет важную роль в словообразовательной системе немецкого языка, поскольку является ведущей словообразовательной тенденцией, отличающей его от других языков, и в значительной степени формируют немецкоязычную языковую картину мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егорочкина Л. В. Основные пути развития словарного состава немецкого языка и способы словообразования в немецком языке с точки зрения их продуктивности // Вестник Башкирского университета. 2011. №1. С. 270–273. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-puti-razvitiya-slovarnogo-sostavanemetskogo-yazyka-i-sposoby-slovoobrazovaniya-v-nemetskom-yazyke-s-tochkizreniya-ih> (дата обращения: 30.10.2025).
2. Яценко Н. В. Сложные имена существительные – новообразования с заимствованными элементами в современной немецкой прессе и их передача на русский язык // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 2 (19). С. 68–72.
3. Eine Fühmann-Renaissance! [электронный ресурс] // Literaturkritik.de. 2018. URL: <https://literaturkritik.de/eine-fuehmann-renaissance-neuere-buecher-einem-bedeutendsten-deutschsprachigen-dichter-20-jahrhunderts,24348.html> (дата обращения: 30.10.2025).

ПОНЯТИЕ *ОЦЕНКА* И ЕЕ ВЫРАЖЕНИЕ В ЯЗЫКЕ

В процессе исторического развития человек выработал понятие «ценность», отобрал ряд наиболее жизненно важных материальных и духовных элементов реальной действительности, соответствующих этому понятию, закрепил в сознании их значимость, вербально выразил свое к ним отношение. Человек стал относить к категории «ценность» все то, что в его понимании шло ему во благо и на пользу, служило материальными и духовными основами его существования. Осознание ценности нашло своё вербальное отражение в языке и речи в высказываниях, выражающих оценку.

С.И. Ожегов определяет *оценку* как мнение о ценности, уровне или значении кого-чего-нибудь [2, с. 499].

Оценка, согласно дефиниции О.С. Ахмановой, – это суждение говорящего, его отношение – одобрение или неодобрение, желание, поощрение и т.п. – как одна из основных частей стилистической коннотации [1, с. 305]. Выработка оценки происходит в результате сопряжения свойств и качеств объекта с имеющимися в сознании их идеальными образами, которые сформированы в значительной степени под воздействием национального менталитета. Человек рассматривает факты и явления окружающей его действительности через призму индивидуально-национальной аксиологической решетки, и дает оценку объекту в рамках национальной языковой картины мира, в связи с чем у представителей разных культур оценка одного и того же явления может оказаться диаметрально противоположной.

Оценка может выражать как положительное, так и отрицательное значение, значительно реже нейтральное (*ни то, ни се; ни рыба, ни мясо – ни кафтан, ни ряса*).

Оценка носит субъективный и объективный характер. Субъективная и объективная оценки взаимообусловлены. Субъективная, или иначе индивидуальная, оценка может быть эквивалентна объективной.

Объективная оценка формируется из оценок субъективных в ходе практической деятельности человека. Отличие их состоит в том, что субъективное суждение – оценка содержит значительный личностный мотив, отражающий индивидуальное, нередко эмоциональное отношение говорящего к объекту, которое не всегда соответствует реальному положению вещей. Недаром говорят: *на вкус, на цвет товарища нет и т.д.* Объективная оценка относительно независима от личного отношения субъекта и подтверждена опытом, знаниями, научным методом, правилами, традициями, установленными тем или иным коллективом.

Объектом оценочного умозаключения оказываются неодушевленные или одушевленные субстанции, их действия, поступки, процессы и явления,

происходящие в природе и обществе, оцениваются ментальные качества субъекта, манифестации его умственных действий.

В зависимости от одушевленности или неодушевленности объекта оцениваются разные стороны его естества. Неодушевленные материальные предметы получают эстетическую, физическую оценки, а также характеризуются субъектом с точки зрения их *полезности – бесполезности, опасности – безопасности, блага – вреда* и т.д. Абстрактные объекты оценки свойственно рассматривать с позиции рациональности: *верно – неверно, истинно – ложно*.

Следует заметить, что наиболее полной и разносторонней оценке подвержен человек. Оценке подвергаются его физические, психические качества, умственные способности, его действия и поступки, моральный облик: *Дурак – дураком, а все в политику лезет; Какие богатыри растут; Да он же псих; Пьер аморален, как он ведет себя с женщинами; Какая же я уродливая! Vous êtes l'homme le plus sage que je connaisse. Vous parlez d'or.*

Особо обратим внимание на выражение в языке оценки ментальной сферы человека. «Ум», «знание» и их носители вызывали уважение и ценились во все времена и у всех народов, что подтверждают пословицы, поговорки, устойчивые выражения и сравнительные обороты. В русском и французском языках существуют выражения: *не гонись за красотой, гонись за разумом; разум силу победит; разумный рассудит, а дурак осудит; по одежде встречай, по уму провожай; учение лучше богатства; где ум, там и толк; qui a une tête trouve à se coiffer; mieux vaut sagesse que richesse* и т.д.

Важно подчеркнуть, что оценка разумности субъекта в обыденном сознании зависит от норм культуры, принятых в том или ином обществе.

Как известно, человек все вокруг очеловечивает, в том числе привносит в оценку абстрактных понятий антропоморфные свойства, качества, признаки. Расхожими стали выражения: *прекрасная мысль; их идеи торжествуют; ее идеи безнравственны; его глупость не знает пределов; il n'y a pas de belles pensées sans belles formes, et réciproquement (Flaubert)* и т.д. Однако, как видим, оценка, выносимая абстрактному понятию, так или иначе адресована и характеризует ее создателя – человека. Оценка является также одним из основных компонентов такого понятия как «коннотация».

Как явствует из анализа современного дискурса, речь людей наполнена оценочными высказываниями, среди которых, по нашему мнению, наиболее выразительны высказывания, образованные лексическими единицами ментальной сферы. Особенностью ментальной лексики является ее оценочный характер, в связи с чем она широко используется в речи в прагматических целях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд. М., 1969. 608 с.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Российская АН Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. М.: Азъ Ltd., 1992. 955 с.

ИСКУСТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В современном мире технологии нейросетей становятся все более популярными и находят свое применение в различных сферах. Одной из таких сфер является образование, в частности, изучение иностранных языков. В данной статье рассматривается применение нейронных сетей, в частности Tweek, Wordclouds.com, Chat GPT, Kandinsky 2.2 и Apihost на уроках английского языка. Эти инструменты используют возможности искусственного интеллекта для повышения эффективности обучения и приобретения обучающимися ценных языковых навыков [1].

Нейросеть Tweek представляет собой модель, разработанную OpenAI, которая основана на архитектуре GPT (Generative Pre-trained Transformer). Данная нейросеть может помочь учителям английского языка в различных аспектах. Она может быть использована для создания интерактивных заданий и обучающих материалов, которые могут быть доступны для учеников в любое время. Tweek также может быть использована для автоматической проверки грамматических и орфографических ошибок в текстах учеников, что помогает учителям в оценке их прогресса и предоставлении обратной связи [4].

Кроме того, Tweek может быть использована в качестве виртуального помощника, отвечая на вопросы учеников и предоставляя дополнительные объяснения и примеры. В целом, нейросеть Tweek может значительно облегчить работу учителя английского языка и улучшить образовательный процесс [4].

Нейросеть WordClouds.com представляет собой инструмент для создания облаков слов, которые визуальнo отображают наиболее часто встречающиеся слова в тексте. Этот инструмент может быть полезен на уроках английского языка для визуализации и запоминания новых слов и фраз [1].

WordClouds.com, с другой стороны, может быть использован для создания интересных и запоминающихся заданий на уроках английского языка. Учащиеся могут создавать облака слов на основе текстов, которые они изучают, и использовать их для обсуждения и анализа. Это помогает улучшить навыки чтения, понимания и активного использования новых слов и фраз [1].

Kandinsky 2.2 – нейросеть, позволяющая пользователям генерировать изображения по заданному текстовому описанию и в любой момент создавать необходимое количество бесплатных иллюстраций. Данную нейросеть можно использовать в проектной деятельности, для создания мини-проектов.

Кроме того, можно разнообразить с помощью Kandinsky 2.2 обычные картинки, а также очень интересны задания, в которых дети по представленному им тексту на английском языке создают изображение, а после происходит проверка, насколько правильно ребята усвоили лексический материал.

Чат-бот ChatGPT от компании OpenAI стал первым многозадачным интеллектом, который доступен любому пользователю. ChatGPT уже начал оказывать серьезное влияние на многие сферы, в том числе и на образование. С его помощью учителям намного проще подготавливать уроки и материалы для своих учеников: можно создавать интерактивные учебники, задания и тесты. Это поможет сделать учебный процесс более интересным и разнообразным, а также облегчит работу учителя.

Chat GPT также может помочь в области дистанционного обучения, так как данная нейросеть может стать полезным инструментом для коммуникации между учителями и учениками. Она может отвечать на вопросы учеников, объяснять материалы, а также предоставлять дополнительные материалы для самостоятельного изучения.

Основные плюсы работы с GPT чатом – это бесплатно, не требует предварительного обучения и потенциально экономит много времени.

APIHOST – платформа для работы с аудиофайлами на основе нейросетей. Данная нейросеть способна превратить любой текст в высококачественную речь. Вы можете легко вставлять паузы, настраивать их длину и расставлять ударения в тексте. Очень удобно использовать данную нейросеть для создания аудио заданий. Вы можете вставить любой текст, выбрать понравившийся вам голос и нейросеть экспортирует его в аудиофайл, который можно бесплатно скачать и использовать на уроках [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что использование вышеперечисленных нейросетей предоставляет широкий спектр инструментов и возможностей для создания новых форм обучения, которые могут значительно улучшить эффективность образовательного процесса и помочь обучающимся достичь лучших результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Е. М. Современные технологии в преподавании: word clouds // Евразийский научный журнал. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tehnologii-v-prepodavanii-word-clouds> (Дата обращения: 16.01.2024).

2. Нейросети в образовании: как они помогают учиться // neiroseti.tech всё о нейросетях и искусственном интеллекте. URL: <https://neiroseti.tech/interesnoe/neiroseti-v-obrazovanii-kak-oni-pomogayut-uchitsya/> (Дата обращения 14.01.2024)

3. APIHOST – нейросеть для синтеза речи и работы с аудио. URL: <https://neural-networked.ru/apihost/> (Дата обращения: 17.01.2024).

4. Нейросеть Twee.com в помощь учителю английского языка. URL: <https://ng-press.by/2023/12/01/neiroset-twee-com-v-pomoshh-uchitelyu-anglijskogo-yazyka/> (Дата обращения: 17.01.2024).

