

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ)

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

Филологический факультет
Кафедра английской филологии

**ЯЗЫК И КОММУНИКАЦИЯ:
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ,
КОГНИТИВНЫЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

Материалы VI Межрегиональной очно-заочной научно-практической
конференции с международным участием

13 декабря 2024 г.

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

Горловка
2024

УДК 80
ББК Ш81.001.1
Я41

*Рекомендовано к изданию на заседании Учёного совета
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»
(протокол № 2 от 27.09.2024 г.)*

Главный редактор – канд. филол. наук, доц. Волосевич С.П.
Редакционная коллегия:

д-р филол. наук, проф. Кочетова С.А.,
д-р филол. наук, проф. Герасименко И.А.,
канд. филол. наук, доц. Жихарева Н.А.,
канд. филол. наук, проф. Штакина Л.А.,
канд. филол. наук, доц. Фефелова В.В.

**Язык и коммуникация: функционально-семантический,
Я41 когнитивный и лингводидактический аспекты :** материалы
VI Межрегиональной очно-заоч. науч.-практ. конф. с междунар. участием
(Горловка, 13 дек. 2024 г.). – Горловка: Изд-во ФГБОУ ВО «ДГПУ»,
2024. – 188 с.

ISBN 978-5-907859-35-7

В сборнике представлены материалы V Республиканской очнозаочной научно-практической конференции с международным участием «Язык и коммуникация: функционально-семантический, когнитивный и лингводидактический аспекты», посвященные актуальным проблемам фундаментальных и прикладных аспектов изучения иностранных языков.

Для широкого круга учёных-лингвистов, преподавателей, аспирантов, студентов.

УДК 80
ББК Ш81.001.1

ISBN 978-5-907859-35-7
©Изд-во ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова», 2024

ЖАНРОВАЯ СИСТЕМА СОВРЕМЕННЫХ МЕДИАТЕКСТОВ

В современных условиях становления информационного общества актуальным становится изучение жанровой системы современных медиатекстов.

Под жанром мы, вслед за М.М. Бахтиным, понимаем «относительно устойчивый тематический, композиционный и стилистический тип высказывания» [1, с. 200]. Из определения М.М. Бахтина видно, что в жанре выделяются три важнейших взаимосвязанных параметра: тематическое, композиционное построение и стилевые характеристики. Каждый жанр при этом «обладает своими свойствами, своими средствами видения и понимания действительности» [1, с. 148].

Исследователи относят современную систему жанров медиатекстов к динамично развивающейся системе, представленной внутренними и внешними связями. Как следствие, учёные при описании жанров медиатекстов кладут в основу разные критерии, выделяя разное количество групп, объединяемых и признаваемых в качестве жанров массмедиа.

К традиционным, канонизированным жанровым группам, которые функционируют в сфере массовой коммуникации, учёные относят информационные, аналитические и художественно-публицистические. Каждая группа жанров (информационная, аналитическая, художественно-публицистическая) отличается определённой системой закреплённых за ней специфических признаков, на основании которых к ним могут быть отнесены отдельные тексты. При этом внутри каждой группы жанров наблюдается различная мера проявления двух важных функций – информативной и воздействующей. В информационной группе жанров главная цель – оперативно и, по возможности, объективно сообщить о факте, событии или явлении; в аналитической группе жанров, соотносимой с понятием информационно-аналитического медиатекста, факты, события и явления подвергаются анализу, комментарию; в художественно-публицистической группе жанров факт или событие как таковое отходит на второй план, определяющим становится авторское впечатление и нередко читательский интерес к факту, явлению или событию.

М.И. Шостак связывает информационные жанры с необходимостью отражать факты действительности, аналитические – передавать мнения, а художественно-публицистические – воспроизводить психологические особенности восприятия мира человеком через ассоциации, делая акцент на роли интерпретации как momente авторской деятельности во всех трёх случаях [4, с. 64].

Согласно традиционному подходу, информационная жанровая группа конкретизирована такими жанрами, как заметка, информационная корреспонденция, информационный отчёт, информационное интервью, брифинг, вопрос-ответ, репортаж, некролог. Данная группа жанров является открытой системой.

С развитием сети Интернет информационные жанры быстро обновляются и трансформируются. Как следствие, создаются новые жанры, в числе которых авторский блог, онлайн-конференция, онлайн-репортаж, онлайн-дневник. Рассмотрим их.

Авторский блог используется не только в блог-сообществах, но и на страницах интернет-изданий. Основное содержимое авторского блога – регулярно добавляемые записи (посты), содержащие текст, изображения или мультимедиа. При этом записи, как правило, имеют небольшой объём и обычно публичны: читатели имеют возможность вступить в публичную полемику с автором в комментариях. Кроме того, авторский блог характеризуется использованием «живого языка», отсутствием жесткой периодичности и открытостью автора к обсуждению.

Современный жанр медиатекста – онлайн-конференция, которая позволяет всем желающим стать интервьюерами в режиме реального времени. При этом осуществляется текстовая трансляция интервью, и участники могут задавать уточняющие вопросы в онлайн-режиме.

Мультимедийные технологии в сочетании с возможностью быстрой публикации информации, а также её частого обновления дали толчок развитию онлайн-репортажа, в котором основной текст, кроме фотографий, может сопровождаться отрывками видео с места событий, аудиоматериалов с комментарием участников и динамичной инфографикой. Это даёт возможность вести репортаж буквально параллельно событию, вживую, достигая реального «эффекта присутствия».