Чернышева С. С.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жуков Ю. Ю.
(г. Горловка, Россия)

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЛЫКАХ РАЗВИТИЯ ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Диалектология английского языка изучает особенности территориальных, социальных и профессиональных разновидностей языка. Диалекты отражают истоки языка, развитие литературной нормы и значений слов.

Синхронное состояние фонетической системы современных английских диалектов определяется их историческим развитием, взаимными контактами и влиянием языка победителей на побежденных. На южных территориях произношение ряда звуков совпадает с литературным стандартом, тогда как в других диалектах существуют значительные расхождения.

История английского языка делится на древнеанглийский (450–1066), среднеанглийский (1066–1500) и новый английский (с 1500). В древнеанглийский период сложились местные диалекты: нортумбрийский, мерсийский, уэссекский и кентский, которые сформировали английский язык. Он заимствовал слова из латинского и кельтского языков.

Латинские заимствования делятся на два слоя: до переселения германских племен в Британию (слова, связанные с торговлей и сельским хозяйством, например, "wine", "wall") и после введения христианства (религиозные термины, такие как "bishop", "candle"). Влияние кельтского языка было слабым, но в шотландских диалектах сохранились слова, такие как "loch".

Среднеанглийский период начался с датских набегов и завоевания норманнами в 1066 году. Датские диалекты повлияли на английский язык, а после завоевания французский стал господствующим языком, оттеснив английский в сферу крестьянства. Французский язык не смешивался с английским, но влиял на него.

Зарождение диалектов связано с древнегерманскими племенами (англами, саксами и ютами), переселившимися в Британию в V–VI веках. На их формирование повлияли феодальная раздробленность и миграция населения.

В древнеанглийский период существовали нортумбрийский, мерсийский, уэссекский (западно-саксонский) и кентский диалекты, которые в дальнейшем развились в единый английский язык. В среднеанглийский период выделились пять основных диалектных групп, из которых лондонский диалект стал основой стандартного английского.

С конца XIX века технический прогресс и образование способствовали сглаживанию диалектов и формированию глобального английского.

Диалекты делятся на две категории: традиционные (например, лондонский, бирмингемский) и сформировавшиеся в результате контакта с другими языками (шотландский, уэльский, афроамериканский).

В 1950–1961 годах в Великобритании проводился проект "Survey of English Dialects" для изучения региональных особенностей языка. Диалекты рассматриваются в пространственном контексте национальной лингвистической географии.

Диалекты отражают социальные, культурные и исторические особенности различных групп носителей языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маковский М. М. Английская диалектология: Современные английские территориальные диалекты Великобритании: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Иностранные языки». 3-е изд. Москва: URSS: Либроком, 2013. 191 с.

2. Золотарев М. В. Англо-американская диалектология. Введение: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 152 с.

Шашков И. А.
(г. Луганск, Россия)

ФАКТОР СУГГЕСТИВНОЙ УЯЗВИМОСТИ РЕЦИПИЕНТА В СЕТЕВОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛО- И РУССКОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАРЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТА)

Современные возможности сетевого медиапространства диктуют условия борьбы за внимание потребителя информации. Манипулируемый адресат представляется идеальным элементом дискурсных формирований Сети, обеспечивающим эффективную передачу закодированного знания в адрес массового реципиента.

Системообразующие элементы определяют возможности суггестивного потенциала сетевого дискурса: а) реципиент, продуцент (как субъекты иницируемой организации дискурсивных практик и дискурсных формирований); б) виртуальное пространство (как форма репрезентации информационного материала, фиксируемого посредством гипертекстовых технологий); в) экстралингвистические факторы, определяющие организацию сетевого контента (аксиологические, психологические, технологические, социокультурные и др. категории ориентиров); г) лингвистические факторы (особенности полижанровой репрезентации сетевого контента, множества и субмножества социальных медиа, формирующих глобальный формат сетевого медиапространства, а также когнитивно-прагматический инструментарий).

Под фактором суггестивной уязвимости реципиента в сетевом дискурсе мы подразумеваем способность языковой личности быть расположенной к эффективному манипулятивному воздействию со стороны продуцента с целью

переориентации ценностных установок, формированию мнения, изменению убеждений, трансформации параметров идентичности суггеренда как участника сетевых дискурсивных практик.

Эффективность такого расположения определяется созданием условий для выработки «<...> большей пластичности установок и убеждений» [1, с. 4], что реализуется через задействование когнитивно-прагматического инструментария на уровне функционирующего гипертекста. Гипертекст является продуктом лингвокреативной деятельности продуцента, а значит, аккумулирует суггестивно-манипулятивный потенциал вовлечения реципиента в статус активного потребителя и интерпретатора закодированного знания. Стратегии, тактики и приемы воздействия на языковую личность реципиента способствуют восприятию закодированного знания.

Реализация суггестивного потенциала строится на основе интерактивного взаимодействия участников, а в сетевом дискурсе подобная интеракция наблюдается в ретрансляции, потреблении и интерпретации закодированной информации.

Среди способов убеждения через гипертекстовые носители на платформах медийных веб-ресурсов автором рассматриваются:

а) прием отсылки на компетентный источник: «заявил британский военный аналитик Александр Меркурис в эфире своего YouTube – канала..., по словам эксперта..., констатировал Меркурис» [2], «как сообщила 3 ноября газета 'The Daily Telegraph'... «издание "Страна.иа" сообщало»» [там же], «в передаче 'Panorama' ..., согласно ее информации (Financial Times)» [там же], «AFP noted that / информационное агентство «Франс Пресс» отметило..., Reuters notes that / агентство Reuters отмечает » [4], «reported by BFM TV / как сообщает новостной канал BFM TV» [там же], «как отметила дипломат» [3], «заявила РБК официальный представитель министерства иностранных дел России Мария Захарова» [3], «Газета Telegraph ранее сообщала» [там же], «Пресс-секретарь Белого дома Каролин Левитт после этого назвала Би-би-си фейковым СМИ» [там же], «Согласно официальной позиции NASA, 31/ATLAS не представляет никакой угрозы» [5]; б) прием уточнения информации посредством авторских примечаний: «Он (Зеленский – Прим. Ред.)» [2]; в) прием детализации (разъяснения / пояснения) сообщения: «Напомним, что, по данным британских СМИ, у Зеленского есть в Англии недвижимость. В 2024 году стало известно, что он приобрел королевский дворец за 20 миллионов фунтов. Роскошное поместье Хайгроув, где жили принц Чарльз и принцесса Диана, могло бы стать идеальным "золотым убежищем" для украинского политика, полагают некоторые» [6], «В материале при этом говорилось, что переговорный процесс было решено приостановить» [3]; г) прием сообщения мнения компетентного источника: «Меркурис: Зеленский оказался в плену иллюзии, что может добиться победы» [2], «На британской вещательной корпорации Би-би-си, чье руководство подало в отставку, "клейма ставить

негде", <...>, заявила официальный представитель МИД России Мария Захарова, ... сказала Захарова в комментарии изданию "Взгляд"» [4].

Результат исследования свидетельствует о потенциальных возможностях гипертекстового материала служить средством суггестивного воздействия на массовую аудиторию реципиента. В условиях задействования информации как инструмента, использование которого направлено на управление вниманием, доверием, увлеченностью и расположением языковой личности реципиента, сетевые медиаресурсы наделяются возможностью формирования и контроля информационной компетентности. Ретрансляция знания осуществляется в рамках планомерного текстотворческого процесса, когда гипертекстовый материал является уникальным средством репрезентации субъективного кода в социокоммуникативном пространстве, не имеющем ограничений в доступе для сетевого пользователя. Такие обстоятельства эффективно сказываются на формировании аудитории активного реципиента-интерпретатора, чьи взгляды, мнение, мировоззрение, особенности восприятия под воздействием адекватно подобранного суггестивного инструментария способны трансформироваться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психологическая уязвимость: риск молодежного взаимодействия в сети Интернет : монография / Ю.Р. Тагильцева, М.Р. Бабинова, И.В. Воробьева, О.В. Кружкова, Д.В. Руденкин ; Уральский государственный педагогический университет. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2020. – 1 CD-ROM. – Текст : электронный. – 161 с.

2. Информационно-новостной портал «Новости Mail» [Электронный ресурс]. – URL: <https://news.mail.ru/politics/68638558/?from=swap&swap=2> (дата обращения: 09.11.2025).

3. Статья «Захарова ответила на позицию Киева по переговорам» // Информационно-новостной портал «Новости Mail» [Электронный ресурс]. – URL: https://news.mail.ru/politics/68688540/?frommail=1&md=1&utm_partner_id=421

4. Информационно-новостной портал российского информационного агентства «РИА Новости» [Электронный ресурс]. – URL: <https://ria.ru/20251110/zakharova-2053906188.html> (дата обращения: 11.11.2025).

5. Информационно-новостной портал медиаплатформы «Национальная служба новостей» [Электронный ресурс]. – URL: https://nsn.fm/nauka-i-tehnologii/dvizhuschiisya-inoplanetnyi-obekt-3iatlas-vpervye-podal-signal?utm_source=smi2#teaserType=middleNews&teaserId=16001460&columnType=middleNews&screenKey=primaryColumnScreen (дата обращения: 10.11.2025).

6. Статья «Остались последние месяцы: Кто заказ Зеленского» // Российский информационный интернет-телеканал «Царьград ТВ» [Электронный ресурс]. – URL: https://tsargrad.tv/dzen/lovushka-dlja-rossii-rasstavlena-ostalos-zahlopnut-chvk-vagner-za-jeto-bilis_1435535 (дата обращения: 05.12.2025).

А. ГРИН В ЗЕРКАЛЕ ПЕРЕВОДА: ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ПОЭТОНИМОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ВОСПРИЯТИЕ АВТОРСКОГО СТИЛЯ

Творчество А. Грина, с его характерным сочетанием реалистических и романтических элементов, представляет собой значимый и специфический пласт русской литературы, требующий деликатного и компетентного подхода при переводе. В этом сплаве романтики приключений, образов чудесной природы, таинственного мира души прекрасных героев и символов очень важно не только адекватно передать суть явления и образность, но и максимально сохранить авторский стиль. Особую сложность для переводчиков представляют поэтонимы – авторские неологизмы, используемые для создания атмосферы вымышленного мира и наделенные выраженной смысловой нагрузкой. Здесь мы приведем примеры передачи поэтонимов А. Грина в переводах на иностранные языки, и попробуем выявить влияние трансформаций, возникающих при переводе, на восприятие авторского стиля.