Для освещения удалённых событий используется жанр онлайн-дневника, который ведут непосредственные участники на сайтах интернет-изданий.

Следует отметить, что эта классификация не исчерпывает всего многообразия жанровых форм информационных медиатекстов. Как пишет Н. А. Кузьмина, «важной особенностью современного медиадискурса признаётся процесс диффузии жанровых форм и их конвергенции – появления новых интегрированных жанров – инфотеймента (англ. *infotainment* от *information* – информация и *entertainment* – развлечения), эдютеймента (*education* – обучение, *entertainment* – развлечения), historytainment (история + развлечение) и др.» [2, с. 20].

Итак, современное общество получает огромное количество разнообразной информации, в распространении которой участвует широкий список информационных жанров современных медиатекстов. С распространением Интернета традиционная система жанров претерпевает определённые трансформации. Как следствие, создаются новые жанры, в числе

которых рассмотренные выше авторский блог, онлайн-конференция, онлайн-репортаж, онлайн-дневник и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979. 423 с.
2. Кузьмина Н.А. Современный медиатекст : учебное пособие. Омск, 2011. 414 с.
3. Тертычный А.А. Жанры периодической печати: учеб. пособие. М. : Аспект Пресс, 2011. 320 с.
4. Шостак М.И. Журналист и его произведение. М., 1998. 75 с.

Аюбова К.Б.

*(ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский
государственный университет им. Н.П.Огарёва»)*

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Захарова Н.В.

К ВОПРОСУ О СМЕНЕ ПАРАДИГМ ИЗУЧЕНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА

Аудиовизуальный перевод является достаточно молодым видом перевода, обладает рядом специфических черт и, следовательно, требует формирования особого подхода к его изучению. Однако российский и зарубежный опыт исследования этого вопроса имеет некоторые отличия. Проанализируем их.

Аудиовизуальный перевод – это перевод вербального компонента видеозаписи с синхронизацией вербальных и невербальных компонентов. [4, с. 38]. Выделяют примерно 10 его подвидов [4, с. 39], однако основными являются *субтитрование, дубляж и закадровый перевод*.

Исследования отечественных учёных преимущественно сосредоточены на переводе кинофильмов, оставляя без внимания огромный пласт других аудиовизуальных материалов. Первоначально исследователи придерживались текстоцентрического подхода, например, В.Е. Горшкова [1, с. 102], предложившая анализировать перевод кинодиалога с учётом лингвистических, семиотических и лингвокультурных особенностей. Более детальному изучению культурного аспекта в аудиовизуальном переводе посвящена работа И.К. Федоровой, рассматривавшей вопрос адаптации кинотекста с учётом культурных особенностей страны оригинала и получателя перевода [2, с. 35].

Следующие шаги в изучении аудиовизуального перевода были сделаны Р.А. Матасовым и А.В. Козуляевым [1, с. 103], сформулировавшими мысль о том, что при переводе аудиовизуального текста, объектом становятся не только вербальные, но и невербальные модусы. Кроме того, им принадлежат методические рекомендации по обучению данному виду перевода. Следовательно, мы наблюдаем постепенный отказ от текстоцентрического

подхода, обусловленный осознанием полимодальности аудиовизуального текста, и применение функционального и дидактического подходов.

Кроме того, А.В. Козуляевым в 2012 г. была основана школа, предоставляющая курсы по обучению аудиовизуальному переводу. Курсы создавались с опорой не только на результаты мировых исследований, но и на педагогическую практику действующих переводчиков. Таким образом, теоретическое изучение аудиовизуального перевода в России подкрепляется практическим опытом [3, с. 124].

Несколько иным был зарубежный опыт. Так, первоначально в центре внимания оказалась полимодальность аудиовизуального текста. Первой, кто заговорил о прагматической специфике перевода кинотекста была немецкая исследовательница Катарина Райс ещё в 1971 году [2, с. 37].

Первые шаги в сторону функционального подхода были сделаны Иштваном Фодором, разработавшим концепцию визуальной фонетики, нацеленной на изучение синхронизации текста перевода с артикуляцией актёров на экране. В этом же направлении двигался Кристофер Титфорд [2, с. 38]. Делая упор на такой вид перевода как «субтитрирование», Титфорд называет его «ограниченным переводом», так как среда, в которой осуществляется коммуникация, создаёт ограничения для переводчика.

Данный вопрос был более подробно рассмотрен в работе испанских исследователей Роберто Майораль, Дороти Келли и Нативидад Галлардо, выделявших в качестве ограничений наличие нескольких каналов коммуникации и необходимость их синхронизации. Патрик Сабальбеаскоа развивает эту тему, разделяя все факторы, ограничивающие переводчика, на две большие группы: *внутренние* и *внешние*. Внутренними факторами являются субъективные и объективные особенности личности, а внешними – любые ограничения, налагаемые внешними условиями [1, с. 103].

Несколько иначе, а именно с позиции коммуникативно-семиотического подхода, предполагавшего рассмотрение отдельных компонентов семиотической структуры аудиовизуального текста и их учёт при переводе, вопрос перевода аудиовизуального текста был рассмотрен Дирком Делабатистой, который выделил 10 кодов, которые образуют семиотическую структуру произведения, и 4 канала, по которым передаётся закодированная информация [1, с. 104].