Согласно В. М. Калинин, «каждое собственное имя художественного произведения прочно связано со свойствами изображаемого (и названного именем) предмета» [3]. Отсюда следует: поэтонимы могут выполнять структурообразующую и стилистическую функции, формируя уникальное художественное пространство произведения. В контексте творчества А. Грина, поэтонимы, такие как названия вымышленных географических объектов (Лисс, Зурбаган, Гель-Гью), антропонимы (Битт-Бой, Тави Тум, Грей и Ассоль, Нок и Гелли), а также названия кораблей и других реалий («Секрет», «Бегущая по волнам»), играют важную роль в создании образа «Гринландии» [2].

При переводе поэтонимов переводчик сталкивается с дилеммой выбора стратегии, обусловленной лингвистическими и культурологическими факторами. В арсенале переводчика находятся такие приемы, как транслитерация, транскрипция, калькирование, описательный перевод и создание новой, адаптированной версии поэтонима. Каждый из этих способов обладает определенными достоинствами и недостатками, оказывая влияние на восприятие авторского стиля и оригинальной интенции текста. Примечательно, что именно поэтонимология впервые поставила вопрос о принципиальной несводимости совокупности собственных имен художественного произведения к простой сумме компонентов. Иными словами, анализ «по единицам» был признан «недостаточным для понимания глубинных процессов и существенных сторон семантики и поэтики онимов в литературных текстах» [3].

Рассмотрим примеры перевода названия романа «Бегущая по волнам» на различные языки [1]. Исходное название образно и описывает действие. Оригинальное название корабля в английском варианте передается как “She Who

Runs on the Waves” (вариант) или калькируется как “Running on Waves”. В польском переводе используется калька «Biegnąca po falach». В немецком “Wogengleiter” – это уже скорее описательный перевод, попытка передать смысл и атмосферу оригинала с использованием средств немецкого языка, создавая новый образ («Скольльзящий по волнам»). Такой подход требует от переводчика творческого переосмысления и адаптации. Тот же случай и с венгерским «Hullámfutó» – это «Бегун на волнах». Проблема сопоставимости заключается в передаче как метафоричности, так и особой поэтической окраски, присущей оригинальному названию. Калька, безусловно, сохраняет узнаваемость и связь с русской литературой, однако может быть недостаточно понятна читателю, не знакомому с языком оригинала (отсутствует компонент женского рода, «бегущая»). Вариант (функциональный аналог), в свою очередь, передает смысл, но может утратить часть эмоциональной насыщенности. Описательный перевод помогает максимально сохранить смысл и контекст для читателя, незнакомого с культурой или языком оригинала, даже если это требует отказа от краткости и образности, присущей оригинальному названию.

Аналогичный анализ может быть применен к переводу топонимов и антропонимов. В одних переводах они транслитерируются, в других – адаптируются, приближаясь к нормам языка перевода. Важно отметить, что замена поэтонимов, особенно имен собственных, способна привести к нивелированию уникальности и утрате особого колорита, характерного для произведений Грина. Влияние трансформаций, возникающих при переводе поэтонимов, на восприятие авторского замысла может быть весьма ощутимым. Транслитерация позволяет сохранить аутентичность, однако может затруднить понимание для читателя. Калькирование, сохраняя структуру, иногда звучит неестественно в языке перевода. Описательный перевод, упрощая понимание, может привести к редукции художественной ценности.

Таким образом, перевод поэтонимов в произведениях А. Грина представляет собой многоплановую задачу, требующую не только высокого уровня лингвистической компетентности, но и глубокого понимания исторического и культурного контекста, а также стиля автора. Выбор оптимальной стратегии перевода является фактором, определяющим конечное восприятие авторского стиля и общего впечатления от произведения.

Перспективными направлениями для дальнейших исследований в данной области являются разработка практических рекомендаций для переводчиков, работающих с поэтонимами, а также изучение рецепции переводных текстов читателями, относящимися к различным лингвокультурным сообществам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александр Грин. Бегущая по волнам. URL: <https://fantlab.ru/work27344> (дата обращения: 31.10.2025)
2. Горбаневский М. В. Ономастика в художественной литературе: Филологические этюды. М. : Изд-во Ун-та дружбы народов, 1988. 87 с.
3. Калинин В. М. Знакомьтесь: поэтонимология // Неофилология. 2017. №1 (9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znakomtes-poetonimologiya-1> (дата обращения: 31.10.2025)

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ДИСКУРСА

Мультфильм – это уникальный жанр искусства, обладающий собственным выразительным языком. Как отмечает Г. Г. Слышкин, «анимационный фильм не является разновидностью фотографического кинематографа, а представляет собой вполне самостоятельное искусство со своим художественным языком, во многом не совпадающим с языком игрового и документального кинематографа. Зрителю предлагается образ внешнего мира на языке детского рисунка, фрески, карикатуры» [4, с. 153]. Это означает, что мультипликация обладает свободой в изображении, повествовании и создании образов, недоступной другим видам кинематографа. Художники-мультипликаторы могут создавать фантастические миры, наделять животных человеческими качествами, искажать пропорции для достижения определенных эффектов.

Важным представляется определение функциональной специфики мультипликационного дискурса. В работах Г. Г. Слышкина, Ю. Хабермаса, Ю. В. Гороховой, А. Ф. Лалетиной, Е. Г. Нешковой подчеркивается, что анимационные фильмы обладают культурно-национальной коннотацией и играют значимую роль в развитии индивида.

Основной аудиторией мультфильмов, безусловно, являются дети. Однако качественные мультипликационные произведения адресованы не только детям, но и взрослой аудитории. Восприятие мультфильма детьми и взрослыми различается. Дети воспринимают мультфильм более непосредственно, эмоционально реагируя на происходящие события и отождествляя себя с героями. Взрослые же, помимо эмоционального восприятия, анализируют мультфильм с точки зрения его художественной ценности, идейного содержания и культурного контекста. Е. Г. Нешкова в работе «Функциональные особенности мультипликационного дискурса» подчеркивает: «Поэтическая функция во многих случаях предстаёт как развлекательная. Характеризуя само сообщение, т.е. текст мультипликационного произведения, поэтическая функция определяет выбор языковых средств, которые должны быть понятны детям. За счёт использования в тексте цитат из песен и стихов, упоминания названий стран, имён известных личностей и произведений искусства, а также присутствия аллюзивных реалий просмотр мультипликационного произведения становится увлекательным и интересным не только для детской, но для взрослой аудитории» [3, с. 153].

Е. Г. Нешкова выделяет основные функции мультипликационного дискурса, среди которых следующие: эмотивная (характеризующая адресанта); аппелятивная (направленная на адресата); поэтическая (акцентирующая

внимание на самом сообщении); коммуникативная (направленная на референта); метаязыковая (характеризующая код сообщения); фатическая (контактоустанавливающая) [3, с. 46].

Лингвист обращает внимание на то, что «мультипликационный дискурс можно охарактеризовать с точки зрения функций, которые он выполняет, будучи семиотической системой. Эти функции включают в себя передачу актуальной информации, транслирование прошлого опыта, участие в продуцировании нового знания, регулятивную функцию, эмотивную функцию, эстетическую функцию, и в меньшей степени – метаязыковую и фатическую функции» [3, с. 49].

Анализируя указанные функции, можно прийти к выводу, что мультфильмы играют важную роль в социализации детей и формировании их культурных ценностей. Через мультфильмы дети знакомятся с нормами поведения, моральными принципами, представлениями о добре и зле. Мультфильмы также способствуют развитию воображения, фантазии, эмоционального интеллекта. Как отмечает Ю. В. Горохова, «мультипликационный дискурс обладает большим функциональным спектром. К первостепенным функциям можно отнести: развивающую, обучающую, образовательную, воспитательную, развлекательную. Вышеуказанные функции позволяют говорить о наличии в этом дискурсе таких ценностей как моральные, духовные, идеологические, социальные» [1, с. 153].

Анализ мультипликационного дискурса позволяет выявить наиболее часто используемые культурные концепты, а именно: семья, дружба, любовь, справедливость, храбрость, честность, ответственность, взаимопомощь. Эти концепты часто передаются через идиомы, метафоры, сравнения, а также через характеры персонажей и сюжетные коллизии. Мультфильмы, «как и другие виды искусства, отражают ценности той или иной цивилизации» [2, с. 143].

Мультфильмы являются не просто развлечением, но и важным инструментом социализации, образования и культурного развития. Ю. Хабермас писал, что мультипликационный дискурс является дискурсом самовыражения авторов-создателей, главной целью которого становится реализация своего посыла в массы (зрительскую аудиторию) [5, с. 153].

Таким образом, мультипликационный дискурс – это сложная и многогранная система, оказывающая значительное влияние на формирование личности и культурных ценностей зрителей. Необходимо уделять внимание анализу мультипликационного дискурса, чтобы лучше понимать его влияние на наше общество и использовать его потенциал для формирования гармоничной и культурно развитой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горохова Ю. В. Лингвокультурологические особенности репрезентации американского мультипликационного дискурса // Верхневолжский филологический вестник. 2024. № 3 (38). 175 с.

2. Лалетина А. Ф. Культурообразующее значение мультипликации // Лингвокультурология. 2009. №3. 143 с.

3. Нешкова Е. Г. Функциональные особенности мультипликационного дискурса // Вестник Тверского государственного университета. Серия Филология. 2017. № 4. 153 с.

4. Слышкин Г. Г., Ефремова М. А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). Москва: Водолей Publishers, 2004. 153 с.

5. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / под ред. Д. В. Скляднева. Санкт-Петербург: Наука, 2000. 377 с.

Шеховцова Е. О.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Соловцова Е. В.

(г. Горловка, Россия)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Художественный образ является ключевой категорией литературоведения и эстетики, но его природа неразрывно связана с языком, что делает его важнейшим объектом для лингвистического анализа. В тексте художественного произведения образ выступает не просто как идея или отражение действительности, а как целостное образование, воплощённое и сконструированное с помощью всей системы языковых средств.

Образ является формой отражения объекта в сознании человека. Художественный образ – это специфическая, творчески воссозданная автором форма, которая обладает собственной жизнью и содержанием. Он объективен по своему источнику (отражаемому объекту) и идеален по способу существования, но материализуется он через язык – через определённый набор знаков и структур в художественном тексте.

С лингвистической точки зрения, художественный образ является результатом осмысления автором какого-либо явления или процесса; формируется в рамках художественного текста, который объединяет черты литературного языка и нелитературных форм; опирается на изобразительно-выразительные ресурсы всех уровней языка [1].

Художественный образ создаётся не одним приёмом, а совокупностью языковых средств, задействованных на всех уровнях: лексико-семантическом, грамматическом, фонетическом.