О необходимости рассмотрения такого аспекта перевода аудиовизуального текста, как лингвокультурный перенос, пишут в своих работах Хенрик Готтлиб и Зои Петтит [2, с. 40]. Авторами развивается мысль о том, что аудиовизуальный текст представляет собой совокупность вербальных и невербальных знаков, отражающих культуру мира. Подобную логику мы можем наблюдать и в работе А.В. Козуляева. В своей работе также Зое Петтит сформулировала рекомендации по переводу произведений с культурным переносом для разных случаев.

Кроме того, в научном сообществе обсуждается необходимость обращения внимания на прагматический аспект аудиовизуального перевода, о

чем пишет в своей работе, например, Дياز Синтас [2, с. 41], т.е. доминирующая роль отводится уже коммуникативно-функциональному подходу, предусматривающему рассмотрение коммуникативной ситуации при переводе.

Таким образом, несмотря на некоторые отличия в изучении аудиовизуального перевода в зарубежном и отечественном переводоведении, очевидно пересечение научных подходов. На сегодняшний день доминирующим можно назвать коммуникативно-функциональный подход, что и формирует современную научную парадигму изучения аудиовизуального перевода. Кроме того, возникает необходимость в изучении отдельных видов такого перевода, их адаптации к различным техническим средствам, работы с разными жанрами аудиовизуальных произведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малёнова Е.Д. Аудиовизуальный перевод как объект исследования в современном переводоведении // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2023. Вып. 6 (874). С. 101–107. DOI 10.52070/2542-2197_2023_6_874_101
2. Малёнова Е.Д. Теория и практика аудиовизуального перевода: отечественный и зарубежный опыт // Коммуникативные исследования. 2017. № 2 (12). С. 32–46.
3. Морозова Т.А. Аудиовизуальный перевод в России: развитие и современное положение // Инновационная наука. 2020. № 5. С. 122-125.
4. Matkivska N. Audiovisual Translation: Conception, Types, Characters' Speech and Translation Strategies Applied // Kalbų Studijos. 2014. № 25. pp. 38-44.

Альмиджэ Зайналабидин

(ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Павлова А.В.

О ВАЖНОСТИ УЧЕТА ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Процесс обучения иностранному языку невозможен без учета основ психолингвистики, поскольку овладение языком (как родным, так и иностранным) – это одно из ключевых понятий данной науки. Психолингвистика рассматривает механизмы, лежащие в основе освоения любого языка: психологические аспекты речевой деятельности, особенности процессов речепорождения, запоминания, смыслового восприятия, особенностей взаимодействия мышления и речи, что важно для преподавателя [2, 3, 4].

Психолингвистические теории подтверждают, что учащийся практикует изучаемый язык на основе того, что он видит и слышит от окружающих. Всякий раз, когда он видит, как кто-то совершает языковое действие и слушает

его речь, он исходит из лингвистического предположения, что совершит те же действия в аналогичной языковой ситуации в другой раз. Другими словами, языковая деятельность учащегося представляет собой имитацию языковой деятельности других.

Существуют два основных вопроса, на которые ученые неоднократно пытаются дать ответ: что важнее в процессе освоения языка: влияние внутренних или внешних психолингвистических факторов.

Если обратиться к внутренним особенностям устройства человеческой психики, то в работах Н. Хомского мы находим мнение, что принципы языка являются врожденными, а не приобретенными, и что язык представляет собой организацию, связывающую звуки и значения. Он состоит из трех компонентов: синтаксического компонента, описывающего глубокую структуру предложений и множественность их элементов, семантического компонента, объясняющего значения этих структур, и фонологического компонента, объясняющего их звучание. Он фокусируется на глубинной структуре, или (инфраструктуре), которая является основным мысленным предложением и связанными с ним предложениями, которые трансформируются из него до того, как оно будет произнесено говорящим [5].

А если рассмотреть влияние внешних факторов – учет влияния окружающей среды, то можем вспомнить Ж. Пиаже, который предложил теорию внутренней речи (эгоцентрической речи). Эта речь описывается как индивидуалистическая – ориентированная на себя, т. е. ребенок не понимает, что мнения и потребности других отличны от его собственных. Пиаже видел, что эта когнитивная направленность на себя указывает на то, что ребенок еще не подготовлен. В социальном отношении разговор с самим собой является характерной чертой незавершенного социального этапа развития ребенка, который быстро исчезает. Как Ж. Пиаже говорил о развитии ребенка, «существуют точка зрения, что язык в первую очередь отражает мысль, а не формирует ее, и точка зрения, что ребенок должен развиваться в социальное существо с той стадии, к которой он не готов к социализации» [3]. Из чего мы делаем вывод, что ребенок осваивает речь только тогда, когда он готов к социализации.

Это актуально как для родного, так и для иностранного языка. Более того освоение иностранного языка происходит вне естественной мотивации, в учебных условиях, когда единственной языковой средой для учащегося становится учебная аудитория, поэтому одним из важных требований к учителю иностранного языка является требование вести занятие исключительно на иностранном языке, чтобы предоставить ученику языковой образец для подражания и формирования языковых навыков говорения, аудирования.

Учителю важно учитывать и использовать в своей практике психолингвистические приёмы обучения иностранным языкам. Так, на этапе запоминания нужно применять такие мнемические когнитивные стратегии, как повторение вслух и про себя, метод ассоциации, представление тематических

групп лексик и грамматического материала в виде схем и таблиц, метод конспектирования, употребление фраз и словосочетаний в контексте [1].