Лингвистические исследования художественного образа направлены на то, чтобы раскрыть, как именно язык формирует и воплощает эстетическое содержание. Основными подходами и методами являются следующие:

1) лингвопоэтический анализ, который предполагает последовательное изучение текстовой структуры и способов репрезентации образа. Он

рассматривает образ в единстве его экстралингвистической природы (культурный контекст, реальность) и собственно лингвистической составляющей (языковые средства), направлен на выявление идейного и эмоционального содержания, выраженного средствами языка;

2) стилистический анализ, изучающий художественный образ через призму индивидуально-авторского стиля и стилистического узуса (норм). Исследует функции стилистических приёмов, отступления от нормы и использование лингвистических и экстралингвистических факторов, влияющих на образность;

3) ассоциативно-концептуальный анализ, сфокусированный на выявлении доминантных смыслов и концептов, стоящих за художественным образом. Его задача – понять, какие ассоциации и концептуальные поля активируются языковыми единицами, формирующими образ;

4) лингвистическое комментирование, которое заключается в «замедленном чтении» текста «под лингвистическим микроскопом», при котором разъясняется семантика малоизвестных, устаревших или контекстуально переосмысленных слов, что необходимо для адекватного понимания образа, особенно в текстах прошлых эпох [2].

Изучение художественного образа в лингвистике позволяет выйти за рамки простого перечисления стилистических фигур. Оно даёт возможность понять, как выбор и комбинация языковых единиц на всех уровнях создают художественную действительность и оказывают эмоционально-эстетическое воздействие на читателя. Художественный образ, будучи воплощённым в языке, является полем, где язык наиболее полно раскрывает свой потенциал как инструмент познания, творчества и эмоциональной выразительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Е. Б. О содержании понятий «художественный образ» и «образность» в литературоведении и лингвистике// Вестник ЧелГУ. 2009. №35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-soderzhanii-ponyatiy-hudozhestvennyy-obraz-i-obraznost-v-literaturovedenii-i-lingvistike> (дата обращения: 29.10.2025).

2. Есин А. Б. Принципы анализа литературного произведения. М., 1998. С. 73.

ПРОНИКНОВЕНИЕ СЛАВЯНИЗМОВ В НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК НА ПРИМЕРЕ ЕГО АВСТРИЙСКОГО ВАРИАНТА

Изучением взаимного влияния немецкого и славянских языков занимался целый ряд выдающихся русских и советских ученых. Работа В. М. Жирмунского «Немецкая диалектология» (1956) стала классической в теории языковых контактов. В ней системно рассмотрены вопросы взаимодействия немецких диалектов с соседними языками, включая славянские. Ученый разрабатывал теорию «языковых союзов» (*Sprachbünde*), которая описывала ситуацию в Центральной и Восточной Европе, где немецкий и славянские языки веками сосуществовали, обмениваясь грамматическими элементами лексическими единицами. Наглядный пример славянизма, ставшего в XVII в. частью общегерманской лексики, существительное *Grenze* от польского *granica*. Оно вытеснило немецкие обозначения данного понятия *Ende, Gemerk, Mark, Rain, Scheide*, которые частично сохранились в диалектах, либо изменили свое значение, либо вышли из употребления [4].

По мнению С. М. Степаненко, славянизмы, в противоположность заимствованиям из других языков, в частности, английского или французского, представляют собой немногочисленную группу [2, с. 330]. При этом изучение лексического фонда австрийского варианта немецкого языка указывает на наличие в нем не только общегерманских славянизмов (*Gurke, Zander, Hamster* и др.), но и существенную группу австрицизмов славянского происхождения, что отражает исторические особенности общественно-политического развития Австрии. После получения в наследство Богемии и Венгрии в 1526 г. земли Габсбургов превратились в многоязычное и многоэтническое государство. В XIX в. Австрийская империя, наряду с Россией, стала крупнейшим государством в Европе по численности подданных – представителей не менее двенадцати национальностей, своего языка, культуры, вероисповедания. По данным статистики, на 1910 г. население Австро-Венгрии составляло 52,7 млн. и состояло из немцев (23,5%), венгров (19,1%), чехов и словаков (16,5%), хорватов и сербов (10,5%), поляков (10%), русинов/украинцев (8%), румын (6,5%), словенцев (2,5%), итальянцев и ладинов (ретороманцев Южного Тироля) (1,9%), а также евреев, цыган, армян, болгар и представителей других этнических групп [1].

Языковые контакты в пределах одного государства Габсбургов были намного интенсивнее и масштабнее, чем в германских землях, что привело к вхождению заимствований из славянских языков не только регионально, но и по всему немецкоязычному пространству Австрии. Это не только двойные названия топонимов (*Breslau – Wrocław, Brünn – Brno, Pressburg – Bratislava*), но и немецкие имена собственные славянского происхождения, например, столица

Штирии *Graz* – от словенского *gradec* ‘маленький замок, укрепление’, река *Mur* – от праславянского *mŕ* ‘стоячая вода’. Необходимо отметить, что данное явление распространено также в восточных территориях Германии, исторических местах проживания полабских и лужицких славян (*Rostock, Spree, Chemnitz*).

Представляемое исследование проводилось путем сплошной выборки славянизмов из словарей *Variante Wörterbuch des Deutschen* [3] и *Österreichisches Deutsch* [5]. Было выделено 45 лексических единиц, которые не являются топонимами, проанализированы их этимологические корни, причины заимствования, распространенность и тематическая принадлежность в литературном и разговорном языке австрийцев, а также участие славянизмов в деривационных процессах немецкого языка. По происхождению большинство исследуемых лексем представляют собой прямые заимствования из словенского, чешского/словацкого, реже – сербохорватского и польского языков. Так словенскими заимствованиями являются австрицизмы *Jause* ‘перекус, закуска’ от *júžina* ‘обед’, *Keusche* ‘небольшой крестьянский дом’ от *káíža* ‘хижина’. К чешским заимствованиям относятся: название сладкой выпечки, обычно с начинкой из повидла или творога *Golatsche/Kolatsche* от *koláč* ‘пирог’, *Haluschka* ‘паста с творогом и беконом’ от *haluška* ‘маленькие клецки’, *Strizzi* ‘пройдоха, легкомысленный человек’ от *strýc* ‘дядя’, *Zwetschke* ‘слива’ от чешского *švestka* или словенского *čvečka* ‘слива’ [4].

Кроме прямых заимствований, выделена большая группа опосредованных. Так название сладкой пасхальной булочки *Pinze* происходит от итальянского слова ‘ножницы’, в австрийский немецкий попало через хорватский и словенский языки. Полонизм *chalupa* ‘развалюха’ заимствован через чешский язык, *Kaluppe* используется как синоним вышеупомянутого *Keusche*. Название тонких блинчиков *Palatschinke* присутствует в чешском, сербохорватском, болгарском языках (*palačinka*), а происходит от венгерского *palacsinta*, которое, в свою очередь, заимствовано из румынского *plăcintă*, имеющего латинские корни (*plazenta*). Австрийское название ягоды смородины *Ribisel* отличное от немецкого *Johannisbeere*, имеет южнославянский корень (ср. словенское *rjbiza*), который восходит к латинскому *ribes*. Многоэтапный путь заимствований и наличие этимологически связанных лексем в различных языках населения бывшей Австрийской империи еще раз говорит о тесных связях народов, проживающих на ее территории.

Как видно из приведенных примеров, наиболее широко представлена тематическая группа «Гастрономия». Тем не менее, славянизмы используются для обозначения бытовых предметов и понятий, например, *Schlampatz* ‘грязное место, лужа, слякоть’ образовано от чешского корня *slama* ‘солома’ в значении ‘мусор’. С их помощью дается эмоциональная оценка людям и их действиям. От того же чешского корня образовано негативное обозначение неряшливой женщины/мужчины *Schlampe/Schlamper*. Наречие *potali* ‘медленно, не торопясь, потихоньку’ часто используется для обозначения «южного»,

неторопливого образа жизни, оно восходит к сербохорватскому/словенскому *potalo* ‘медленно, потихоньку’ или чешскому *potalý*. Образный глагол *trischacken* в значении ‘отдубасить’ образован от чешского *držák* ‘ручка, рукоятка, державка’ [4].

Многие славянизмы-существительные представляют собой продуктивное явление в немецком языке, о чем свидетельствуют образованные от них глаголы, например, *jausen* ‘делать перерыв, перекусывать’, *krennen* ‘приправлять хреном’, в переносном значении ‘злиться, заводиться’, *schlampen* ‘халтурить’; второе значение ‘неряшливо болтаться’. Они также выступают в качестве компонента различных сложных слов: *Kaffejause*, *Brettljause*, *Jausenbrot*, *Jausenstation*, *Jausengegner*, *Kletzenbrot*, *Powidltascherl*, *Krenfleisch* [3].

Проведенный анализ славянизмов в австрийском варианте немецкого языка позволяет сделать вывод о том, что они чаще всего напрямую перешли преимущественно из чешского, словенского, сербохорватского языков. Славянские заимствования используются для номинации предметов быта, еды, географических объектов, а также носят эмоционально-оценочный характер. Славянское влияние на австрийский немецкий – это глубокий лингвокультурный пласт, который отражает общую историю империи Габсбургов и уникальность австрийской идентичности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Население Австро-Венгрии [Электронный ресурс]. URL: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Население_Австро-Венгрии (дата обращения: 01.11.2025).
2. Степаненко С. М. Славянские заимствования в немецком языке // Феномен родного языка: коммуникативно-лингвистический, социокультурный, философский и психологический аспекты. Витебск :ВГУ им. П. М. Машерова, 2019. С. 329–333.
3. Ammon U., Bickel H., Ebner J. u.a. Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Lichtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin & New York: Walter de Gruyter, 2004. 954 S.
4. Digitales Wörterbuch Deutscher Wortschatz [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dwds.de/> (дата обращения: 01.11.2025).
5. Duden Österreichisches Wörterbuch. Mannheim, Zürich : Dudenverlag, 2011. 512 S.

ФРЕЙМОВАЯ СТРУКТУРА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ БИЗНЕС-ТЕРМИНОВ

В рамках когнитивно-дискурсивного подхода язык рассматривается как инструмент познания и категоризации опыта, а термин – как вербализованный элемент определенного концепта. Следовательно, анализ терминологической системы должен включать описание тех когнитивных структур, которые организуют и систематизируют профессиональные знания. Одним из наиболее продуктивных инструментов в этом отношении является фреймовая модель, предложенная Ч. Филлмором и развиваемая в рамках когнитивной лингвистики [1, с. 160].