Знание психолингвистических особенностей освоения языка позволяет учителю выявить какие аспекты языковой деятельности являются наиболее сложными для усвоения и адаптировать процесс освоения языка к потребностям учащихся, например, разработать индивидуальный подход с учетом возраста, пола, психологических особенностей ученика.

Таким образом, опираясь в обучении иностранному языку на знание психолингвистических принципов, можно сделать этот процесс более эффективным, продуктивным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: Просвещение, 2005.
2. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М., 1985. – 160 с.
3. Психолингвистика в очерках и извлечениях: Хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. В.К. Радзиховская, А.П. Кириянов, Т.А. Пекишева и др.; под общ. ред. В.К. Радзиховской. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 464 с.
4. Сахарный, Л. В. Введение в психолингвистику / Л.В. Сахарный. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989.
5. Chomsky, N. Syntactic Structures / N/ Chomsky. – The Hague: Mouton, 1957.

Аникеев Н.В.

(ГБОУ «Школа №60 городского округа Донецк», ДНР)

ВИДЫ ПРЕДТЕКСТОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В условиях глобализации и стремительного развития технологий, знание английского языка становится не только необходимым, но и важным инструментом для успешной коммуникации в международной среде. В связи с этим, обучение чтению на английском языке приобретает особую значимость, так как чтение является одним из ключевых навыков, необходимых для понимания и усвоения информации, а также для дальнейшего развития языковых компетенций [1, 2].

Алгоритм работы над текстом предполагает прохождение следующих этапов:

1. предтекстовый этап;
2. чтение и первичное понимание;
3. анализ и интерпретация;

4. осмысление и закрепление;
5. посттекстовый этап.

Предтекстовый этап обеспечивает мост между активизацией лексического запаса и восприятием нового материала. Основной целью упражнений этого этапа является подготовка обучающихся к восприятию текста, создание мотивации к его прочтению и пониманию.

Предтекстовый этап предполагает использование упражнений, направленных на предварительное знакомство с темой текста, активизацию лексики и грамматических структур, связанных с темой, формулировка гипотез и предположений о содержании текста [3].

Классификация предтекстовых упражнений может быть разнообразной: от вопросов на предварительное обсуждение темы до игр, которые вовлекают обучающихся в процесс. Например, использование ментальных и ассоциативных карт помогает связывать новые слова с известными им понятиями, что облегчает запоминание. Создать ассоциативную карту можно с помощью сервиса Sboard <https://sboard.online>, который имеет целый набор инструментов для визуализации темы урока и активизации лексики.

Еще одно ценное задание — прогнозирование содержания, когда учащиеся делают обоснованные предположения о тексте на основе названий, заголовков или изображений. Это не только пробуждает любопытство, но и задает цель для чтения. Изображения можно подать в виде коллажа, используя сервис <https://mycollages.ru>. Дополнительной помощью в прогнозировании может послужить креативный тип шаблона, который укажет на главное направление темы текста.

Прогнозировать содержание текста можно по ключевым словам. Представить ключевые слова возможно несколькими способами: просто в виде списка на доске, в виде ментальной карты, а также с помощью облака слов, созданного в сервисе Wordclouds <https://www.wordclouds.com>. В этом сервисе имеется большое количество трафаретов, которые помогут в прогнозировании темы текста. Учитель предлагает учащимся составить предложения с некоторыми словами из облака. Затем, прочитав текст, определить, были ли данные предложения верными в плане содержания прочитанного.

Интересным предтекстовым упражнением является просмотр короткого видео по теме текста. После просмотра учитель задает несколько простых вопросов по проблематике увиденного и обсуждает с учащимися видеоролик. После этого возможно перейти к прогнозированию темы предложенного текста.

Если текст фабульный, то учитель может предложить обучающимся несколько картинок, расставленных в произвольном порядке. Задача учеников — спрогнозировать содержание текста и расставить картинки в нужном порядке. В онлайн сервисе Flik Top <https://fliktop.com> есть карточка с функцией расположения объектов в нужном порядке.

В качестве предтекстового упражнения на прогнозирование содержания предлагаемого текста целесообразно использовать ребус, в котором будет

зашифровано название или тема текста. Очень просто создать ребус с помощью сервиса Rebuskids <https://rebuskids.ru>

Важно учитывать возрастные и психологические особенности учащихся при выборе конкретных упражнений.

Эффективное применение предтекстовых упражнений способствует не только развитию языковых компетенций, но и общей коммуникативной культуры, помогает формировать критическое мышление и умение анализировать информацию. Таким образом, предтекстовые упражнения являются необходимым элементом современного урока английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранному языку. Лингводидактика и методика. - СПб.: Питер, 2014. – 264 с.

2. Гаряева, Л. Р. Обучение чтению; М-во образования и науки РФ, Урал. гос. лесотехн. ун-т, Кафедра профессиональных коммуникаций. - Екатеринбург : УГЛТУ, 2011. - 32 с. [Электронный ресурс], URL: https://elar.usfeu.ru/bitstream/123456789/199/3/Garyaeva.L.R._Obuchenie_chteniu.pdf . (Дата обращения 17.11.2024)

3. Шамрина А. А. Этапы работы с текстом при обучении английскому языку. - 2018 [Электронный ресурс], URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-raboty-s-tekstom-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku-detey-srednego-shkolnogo-vozrasta/viewer> (Дата обращения 17.11.2024)

Бабаян С. И.

(ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Новикова А.А.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ *FLIPPED CLASS* ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Перемены, которые произошли вследствие технологических прогрессов, повлекли за собой появление новых технологий, обуславливающих развитие образовательных границ для обучающихся. *Flipped class* («перевернутый класс») согласно *New York Times* и *Global Times* является, «великой реформой методики обучения в классе» [5], в которой происходит смена ролей: ученики берут на себя ответственность за свое обучение под руководством учителя, который перестаёт быть «проводником знаний» и становится «организатором и модератором».

Цель статьи – раскрыть теоретические аспекты и особенности практического применения технологии *flipped class* при обучении лексике старшекласников.

Научная новизна данной работы обусловлена рассмотрением нового метода обучения, учитывая современные технологические достижения и

образовательные потребности обучающихся, с целью всестороннего освоения английского языка в школьной программе.

Основной задачей технологии *flipped class* является формирование у обучающихся навыков самостоятельной учебной деятельности. Дж. Бергман выдвигает тезис о том, что технология *flipped* способствует оптимизации коммуникационных процессов между преподавателями и студентами, а также среди самих студентов. Кроме того, отмечается, что данная технология повышает уровень мотивации к учебной деятельности [4, с. 26].

Концепция данной технологии предполагает предварительное ознакомление с теоретическим материалом, который представлен в форме лекции, видеоурока или презентации. Обучающиеся самостоятельно осваивают материал дома. Затем они выполняют задания, направленные на закрепление полученных знаний. В ходе урока под руководством преподавателя обучающиеся применяют усвоенные теоретические знания на практике, выполняя тесты, практические и самостоятельные работы, а также другие виды заданий. На практике концепция перевернутого класса выстраивается таким образом: «то, что традиционно делалось в классе, теперь делается дома, а то, что традиционно делалось в качестве домашнего задания, теперь выполняется в классе» [4, с. 13].

Согласно данным аналитических отчетов «ATD, Harvard Business Publishing Education, Digital Information World и Kaltura, видеоформат доказывает свою эффективность в сравнении с другими формами подачи материала, например, текстом; 67 % студентов считают видеоурок эффективным форматом; 84% преподавателей отмечают повышение успеваемости студентов при использовании видеоурока. Эффективность обучающих видеоматериалов определяется не их форматом как таковым, а принципами их рационального применения» [1, с. 3].

Ознакомившись с теоретическим аспектом технологии *flipped class*, будет целесообразно вспомнить понятия «лексика» и «лексический навык». Лексика – это «единица языка, обладающая самостоятельным значением (слово, идиома, фразеологизм)» [3, с. 141–142]. Лексический навык – это «способность автоматизировано вызывать из долговременной памяти слово, словосочетание или готовую фразу, соответствующие коммуникативной задаче» [3, с. 141–142]. Существует 3 основных этапа работы над лексикой: «ознакомление с новым материалом (включая семантизацию), первичное закрепление, развитие навыков и умений использования лексики в разных формах устного и письменного общения» [2, с. 303].

Приведем некоторые этапы реализации технологии *flipped class* в целях обучения лексике и формирования лексических навыков. Обучение лексике в «перевернутом классе» включает в себя два этапа. Первый этап – предклассный: преподаватель предварительно записывает видеоурок с теоретическим материалом, направленным на введение новой лексики, предоставляя характеристику лексической единицы: акустический образ, графический, семитический, коллокативный образ и коннотативный образ. Для записи урока

можно использовать компьютер, интерактивную доску с микрофоном, веб-камеру, презентацию в *Power Point* и скринкасты, т.е. запись происходящего на экране цифрового устройства. Для каждой лексической единицы, преподаватель может подобрать наглядную, ярко-запоминающуюся или же смешную фотографию, которая будет или изображать лексическую единицу, или будет являться ассоциацией для запоминания. Более того, допускается создание анимационного материала, также следует добавить голос диктора, который читает слова, делая перед каждой лексической единицей паузу, давая время, чтобы обучающиеся успели повторить за ним. Хронометраж видеоурока должен составлять приблизительно 10–15 минут. Обучающиеся просматривают урок, затем записывают слова в словарь и учат. В качестве дополнения используются упражнения для закрепления материала, в том числе тесты и кроссворды.

Второй этап – работа в классе: проводится актуализация знаний посредством проверки выполненного домашнего задания в форме опроса слов или диктанта после чего осуществляется переход к отработке новой лексической единицы через выполнение упражнений. Помимо упражнений, лексику необходимо использовать в устной речи для развития навыка говорения. Все это будет способствовать улучшению словарного запаса и что, более важно, навыка коммуникации и тем самым будет формироваться лексический навык.

Таким образом, в современном мире, где вся мировая парадигма меняется с невероятной скоростью, образование должно соответствовать новым требованиям. Необходимо пользоваться «цивилизационными благами» для того, чтобы вызывать интерес у современного поколения обучающихся к знаниям и посредством чего воспитывать и образовывать их. Технология обучения *flipped class* является эффективным способом преподавания английского языка путем создания запоминающихся видеоуроков. Урок, организованный благодаря видеоматериалу, будет примечательным для любого возраста обучающегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Юрченков В., Шустрова Ю. Видео и обучение: создаем и увлекаем. Информационно-аналитический журнал EduTech. СберУниверситет, 2021 № 1 (39). 2021. 40 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2006. 306 с.
3. Татарничева С. Н. Методика обучения иностранным языкам: теория и практика: электронное учебное пособие. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2021. 329 с.
4. Bergmann J., Sams A. Flipyour classroom: Reach every student in every class every day. Eugene, OR; ISTE. 124 p. [Электронный ресурс]. URL: https://www.rcboe.org/cms/lib/GA01903614/Centricity/Domain/15504/Flip_Your_Classroom.pdf (дата обращения 20.11.2024).