Понятие «фрейм» (от англ. *frame* – рамка, схема) трактуется как структурированное представление о типичной ситуации или классе явлений [2, с. 103]. Фрейм состоит из слотов – компонентов, которые наполняются конкретным содержанием в зависимости от контекста [3, с. 125]. Например, фрейм *Business Negotiation* (деловые переговоры) может включать слоты *participants* (участники), *goal* (цель), *context* (обстановка), *strategy* (стратегия), *outcome* (результат).

Таким образом, фреймовая организация бизнес-терминологии отражает устойчивую когнитивную систему, репрезентирующую базовые категории экономической деятельности – производство, обмен, распределение, управление, инвестиции и т. д.

1. Фрейм «ECONOMY» (Экономика). Данный фрейм структурирует знание о макроэкономических процессах и категориях. Его центральные слоты включают *market*, *demand*, *supply*, *inflation*, *growth*, *recession*, *GDP*. Например, в статьях *The Economist* часто встречаются высказывания типа “*The global economy shows signs of recovery amid slowing inflation*”, где активируются слоты *process* (recovery) и *state* (inflation). Термины в этом фрейме репрезентируют систему взаимосвязанных макропроцессов, а также описывают механизмы их взаимодействия.

2. Фрейм «FINANCE» (Финансы). Включает термины, обозначающие движение капитала, инвестиции, банковские операции и финансовые инструменты: *asset*, *liability*, *liquidity*, *bond*, *interest rate*, *credit*, *investment*, *return*. Так, выражение “*bond yield increases as investors anticipate rate hikes*” отражает причинно-следственную связь между слотами *interest rate* и *investment return*. Фрейм *Finance* формирует основу экономического мышления, где деньги рассматриваются как динамическая субстанция, которая постоянно находится в движении.

3. Фрейм «MANAGEMENT» (Управление). Охватывает термины, относящиеся к процессам планирования, организации, мотивации и контроля: *leadership, decision-making, corporate culture, efficiency, performance indicators, teamwork*. В контексте публикаций *Harvard Business Review* часто встречаются выражения типа “*effective leadership drives organizational performance*”, где фреймовая структура описывает причинно-результативную зависимость между управленческими действиями и результатами бизнеса.

4. Фрейм «MARKETING» (Маркетинг). Данный фрейм структурирует знания о рыночных стратегиях и взаимодействии с клиентами. Ключевые термины: *brand, customer loyalty, segmentation, promotion, value proposition, consumer behavior*. Так, выражение “*brand storytelling builds emotional connection with customers*” актуализирует когнитивную схему *interaction* – компания как коммуникативный агент, который воздействует на аудиторию.

5. Фрейм «ENTREPRENEURSHIP» (Предпринимательство). Ориентирован на инновационную деятельность и создание новых бизнес-моделей. Характерные термины: *start-up, venture capital, seed funding, scalability, pivot, business model canvas*. Публикации на *TechCrunch* и *Forbes* демонстрируют активную употребительность терминов данного фрейма, например: “*The start-up secured \$10 million in Series A funding to scale operations*” [4, с. 416].

6. Фрейм «DIGITAL ECONOMY» (Цифровая экономика). Данный новый когнитивный домен отражает влияние технологий на бизнес-практики: *blockchain, cloud computing, data-driven decision, digital transformation, AI adoption*. В аналитических материалах *McKinsey Insights* встречаются конструкции вроде “*digital ecosystems reshape customer engagement*”, где происходит совмещение категорий из фреймов «Technology» и «Marketing».

В рамках каждого фрейма термины связаны между собой посредством множества когнитивных отношений: иерархических (род–вид), ассоциативных (сопряженные процессы), причинно-следственных и инструментальных.

Таким образом, англоязычная бизнес-терминология на современном этапе – это живой когнитивно-дискурсивный механизм, который отражает развитие экономических практик, управленческих стратегий и способов мышления. Она играет центральную роль в моделировании деловой реальности, объединяя информационную, прагматическую и мировоззренческую функции. Результаты анализа подтверждают ее статус неотъемлемого инструмента когнитивного структурирования и стратегической коммуникации в глобальном бизнес-пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева С. Л. Потенциал понятия «фреймирование» для когнитивной лингвистики // Русистика и компаративистика : сборник научных трудов по филологии / Главный редактор С. А. Васильев. Москва : ООО «Книгодел», 2017. С. 159–174.

2. Медведенко Н. В. Фрейм как базовое понятие педагогических технологий // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 1. С. 102–107.

3. Маршалова Е. В. Фрейм-сценарий как динамическая единица (основные методы исследования) // Наука и образование на российском Дальнем Востоке: современное состояние и перспективы развития : сборник научных трудов по итогам межвузовской научно-практической конференции преподавателей и аспирантов: в 2-х томах. Том 1. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2016. С. 124–130.

4. Комарькова М. А. Появление неоминаций и неологизмов в англоязычном бизнес-дискурсе // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2(99). С. 415–417.

*Ющенко А. А.
(г. Горловка, Россия)*

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ ПЕСЕН

В настоящее время преподаватели сталкиваются с такой проблемой как создание эмоционально комфортной атмосферы на занятии по иностранному языку, что является важным условием для успешной работы. Рассматриваемый метод обучения иностранному языку с помощью песен позволяет снизить степень эмоциональной напряженности, способствует более эффективному усвоению учебного материала, повышению мотивации к изучению иностранного языка, позволяют расширить словарный запас так как включают в себя новые слова и выражения [1].

Изучение иностранного языка при помощи песен не является новым методом, но его всё так же продолжают использовать современные преподаватели. Песни на иностранном языке помогают создать эмоционально комфортную рабочую среду и формируют устойчивый интерес к предмету. Использование песен изучаемого языка также способствует осуществлению задач эстетического воспитания и помогает раскрыть творческие способности студентов [2].

Для большинства преподавателей присутствие музыки на занятии кажется чем-то несерьезным, отвлекающим от учёбы. Однако это не так. Музыка, песни на занятии могут стать хорошими помощниками, при условии грамотного, тщательного отбора материала, его систематического использования.

Известно, что чем больше органов чувств задействовано в учебном процессе, тем он эффективнее. Музыка и песни – эффективные средства обучения иностранному языку. Язык, как и музыка, имеет определенную структуру, правила. Слова и ноты выстраиваются во фразы и предложения, где есть ритм, размер, рифма. Музыка на занятии вдохновляет, увлекает, настраивает на тонкую, но сильную волну восприятия. Кроме того, музыка развивает память,

мышление, музыкальный слух, чувство ритма, улучшает произношение, артикуляцию, помогает закрепить правила ударения [1].

Умение говорить на иностранном языке во многом зависит от умения слушать, слышать и имитировать, именно для этого и используются песни на изучаемом языке. Прослушивание песен в исполнении носителей языка способствует постановке правильного произношения и тренировке восприятия и понимания текста на слух. Интеграция песен изучаемого языка во фрагменты занятия, посвященные грамматике, значительно увеличивает способность студентов активизировать в памяти определенные правила. Тщательно подобранные песни используются не только для введения, тренировки и закрепления грамматического и лексического материала, а также для построения монологических высказываний и ведения дискуссий по поводу затронутых в песне идей или событий. В песнях часто используются реалии современного языка, выразительные средства, что помогает развивать у студентов знания о стилистических особенностях изучаемого языка и понимание иностранной культуры. Совместное исполнение, хоровое пение снимает эмоциональное напряжение, способствует укреплению межличностных отношений и сплоченности группы [2].

Существуют некоторые правила для отбора песен на иностранном языке. В выборе песен важно учитывать предпочтения студентов и, вместе с тем, расширять их кругозор, воспитывать хороший музыкальный вкус. Что касается самих правил, то они следующие.

1. Текст песни должен соответствовать уровню студентов, он не должен быть слишком сложным.
2. Текст должен соответствовать лексической или грамматической теме.
3. Дикция исполнителя должна быть правильной и четкой, чтобы студенты могли легко понимать слова [3].

Следующим шагом после выбора песни является снятие возможных лексических и грамматических трудностей, мешающих восприятию и пониманию текста. При работе с лексикой мы вводим и закрепляем новые лексические единицы. Можно провести толкование новых слов, предоставить литературный перевод оригинального текста. В этот этап можно включить краткую биографию исполнителя или автора песни, события, связанные с ней на иностранном языке. Это является хорошей подготовкой для прослушивания песен.

Следующим этапом является прослушивание самой песни, а затем перевод текста общими усилиями и полное понимание содержания песни. Далее предполагается выполнение различных упражнений и заданий для улучшения запоминания нужного материала.

Работа с текстом – это этап практической работы. Существуют песни, которые как будто специально написаны для отработки грамматики, другие позволяют перейти от языковых явлений к речи. Что касается грамматики, то это прекрасная возможность для тренировки глагольных времен.

Следующий этап работы с песней будет чтение теста песни с правильной интонацией. Затем разучивание песен и последующее совместное исполнение с преподавателем и без него. Это позволяет создать благоприятный психологический климат в группе, снять психологическую нагрузку, поддержать интерес к изучению иностранного языка и улучшить отношения группы с преподавателем.

Главным преимуществом использования песен на иностранном языке является то, что даже на основе одной песни можно провести работу над всеми аспектами языка – грамматикой, лексикой, фонетикой [2].

Таким образом, при правильном выборе и систематическом использовании песен мы можем улучшить эмоциональный фон студентов, повысить мотивацию к изучению языка, создать благоприятные условия для дальнейшей работы, сформировать дополнительный интерес к культуре и языку, преодолеть психологические барьеры, получить и закрепить необходимые знания по иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маршутина А. Н. Использование песен в обучении иностранному языку // Евразийский научный журнал. 2018. № 3. С. 5–7.

2. Пашкеева И. Ю. Использование песен в обучении иностранному языку // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 1. С. 361–365.

3. Перчаткина В. Г. Роль музыкального компонента в процессе обучения иностранному языку // Казанский педагогический журнал. 2016. № 2. С. 2–5.

*Яковенко М. В.
(г. Горловка, Россия)*

ОБ ОНОМАСТИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКАХ ТОВАРНЫХ ЗНАКОВ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Специально создаваемые и охраняемые законом коммерческие наименования различных промышленных изделий – товарные знаки – составляют обширный пласт искусственных имен. Товарные знаки представляют собой слова вторичной номинации. Они образуются на базе уже существующего языкового материала, при этом выбор лексических основ и словообразовательных приемов во многом детерминирован экстралингвистическими факторами, а именно: юридическим законодательством, товарными свойствами именуемых объектов, областью использования, ориентацией на определенный тип потребителя, наличием определенного национально-культурного фона, модой. Как отмечает П. В. Долгова, «товарные знаки выражают результат деятельности человеческого сознания, который формирует у потребителей положительный образ товара или услуги. В то же время он отражает специфику национальной идентичности и традиций носителей данной культуры» [3, с.167].