5. Zhang H., Li J., Jiao L., Ma W., Guan Ch. Title. The Adjustment and Effects of Vocabulary Teaching Strategies in Flipped Classroom. Foreign Languages Department, Baoding University, Baoding, China. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/307444830_The_Adjustment_and_Effects_of_Vocabulary_Teaching_Strategies_in_Flipped_Classroom (дата обращения 19.11.2024).

Баранова О. И.
(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»)

КОСВЕННЫЕ РЕЧЕВЫЕ АКТЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Речевой акт (speech act – речевое действие или поступок) считается минимальной, элементарной (далее неделимой) единицей речевого поведения человека. Еще в античные времена Солон говорил, что слово – это вид дела. Действительно, в каждый момент общения мы делаем разнообразные речевые поступки: информируем, угрожаем, приказываем, советуем, поздравляем, делаем комплимент, осуждаем и т.д. (Людвиг фон Витгенштейн назвал это явление “языковой игрой”).

Исследование не прямых (косвенных) РА в процессе межкультурной коммуникации представляется нам очень интересным, тем более в ситуации, когда представители различных лингвокультурных сообществ пытаются манипулировать (в широком смысле [1, с. 182]) поведением собеседника на фоне культурных и языковых барьеров.

Наиболее интересным среди всех косвенных речевых актов для изучения нам представляются директивные РА, отличающиеся достаточной частотностью в межкультурном диалогическом дискурсе, содержащие в своей семантике компонент “слушающий”, так как предполагают обязательную реакцию адресата.

Очень важным, в свете изучения данной проблемы, нам представляется использование косвенных речевых актов с позиции теории вежливости в процессе межкультурной коммуникации.

Толчком к изучению вежливости в межкультурном аспекте послужила ставшая хрестоматийной монография П. Брауна и С. Левинсона Politeness: Some universal in language usage и их более ранняя публикация Universals in language usage: politeness phenomena [3, с. 114].

При рассмотрении вопроса о вежливости в межкультурном аспекте следует исходить из того, что понимание вежливости у разных народов различно. Как уже отмечалось, у одних народов вежливость может ассоциироваться с почтительностью и даже почитанием, у других – со скромностью, у третьих – с демонстративным вниманием к окружающим. В

каждой культуре существует свой концепт вежливости. Разное содержание данного концепта находит свое отражение в языке и речи и проявляется в лексико-грамматических, функциональных, прагматических и дискурсных особенностях.

Подчеркнем еще раз, что вежливость является относительным понятием не только в “качественном” отношении (что считать вежливым), но и в “количественном” (в какой степени этот принцип реализуется той или иной языковой формой). Существуют, конечно, абсолютные маркеры вежливости типа “пожалуйста”, но их в языке немного. Большинство лингвистических единиц приобретают этот признак определенном контексте.

Итак, в наши дни, на фоне развития информационных технологий, транспорта и туризма, современный человек “обречен” на межкультурное взаимодействие. Каждый представитель того или иного лингвокультурного сообщества, вступая в коммуникацию, несет в себе на подсознательном уровне архетипы родной культуры. Потому использование косвенных речевых актов в процессе межкультурного общения призвано сгладить “острые углы” общения, придать интернациональной беседе более комфортную для ее участников атмосферу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доценко Е. Л., Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. / Е. Л. Доценко – М. : ЧеРо : Изд-во МГУ, 1997. – 344 с.
2. Ключев Е. В., Критерии лингвистического анализа текста. Часть 2. / Е. В. Ключев – М. : ВПМК работников печати, 1989. – С. 15–16.
3. Brown, P. Universals of Language Usage: Politeness Phenomena / P. Brown, S. Levinson // Questions and Politeness.-Cambridge, 1978. – 156 p.
4. Clark, H. H. Speech acts and hearers' beliefs / H. H. Clark, T. B. Carlson // Mutual knowledge. – London : Academic press, 1982. – P.270–322.

Белютин Р.В.

(ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет)

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ НОМИНАЦИИ ИГРОКОВ В НЕМЕЦКОМ ФУТБОЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

Исследования метафоры в различных типах дискурса стали «визитной карточкой» когнитивного направления в лингвистике. О необходимости изучения коммуникативного пространства языка в таком ракурсе говорят многие отечественные и зарубежные специалисты. Ср.: «Метафоры помогают нам преобразовать существующую в сознании адресата языковую картину мира, ввести новую категоризацию в представление, казалось бы, хорошо известных феноменов» [2, URL]. «Wir begreifen die Welt zu großem Teil durch Metaphern und andere mentale Konzepte» [4, с. 24].

В спортивном дискурсе метафора выступает одним из ведущих механизмов объективации, интерпретации и оценки концептов, актуализируемых в спортивной коммуникации [подр. см. 1].

В данной работе мы представим наиболее яркие метафорические номинации концепта «*Fußballspieler*» (футболист), встречающиеся в футбольном жаргоне, языке СМИ, дискурсе футбольных фанатов. Отметим, что высокая рекуррентность и коммуникативная плотность данных концептов подтверждается фиксацией соответствующих лексических единиц в словаре немецкого языка футбола, составителем которого является известный лингвист А. Буркхардт [3]. Итогом проведенного исследования стало выделение базовых метафорических областей, репрезентирующих концепт «*Fußballspieler*».

Религия: «*Rüdiger Abramczik ist: der Flankengott aus dem Kohlenpott*» (1) / **Война:** «*Hazard ist zu einer Allzweckwaffe geworden*» (2) / **Техника:** «*Mittelfeldmotor Enzo Millot gilt als Sinnbild des bemerkenswerten Aufschwungs des VfB Stuttgart*» (3) / **Фауна:** «*So rückte Andrich, gern auch als „Kettenhund“ bezeichnet, bei Nagelsmann weiter in den Fokus ...*» (4) / **Магия:** «*Der „wunderbare Fußballer“, wie Sportdirektor Rudi Völler Zauberer Wirtz nannte, übertrug sein berstendes Selbstbewusstsein für die Heim-EM*» (5).

Перспективным представляется дальнейшее изучение метафорики и метафорического моделирования спортивного дискурса с привлечением других языков. Контрастивный анализ поможет выявить зоны совпадения и зоны расхождения в метафорической концептуализации спортивной действительности в разных этнолингвокультурах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белютин Р. В. Прагмасемантические и лингвоментальные проекции немецкого спортивного дискурса: монография. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2019. 336 с.
2. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Когнитивная теория метафоры: новые горизонты. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/18228/1/01-110.pdf> (дата обращения: 08.09.2024).
3. Burkhardt A. Wörterbuch der Fußballsprache. Von abblocken bis Zweitligist. Hildesheim: Verlag Arete. 2022. 464 S.
4. Lakoff G., Wehling E. Auf leisen Sohlen ins Gehirn. Politische Sprache und ihre heimliche Macht. Heidelberg, 2016. 192 S.

Список источников примеров

1. <https://www.derwesten.de/sport/fussball/s04/der-flankengott-kultfussballer-ruediger-abramczik-wird-60-id11574570.html>.
2. https://www.focus.de/sport/fussball/bundesliga1/borussia-dortmund-bvb-hazard-dringt-als-unscheinbare-allzweckwaffe-in-neue-dimension-vor_id_12440333.html.

3. <https://www.msn.com/de-de/sport/fussball/der-ph%C3%B6nix-von-bad-cannstatt-enzo-millot-macht-den-vfb-stuttgart-stark/ar-AA1tK9go>.

4. <https://www.sportbuzzer.de/fussball/nationalmannschaft/mbappe-provokation-inklusive-andrich-der-kettenhund-zur-rechten-zeit-.html>.

5. <https://www.tz.de/sport/fussball/steilpass-toni-zauberer-wirtz-und-ein-rekordtor-zr-92909972.html>.

Бучкин В. В.

*Ярославский государственный педагогический университет
им К.Д. Ушинского*

Научный руководитель: д. филол. наук, проф. Бабаян В. Н.,

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЙ «ДИСКУРС» И «ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ДИСКУРС» В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

Дискурс исследуется рядом научных дисциплин, таких как лингвистика, литературоведение, философия, а также многими сферами жизни: политикой, искусством, медиа и др. Дискурсом в социальной лингвистике называют сообщение, познавательный процесс и социальное взаимодействие человека, участвующего в общении. Ряд ученых под дискурсом понимает сложное коммуникативное явление, текст в совокупности с экстралингвистическими факторами (знания о мире, интересы, цели коммуникатора [1; 2; 3]. Так, можем сказать, что дискурс является сложной языковой категорией, являющейся одной из основ гуманитарных и социальных наук.

Т. А. ван Дейк определяет дискурс как сложное единство языковой формы, значения и действия, которое можно охарактеризовать с помощью понятия коммуникативного события или коммуникативного акта [3, с. 121-122].

«Дискурс есть сложное коммуникативное явление, связанный монологический/диалогический текст, представляющий собой семантически и грамматически связанную последовательность предложений/высказываний-реплик в устной или письменной форме, обращенный к слушателю/адресату, отражающий целостную коммуникативно-речевую ситуацию и учитывающий в качестве экстралингвистических факторов всех её участников» [2, с. 13].

Данное определение понятия «дискурс» отражает и объединяет как языковой, так и коммуникативно-социолингвистический подходы, т. к. в нем учитываются все участники-продуценты дискурса, форма дискурса – монолог/диалог, коммуникативно-речевая ситуация в целом, языковые и собственно лингвистические особенности дискурса, а также выделяются высказывания-реплики в качестве основных единиц, что способствует более глубокому комплексному анализу высказываний адресанта и адресата как участников и продуцентов определенного акта коммуникации.

Внутренний мир человека выполняет очень важную роль в дискурсе. Истинный смысл дискурса зависит от личности человека, а внутренний контекст проявляется при общении и в различных культурных ценностях.

«Художественный дискурс несёт на себе печать культуры конкретного этапа в истории языкового общества. Главным для любого исследования художественного дискурса являются его отличительные признаки. Без понимания термина «дискурс» невозможно описать взаимодействие эндемичных для культуры, к которой принадлежит читатель, социальных концептов и стереотипов (его персонального «духовного пространства») и аналогичных концептов и стереотипов, подвергнутых переосмыслению, интерпретации и оценке в художественном тексте, взаимодействия происходящего в процессе актуализации художественного текста. Необходимым для понимания процесса актуализации художественного текста также является выделение непосредственно специфики и параметров его организации, отличающих его от любого другого текста» [4, с. 20].