Специфической отличительной чертой системы словесных товарных знаков Великобритании является большое количество отономастических образований. Это может быть объяснено давними традициями маркирования изделий в Великобритании, где находится старейшая в мире Торговая Палата, и сложился определенный словообразовательный узус в этой области. Товарные знаки образуются аффиксальными и безаффиксальными способами (конверсия, слияние нескольких слов, аббревиация).

В качестве наиболее продуктивных ономастических основ товарных знаков Великобритании выступают антропонимы, входящие в названия фирм или произвольно выбранные при условии их благозвучности и возможности соотнесения их с эмоционально-окрашенной апеллятивной лексикой: *MacMerry* (шерстяные изделия), *Herrison* (шторы). Использование имен особо почитаемых святых, известных исторических лиц, литературных героев, художников, популярных актеров также строится на принципе наличия у производящих основ культурно-исторических, идеологических и других коннотаций, способствующих легкой запоминаемости таких товарных знаков: *St. Andrews* (шерстяные изделия для мужчин), *St. James* (хрусталь), *Stuart* (сервиз), *Raphael, Leonardo* (мебель).

Как исходный материал при создании товарных знаков Великобритании могут использоваться топонимы. Среди них большую часть составляют широко известные для данной местности топонимы, содержащие локально-национальные исторические названия: *Avon* (косметические изделия), *Arran* (мебель), *Stirling* (хрусталь), *Edinburgh, Kirkwall* (шерстяные изделия); национальные исторические названия: *Albany, Caledonia* (хрусталь); известные топонимы Великобритании: *Windsor* (посуда), *Kensington* (карнизы), *Wimbledon* (мебель), имеющие историко-культурные наслоения; международные топонимы с устойчивым ассоциативным фоном: *Elba, Verona, Venice* (мебель).

Следует отметить, что, несмотря на тот факт, что юридические законодательства, регулирующие процесс создания словесных товарных знаков, стимулируют создание коммерческих наименований по особым правилам и нормам, большое число их образуется на основе имен собственных и носит выраженный национальный характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемова А. Ф., Леонович О. А. Английские товарные знаки. – М., 2004.
2. Гаран Е. П. Товарные знаки и реклама: функциональный и лингвокультурный аспекты // Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 6. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_3235290_49469430.pdf (дата обращения: 26.11.2025).
3. Долгова П. В. Структурная характеристика британских и американских словесных товарных знаков тематической группы «одежда» // Известия ВГПУ. 2022. № 2 (165). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturnaya-harakteristike-britanskih-i-americanskih-slovesnyh-tovarnyh-znakov-tematicheskoy-gruppy-odezhda> (дата обращения: 25.11.2025).
4. Соболева Т. А., Суперанская А. В. Товарные знаки. – М.: Наука, 1986.

Яровая Л. Д.
*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.,
(г. Горловка, Россия)*

ВИДЫ И ФУНКЦИИ ОБУЧАЮЩИХ ТЕКСТОВ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Изучение иностранного языка невозможно без погружения в его языковую среду. Ключевым инструментом для этого служит текстовый материал, который является фундаментом для развития всех языковых навыков и глубокого понимания языка.

Текстовый материал обеспечивает комплексное развитие языковых навыков и способствует погружению в языковую среду. Он выступает как основной источник языкового материала и предоставляет обучающимся возможность столкнуться с реальным употреблением языка [2, с. 204].

В процессе обучения иностранному языку тексты выполняют ряд функций. Во-первых, формирование речевой компетенции. Тексты служат образцом для построения собственных высказываний, помогают освоить правильную структуру предложений и логику изложения мыслей. Во-вторых, расширение словарного запаса. Знакомство с новыми словами и выражениями в контексте их употребления значительно облегчает запоминание и правильное использование лексики.

Работа с текстом позволяет учащимся отработать грамматические конструкции. Тексты демонстрируют применение грамматических правил в естественной языковой ситуации, что способствует их закреплению и автоматизации. Использование текстов на уроке иностранного языка развивает фонетические навыки учащихся. Чтение текстов вслух, прослушивание аудиозаписей и работа над произношением помогают улучшить фонетическую сторону речи. Немаловажной является функция метопредметности, тексты расширяют кругозор учащихся, позволяют понять культурные особенности разных стран.

Учебные тексты играют ключевую роль в процессе изучения языка, предоставляя учащимся разнообразные формы взаимодействия с материалом. Существует несколько основных видов учебных текстов [3, с. 68], каждый из которых выполняет свою уникальную функцию.

Информационные тексты включают статьи, новости и сообщения, которые знакомят читателей с актуальной информацией и реальными событиями. Они помогают развивать навыки восприятия и анализа информации, что особенно важно для понимания современного мира.

Художественные тексты – это рассказы и отрывки из литературных произведений, которые погружают читателя в атмосферу языка. Они способствуют развитию эмоционального восприятия и креативного мышления, позволяя учащимся лучше чувствовать французский язык и культуру.

Учебные тексты представляют собой адаптированные материалы, специально разработанные для определенного уровня владения языком. Они отличаются упрощенной лексикой и грамматикой, что делает их доступными для начинающих и помогает постепенно осваивать более сложные языковые конструкции.

Оригинальные материалы (или аутентичные тексты), созданные для носителей языка, такие как книги, журналы и блоги обеспечивают наиболее полное погружение в язык и культуру, позволяя учащимся знакомиться с естественным использованием языка в реальных ситуациях. Но такие материалы могут использоваться только на старшем (продвинутом) этапе.

Например, текст из учебника по французскому языку для 5 класса [1]:

Ma petite sœur

J'ai une petite sœur. Elle a un an. Elle s'appelle Alice. C'est une très gentille petite fille aux yeux très, très bleus et beaucoup de cheveux noirs. Elle a six dents. Elle ne marche pas encore, mais elle court très vite à quatre pattes. Elle prend mes livres, mes cahiers, mes crayons, mes feutres...

Эффективная работа с учебным текстом предполагает комплексный подход, включающий несколько аспектов.

1. Фонетическая отработка.

– Прослушивание и повторение. Учащиеся могут прослушать аудиозапись текста, что поможет им уловить интонацию и ритм французской речи.

– Чтение вслух. Чтение текста позволяет улучшить произношение и беглость, а также работать над сложными звуками, такими как «г» и «é».

2. Грамматическая компетенция.

– Грамматические конструкции. В тексте используются простые предложения и конструкции, такие как «Elle a» (Она имеет) и «C'est» (Это есть), что позволяет учащимся практиковать основы грамматики.

– Согласование прилагательных. Учащиеся могут обратить внимание на согласование прилагательных с существительными (например, «gentille petite fille»).

3. Лексическая компетенция.

– Новые слова. Текст вводит новые слова, такие как «sœur» (сестра), «gentille» (приветливая), «yeux» (глаза), что расширяет словарный запас.

– Составление предложений. Учащиеся могут составлять собственные предложения с новыми словами, например, «J'ai un frère» (У меня есть брат).

На основе рассмотренного текста «Ma petite sœur» можно сделать вывод, что работа с текстом позволяет развивать фонетическую, грамматическую и лексическую компетенции учащихся. Комплексный подход к обучению помогает детям не только улучшать навыки чтения и произношения, но и углублять понимание грамматики и расширять словарный запас. Это создает прочную основу для дальнейшего изучения языка и способствует уверенности в его использовании.

Таким образом, текстовые материалы, интегрируясь с мультимедийными технологиями (аудио, видео, интерактивные упражнения), формируют звуко-произносительные навыки и способствуют созданию речевых умений учащихся. Комплексная и систематическая работа с текстами является залогом успешного овладения французским языком, формирования прочной языковой базы и уверенной коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Береговская Э. М., Белосельская Т. В. Французский язык. Синяя птица. Второй иностранный язык. 5 класс. Учебник. В 2-х частях. Часть 1. М.: Просвещение, 2022. 112 с.
2. Клеменцова Н. Н. Текст в обучении иностранному языку // Вестник МГИМО. 2012. №5. С. 204–209.
3. Степанюк Ю. В. Типы текстов в обучении французскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век. 2023. № 2-1. С. 68–80.

Яровая Л. Д.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.,
(г. Горловка, Россия)*

ЭВОЛЮЦИЯ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ОТ ФРОНТАЛЬНЫХ УРОКОВ ДО ПРИМЕНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Обучение иностранным языкам прошло долгий путь эволюции, отражая изменения в педагогических подходах и технологическом прогрессе.

Формы обучения иностранным языкам эволюционировали вместе с изменением педагогических парадигм и технологического прогресса. Если в XIX–XX веках преобладала фронтальная форма, то современное обучение ориентируется на коммуникативные технологии, обеспечивающие активное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса.

Фронтальная форма обучения на протяжении долгого времени оставалась доминирующей. Учитель управлял учебной деятельностью всего класса, объясняя новый материал, задавая вопросы и контролируя выполнение упражнений. По мнению Ю. К. Бабанского, фронтальная форма позволяла «организовать познавательную деятельность всего коллектива, поддерживать дисциплину и единый темп обучения» [3]. Однако такой подход слабо учитывал индивидуальные особенности учащихся и ограничивал развитие их речевой инициативы.

С середины XX века в обучение иностранным языкам постепенно внедряются групповые и парные формы работы, описанные Е. С. Алехиной [1].

Они способствуют развитию коммуникативных навыков, обмену мнениями и совместному решению учебных задач. Например, при обучении французскому или английскому языку широко используются методы «интервью в парах», «мини-дебаты» или «ролевая игра», где учащиеся общаются исключительно на изучаемом языке. Такая форма делает процесс обучения более естественным и приближённым к реальной коммуникации.

Переход от традиционных к коммуникативным технологиям стал ключевым этапом в развитии языкового образования. Как отмечает Н. А. Богданова, коммуникативные технологии включают «инструменты и методы, позволяющие эффективно обмениваться информацией, идеями и знаниями между участниками образовательного процесса» [2]. К ним относятся как классические формы общения (устная речь, письмо), так и современные цифровые средства: онлайн-платформы, интерактивные доски, мессенджеры и видеоконференции.

Современные цифровые коммуникативные технологии не только расширяют возможности взаимодействия, но и способствуют формированию медиакомпетенции обучающихся. Например, при изучении иностранного языка учащиеся могут участвовать в международных видеовстречах, выполнять проекты на электронных платформах и создавать подкасты, блоги на изучаемом языке. Это формирует не только языковые, но и социокультурные компетенции, делает процесс обучения личностно значимым. Учащиеся учатся использовать различные цифровые инструменты для коммуникации, что становится важным навыком в современном мире [4].

При этом важно отметить, что коммуникативные технологии не отменяют ценности традиционных форм обучения. Индивидуальная работа, групповая и фронтальная остаются важной частью образовательного процесса. Эффективное обучение строится на сочетании традиционных и инновационных подходов, где учитель выступает не просто носителем знаний, а модератором общения и координатором учебной деятельности. При этом комбинирование различных форм работы позволяет учитывать потребности каждого ученика

Таким образом, эволюция форм обучения иностранным языкам отражает переход от односторонней передачи знаний к диалогическому, интерактивному и цифровому взаимодействию. Коммуникативные технологии способствуют развитию критического мышления, самостоятельности и креативности учащихся, формируя у них готовность использовать иностранный язык как средство реального общения в глобальном мире. Важно продолжать интегрировать новые методы в процесс обучения, сохраняя при этом ценность традиционных подходов для достижения наилучших результатов в обучении иностранным языкам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина Е. С. Групповые и парные формы работы на учебных занятиях // Научно-методический электронный журнал «Солнечный свет». —

2022. : сайт. – URL : <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/gruppovye-i-parnye-formy-raboty-na-ucheb.12761975378/?ysclid=m7gc99hat4392662950> (дата обращения: 27.10.2025).

2. Богданова Н. А. О коммуникативных технологиях (2025 г.) // Образовательная социальная сеть nsportal – 2025. :сайт. – URL : <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/2025/03/31/o-kommunikativnyh-tehnologiyah> (дата обращения: 27.10.2025).

3. Нойнер Г. Педагогика Москва, 1984. 368 с.

4. Чайка К. В. Современные подходы к обучению иностранным языкам // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. №7. :сайт. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-obucheniyu-inostrannym-yazykam-1> (дата обращения: 28.10.2025).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Авксентьева Анжелика Муллануровна – старший преподаватель кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Александрова Юлия Александровна – преподаватель I категории «Многопрофильный педагогический колледж» ФГБОУ ВО Луганский государственный педагогический университет (г. Луганск, Россия);

Алексеевко Владислав Николаевич – аспирант кафедры английской филологии лингвистического института ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул, Россия);

Ахмыловская Лариса Алексеевна – кандидат искусствоведения, доцент по кафедре лингводидактики, Заслуженный работник науки и образования, Почётный профессор Российской академии естествознания;

Ашмаров Данил Сергеевич – студент 4 курса отделения информационных технологий и экономики Колледж ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля» (г. Луганск, Россия);

Бабенко Надежда Андреевна – кандидат педагогических наук, преподаватель английского языка и литературы высшей категории, председатель предметно-цикловой комиссии (ПЦК) преподавателей иностранных языков ГБПОУ «Макеевский педагогический колледж» (г. Макеевка, Россия);

Баранова Ольга Ивановна – старший преподаватель кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Басов Кирилл Максимович – студент 2 курса магистратуры специальности «Лингвистика («Перевод»)» Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Россия);

Беззуб Татьяна Викторовна – учитель ГБОУ «Школа № 1 Ясиноватского м. о.», (г. Ясиноватая, Россия);

Белоножко Никита Сергеевич – студент 4 курса специальности «Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)» ГБПОУ «Докучаевский политехнический техникум» (г. Докучаевск, Россия);

Бондаренко Александра Олеговна – студентка 4 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Боханцев Иван Олегович – студент 4 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Булавин Иван Андреевич – магистрант 1 курса Института филологии и социальных коммуникаций, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Россия);

Бушев Александр Борисович – профессор кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью, доктор филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (г. Тверь, Россия);

Власенко Валентина Алексеевна – учитель МОУ «Рыбницкая средняя общеобразовательная школа № 8» (г. Рыбница, Приднестровье);

Головина Анна Сергеевна – студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия);

Гриб Данила Вячеславович – магистрант 2 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Россия);

Грищенко Мария Алексеевна – студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия);

Громова Марина Сергеевна – магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Гулевский Максим Русланович – студент 4 курса отделения информационных технологий и экономики Колледж ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет им. Владимира Даля» (г. Луганск, Россия);

Деодатова Анна Владимировна – учитель английского языка МБОУ «Новобытовская СОШ» (Московская область, г. о. Чехов, с. Новый Быт, Россия);

Диланян Геворг Карапетович – магистрант 1 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Россия);

Драгунова Анна Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания иностранных языков факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия);

Жданов Михаил Сергеевич – магистрант 2 курса специальности «Филология. Зарубежная филология. Английский язык» Института филологии и социальных коммуникаций, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Россия);

Жуков Юрий Юрьевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Иванченко Ян Викторович – магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Казнадзей Дарья Юрьевна – студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Кива Лилия Самвеловна – учитель ГБОУ «Школа № 84 им. Михаила Величко г. о. Горловка» (г. Горловка, Россия);

Коваленко Алла Валериевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистического образования и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Россия);

Коловерова Ирина Геннадиевна – старший преподаватель кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Корначёва Кристина Романовна – студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Косолапова Татьяна Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, Россия);

Котик Артём Олегович – магистрант 2 курса специальности «Филология. Зарубежная филология. Английский язык» Института филологии и социальных коммуникаций, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Россия);

Котлярова Алина Олеговна – студентка 5 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Россия);

Кручинина Элеонора Викторовна – магистрант 2 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Крысало Ольга Викторовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Россия);

Любушкина Анастасия Алексеевна – студентка 4 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Россия);

Ляшенко Наталья Александровна – преподаватель предметной (цикловой) комиссии филологических дисциплин Стахановский колледж (филиал) ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Стаханов, Россия);

Мамедалиева Зарханум Вагиф Кызы – студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия);

Медведева Марина Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД РФ» (г. Ростов-на-Дону, Россия);

Миронова Елизавета Евгеньевна – студентка 5 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Россия);

Мироть Валерия Витальевна – учитель ГБОУ «Школа № 59 г. о. Горловка» (г. Горловка, Россия);

Нагапетян Елизавета Микаэловна – студентка 3 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Россия)

Наталуха Валентин Вадимович – студент 3 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия).

Непиущая Ирина Анатольевна – учитель английского языка ГБОУ «Школа № 77 г. о. Донецк» (г. Донецк, Россия);

Нечаева Инна Евгеньевна – учитель английского языка МБОУ «СОШ 14» Киселевского городского округа (Кемеровская область, Россия);

Овчинникова Анна Владимировна – студентка 4 курса Института филологии ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Россия);

Паньчук Ирина Владимировна – учитель английского языка (высшая квалификационная категория) ГБОУ «Учебно-воспитательный комплекс № 244 г. о. Донецк» (г. Донецк, Россия);

Пестова Анастасия Рустамовна – студентка 2 курса ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия);

Подставная Алина Александровна – студентка 4 курса УНЦ ДПП ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Полякова Яна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Понарин Данил Дмитриевич – студент 4 курса ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Пономарева Таисия Андреевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия);

Попкова Дарья Андреевна – студентка 5 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Россия);

Прикота Анна Николаевна – студентка 3 курса Института филологии и социальных коммуникаций, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Россия);

Путинцева Валерия Владимировна – студентка 4 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Россия);

Саликбаева Гульжанат Каримовна – студентка ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», учитель МОАУ «Лицей № 8» г. Оренбурга (г. Оренбург, Россия);

Санченко Евгения Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики перевода Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Россия);

Сахневич Сергей Владимирович – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики АНО ВО «Институт деловой карьеры» (г. Москва, Россия);

Семёхин Тихон Александрович – магистрант 1 курса Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск, Россия);

Сердюченко Виктория Сергеевна – преподаватель ГБПОУ «Горловский колледж технологий и сервиса» (г. Горловка, Россия);

Серикова Екатерина Викторовна – студентка 3 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Россия);

Симонец Марина Семёновна – старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, Россия);

Слесарева Виктория Николаевна – учитель английского языка ГКОУ «Ясиноватская санаторная школа-интернат №14» (г. Ясиноватая, Россия);

Соловцова Елена Валериевна – кандидат филологических наук, и.о. заведующего кафедрой английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Сосновик Анна Сергеевна – магистрант 1 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова», учитель ГБОУ «Школа № 5 г. о. Горловка» (г. Горловка, Россия);

Сторожева Ольга Михайловна – старший преподаватель кафедры гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, Россия);

Сытник Анна Алексеевна – магистрант 1 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Россия);

Труфанова Мария Викторовна – магистрант 1 курса Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск, Россия);

Тугова Виктория Сергеевна – студентка 1 курса факультета очного обучения ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД РФ» (г. Ростов-на-Дону, Россия);

Фалько Светлана Викторовна – преподаватель кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Федянина Арина Анатольевна – учитель МБОУ «Экологический лицей № 66 имени Героя Советского Союза С. П. Меркулова» г. Липецка, студентка 3 курса Института филологии ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Россия);

Фефелова Виктория Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Хабибулина Эльвира Анваровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистического образования и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Россия);

Червоный Александр Михайлович – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры немецкого и французского языков ФГБОУ ВО «Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) «РГЭУ (РИНХ)» (г. Таганрог, Россия);

Черниевская Светлана Станиславовна – учитель английского языка МБОУ «Лицей № 22 города Белово имени Константина Дмитриевича Ушинского» (пгт. Бачатский, г. Белово, Россия);

Чернышева София Сергеевна – магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Шашков Игорь Александрович – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской и восточной филологии Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Россия);

Шевелёва Александра Александровна – аспирант 1 года обучения ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Шевелёва Елена Владимировна – студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Шеховцова Елена Олеговна – магистрант 2 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Шкапова Александра Васильевна – старший преподаватель кафедры теории языка и немецкого языка ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия);

Шлыкова Любава Витальевна – студентка 5 курса специальности «Зарубежная филология. Английский язык» ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Россия);

Ющенко Анастасия Андреевна – лаборант кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Яковенко Марина Викторовна – преподаватель кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия);

Яровая Лада Дмитриевна – студентка 4 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова» (г. Горловка, Россия).

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Авксентьева А.М.</i> ЗАГОЛОВОК-ПАРАДОКС КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ	3
<i>Александрова Ю. А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	4
<i>Алексеев В. Н.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ НЕЧЕТКОСТЬ И ЕЕ МАНИФЕСТАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ КИНОДИСКУРСЕ	7
<i>Ахмыловская Л. А.</i> О ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СТРАТЕГИЯХ В ВЫБОРЕ НАЗВАНИЙ ФИЛЬМОВ: НА ПРИМЕРЕ КИНОРАБОТ БЕРТОЛУЧЧИ	9
<i>Ашмаров Д. С.</i> СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА МЕНТАЛИТЕТ И РАЗУМ ПОДРОСТКОВ	11
<i>Бабенко Н. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СКАЗОК С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ	13
<i>Баранова О. И.</i> ТЕСТ КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ	15
<i>Беззуб Т. В.</i> ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: МЕТОДИЧЕСКИЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ	17
<i>Белоножко Н. С.</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ	19

<i>Бондаренко А. О.</i> ВЗАИМООБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА РУССКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ	21
<i>Боханцев И. О.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ПЕРЕВОДУ	23
<i>Булавин И. А.</i> ТИПОЛОГИЯ КОММУНИКАЦИОННЫХ ПРАКТИК НА REDDIT	24
<i>Бушев А. Б.</i> СОВРЕМЕННЫЙ АМЕРИКАНСКИЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ТЕЛЕДИСКУРС	26
<i>Власенко В. А.</i> ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	28
<i>Головина А. С., Мамедалиева З. В.</i> ДИАЛОГ С ПОДСОЗНАНИЕМ: ИМПРИНТИНГ ЯЗЫКОВЫХ СТРУКТУР	30
<i>Гриб Д. В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	31
<i>Грищенко М. А.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЛАТФОРМЫ ISLSCollective В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ	34
<i>Громова М. С.</i> АНАЛИЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В РАБОТАХ ТИМА БЕРТОНА	36
<i>Гулевский М. Р.</i> МОЛОДЁЖЬ И СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ	38
<i>Диланян Г. К.</i> ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК ОБЪЕКТ ПЕРЕВОДА	40

<i>Драгунова А. А.</i> ИНТЕГРАЦИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ГЕЙМИФИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	42
<i>Жданов М. С.</i> К ПРОБЛЕМЕ СЕМАНТИКИ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ	45
<i>Жуков Ю. Ю.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ВАРИАНТОВ ЛЕКСИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	47
<i>Иванченко Я. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ MIND MAPS ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ “FAMILY” НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	48
<i>Казнадзей Д. Ю.</i> ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА	52
<i>Кива Л. С., Комиссаров Д. И.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ. ИНТЕГРАЦИЯ В ЦИФРОВУЮ СРЕДУ	53
<i>Коваленко А. В.</i> ГРУППОВОЙ ПАЗЛ КАК ПРИЁМ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ	56
<i>Коловерова И. Г.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ДИСКУССИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	58
<i>Корначёва К. Р.</i> ГРАММАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ВЕЖЛИВОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	60
<i>Косолапова Т. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ НА РУССКИЙ ЯЗЫК АНГЛИЙСКИХ СЛОВ С ШИРОКОЙ СЕМАНТИКОЙ	62
<i>Котик А. О.</i> ОТ МИФА К ЭКОЛОГИИ: ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ЦИКЛЕ РОМАНОВ ФРЭНКА ГЕРБЕРТА «ХРОНИКИ ДЮНЫ»	64

<i>Котлярова А. О.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕСПЛОШНЫХ ТЕКСТОВ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ	67
<i>Кручинина Э. В.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ВАРИАНТЫ ПРОСЬБЫ	69
<i>Крысало О. В.</i> НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ ЗАГЛАВИЙ ПЬЕС ТЕННЕССИ УИЛЬЯМСА: СРАВНЕНИЕ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	71
<i>Любушкина А. А.</i> ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	73
<i>Ляшенко Н. А.</i> АНАЛИЗ ПРЕИМУЩЕСТВ И ОГРАНИЧЕНИЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	75
<i>Медведева М. С.</i> МЕТАФОРА И МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД	77
<i>Миронова Е. Е.</i> МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МИРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ	81
<i>Мирось В. В.</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ КИНЕМАТОГРАФ: АНАЛИЗ ФИЛЬМОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ЛЕКСИКУ	83
<i>Нагапетян Е. М.</i> ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТА ЛЮБОВЬ В ТУРЕЦКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА	85
<i>Наталуха В. В.</i> РОЛЬ ИДИОМ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 7 КЛАССЕ (НА МАТЕРИАЛЕ УМК “SPOTLIGHT-7”)	87

<i>Непилющая И. А.</i> FOSTERING PATRIOTISM IN ENGLISH LESSONS	88
<i>Нечаева И. Е.</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	90
<i>Овчинникова А. В.</i> ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ НАЛИЧИЯ РОМАНО- ГЕРМАНСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ГЕОГРАФИЧЕСКИХ НАЗВАНИЯХ РЕСПУБЛИКИ КАМЕРУН	92
<i>Паньчук И. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	94
<i>Пестова А. Р.</i> ОБОГАЩЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ	96
<i>Подставная А. А.</i> ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	98
<i>Полякова Я. В.</i> УЧЕБНЫЕ СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ ТЕКСТАМИ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ	100
<i>Понарин Д. Д.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИЙ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В НОВЕЛЛЕ О. ГЕНРИ «ДАРЫ ВОЛХВОВ»	102
<i>Пономарева Т. А.</i> ТЫ – МНЕ, Я – ТЕБЕ: СОЗДАНИЕ ВЗАИМНЫХ ЗАДАНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ 1-5 КЛАССОВ	105
<i>Попкова Д. А.</i> АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	107

<i>Прикота А. Н.</i> ТУРЕЦКИЕ ТЕРМИНЫ В ДИСКУРСЕ МОДЫ	109
<i>Путинцева В. В.</i> ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ НЕМЕЦКОЙ ЛЕКСИКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	111
<i>Саликбаева Г. К.</i> ДРЕВНЕГЕРМАНСКИЙ ЯЗЫК КАК РАННЯЯ СТУПЕНЬ В РАЗВИТИИ РОМАНО-ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ	113
<i>Санченко Е. Н., Басов К. М.</i> СОХРАНЕНИЕ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕАЛИЙ ФЭНТЕЗИЙНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНОГО И АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК	115
<i>Семёхин Т. А.</i> ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	117
<i>Сердюченко В. С.</i> ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ ШЕФ-ПОВАРА: ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПОВАРСКОЕ И КОНДИТЕРСКОЕ ДЕЛО»	119
<i>Серикова Е. В.</i> ЗВУКОИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ЛЕКСИКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	121
<i>Симонец М. С., Бондаренко П. С.</i> СПОСОБЫ НОМИНАЦИИ ФИТОНИМОВ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ	123
<i>Слесарева В. Н.</i> СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	125
<i>Соловцова Е. В.</i> УЧИТЕЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЕ: НОВЫЕ РОЛИ И КОМПЕТЕНЦИИ	127

<i>Сосновик А. С.</i> ПУТЬ ЛАТИНСКОГО ПЕРФЕКТА: ОТ СИНТЕТИЧЕСКОГО SANTAVI К АНАЛИТИЧЕСКОМУ PASSÉ COMPOSÉ В РОМАНСКИХ ЯЗЫКАХ	129
<i>Сторожева О. М.</i> К ПРОБЛЕМЕ СОКРАЩЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЧАСОВ НА ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	131
<i>Сытник А. А.</i> ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	133
<i>Труфанова М. В.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ (ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ)	135
<i>Тугова В. С.</i> ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИКА УНИВЕРСАЛЬНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ СКОРОПИСИ	137
<i>Фалько С. В.</i> ИНТЕГРАЦИЯ ПЕРЕВОДА В ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ОТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ К КОММУКАТИВНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ	139
<i>Федянина А. А.</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ	140
<i>Фефелова В. В.</i> ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ КОМИКСОВ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ	142
<i>Хабибулина Э. А.</i> РОЛЬ СУБСТАНТИВНОГО КОМПОЗИТООБРАЗОВАНИЯ В СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	145
<i>Червоный А. М.</i> ПОНЯТИЕ <i>ОЦЕНКА</i> И ЕЕ ВЫРАЖЕНИЕ В ЯЗЫКЕ	148
<i>Черниевская С. С.</i> ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	150

<i>Чернышева С. С.</i> К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЛЫКАХ РАЗВИТИЯ ВАРИАНТОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	152
<i>Шаилов И. А.</i> ФАКТОР СУГГЕСТИВНОЙ УЯЗВИМОСТИ РЕЦИПИЕНТА В СЕТЕВОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛО- И РУССКОЯЗЫЧНЫХ МЕДИАРЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТА)	153
<i>Шевелёва А. А.</i> А. ГРИН В ЗЕРКАЛЕ ПЕРЕВОДА: ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ПОЭТОНИМОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ВОСПРИЯТИЕ АВТОРСКОГО СТИЛЯ	156
<i>Шевелёва Е. В.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО ДИСКУРСА	158
<i>Шеховцова Е. О.</i> ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	160
<i>Шкапова А. В.</i> ПРОНИКНОВЕНИЕ СЛАВЯНИЗМОВ ВНЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК НА ПРИМЕРЕ ЕГО АВСТРИЙСКОГО ВАРИАНТА	162
<i>Шлыкова Л. В.</i> ФРЕЙМОВАЯ СТРУКТУРА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ БИЗНЕС- ТЕРМИНОВ	165
<i>Ющенко А. А.</i> ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА МАТЕРИАЛЕ ПЕСЕН	167
<i>Яковенко М. В.</i> ОБ ОНОМАСТИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКАХ ТОВАРНЫХ ЗНАКОВ ВЕЛИКОБРИТАНИИ	169
<i>Яровая Л. Д.</i> ВИДЫ И ФУНКЦИИ ОБУЧАЮЩИХ ТЕКСТОВ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	171

Яровая Л. Д.

ЭВОЛЮЦИЯ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:
ОТ ФРОНТАЛЬНЫХ УРОКОВ ДО ПРИМЕНЕНИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 173

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 176

Научное издание

РОМАНО-ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ:
ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ФИЛОЛОГИИ

Материалы X Всероссийской очно-заочной
научно-практической конференции

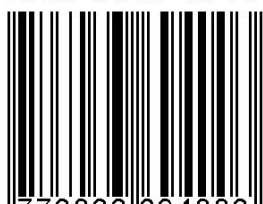
Главный редактор:
Виктория Валентиновна Фефелова

Технический редактор:
Н. А. Сытник

Компьютерная вёрстка и макетирование:
Е. Д. Цимовская

*За достоверность представленной информации и ссылок
ответственность несут авторы*

ISSN 3033-6945



9 773033 694003 >

Подписано к изданию ???.2025.
Формат 60x84/16. Бумага 80 г/м².
Усл. печ. л. – 0,96. Уч.-изд. л. – 2,25.
Усл.-изд. л. – 2,09.
Тираж 200 экз. Зак. № 130.

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