Художественные тексты передают «сообщения», «посыл» для читателя. Посыл присутствует в них в форме образов, идей, персонажей, их характеров, высказываний и т. д. Посыл в тексте подается *имплицитно*. Его понимание зависит от зрелости, внимательности, мышления и личного опыта читателя.

Другой специфичной особенностью художественного дискурса является *фикциональность*, происходящее в художественном произведении – фикция, выдумка, направленная на погружение читателя в выдуманный мир.

В художественном дискурсе автор выражает свои мысли, идеи, проецирует их в художественный мир. Каждое художественное произведение обладает *эстетической ценностью*, которая проявляется как в восприятии художественного произведения, так и с учетом всей коммуникативно-речевой ситуации производства, передачи и получения эстетического сообщения.

Художественный дискурс – ряд высказываний, образованный в результате взаимодействия автора и читателя посредством его произведения с учетом эстетических факторов порождения и восприятия этих высказываний в конкретных видах искусства [5, с. 30]. Это определение, на наш взгляд, ставит категорию художественного дискурса в ряд других лингвоэстетических понятий, таких как «художественный текст», «художественная коммуникация», «художественное высказывание» и др.

Таким образом, можем сделать вывод, что в основе художественного дискурса лежит внутренний мир автора, его психологическое состояние при написании произведения, образ мышления, его личный опыт, а также его культурные ценности. Художественный дискурс содержит в себе культуру, преобладающую на определенном этапе развития языкового сообщества, подразумевающая взаимодействие между писателем и читателем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1999. 896 с.
2. Бабаян В.Н. Дискурсивное пространство терциарной речи : специальность 10.02.19 "Теория языка" : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Бабаян Владимир Николаевич. Белгород, 2009. 41 с.
3. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М. : Прогресс, 1989. 310 с.
4. Самарская Т. Б., Мартиросьян Е. Г. Художественный дискурс : специфика составляющих и особенности организации художественного текста // Сфера услуг : инновации и качество, 2012. № 10. С. 20.
5. Фещенко В. В. Художественный дискурс: к определению термина в перспективе лингвоэстетики // Новый филологический вестник, 2021. № 1. С. 16-35.

Безруков Д.П.

(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фецелова В.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНО КАК ИНСТРУМЕНТА ПОГРУЖЕНИЯ В ЯЗЫКОВУЮ СРЕДУ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В современном мире английский язык стал глобальным средством общения. Особенно важно использовать инновационные методы обучения, которые помогут погрузить учащихся в естественную языковую среду. Одним из таких методов является использование кино в образовательном процессе. Кино имеет аудиовизуальные и культурные компоненты, что позволяет учащимся воспринимать язык не только в его живой среде, но и знакомиться с культурным и историческим контекстом, в котором он используется.

Применение фильмов на уроках английского открывает доступ к реальной языковой среде, с её разнообразием: акценты, манера речи, жаргон, культурные особенности. Эти компоненты сложно отразить в учебниках и письменных материалах. Дополняя выше сказанное, зрительное и слуховое восприятие и контакт с живыми примерами речи способствуют лучшему усвоению слов, выражений, а так же улучшению восприятия речи на слух, развитию навыков говорения и повышения мотивации к изучаемому языку.

Актуальным является исследование возможностей использования кино как инструмента погружения в аутентичную языковую среду на уроках английского языка.

Начало XXI века ознаменовалось для российских школ существенным сдвигом в сторону медиаобразования, в том числе – кинообразования. Предметы общеобразовательного цикла совмещают медиаобразовательные

программы с классической системой преподавания. Развивается факультативная (кружковая или киноклубная) работа с учащимися. Факультативный формат наиболее подходит для использования кино в обучении английскому языку. Однако работа с киноязыком как самостоятельным образовательным ресурсом обладает значительной практической ценностью.

При выборе художественного фильма для обучения английскому языку важно учитывать, что учащиеся, как правило, проявляют интерес к этому формату. Кино-уроки не воспринимаются старшеклассниками как «поблажка», а, напротив, становятся ключевым элементом в изучении иностранного языка. Использование художественного фильма на уроке английского языка особенно ценно, так как аутентичные видеоматериалы открывают перед учащимися «окно в другую культуру».

Художественные фильмы не только отражают значимые социальные и культурные явления, такие как, например, изменения в отношении к правам женщин, но и сами формируют культурные ценности.

Как и другие практические задания, кино-урок следует рассматривать не только как вспомогательный, но и как самостоятельный учебный элемент. Его лингвистическая и практическая значимость основана на следующих аспектах:

- интерпретация языка с помощью визуальных образов облегчает восприятие лексических элементов;
- события, действия, выражения, жесты в киносюжете являются мгновенным, информационно компактным воплощением содержания киносцены, выполняя одновременно литературную и прагматическую функцию;
- разговорная речь в фильме напрямую связана с чувствами героя, обусловлена конкретной ситуацией и является продуктом вдохновения говорящего, что в совокупности образует социальный контекст, который полностью раскрывает смысл сцены.

Обращение к киноискусству на уроках английского языка помимо обогащения словарного и грамматического запаса учащегося, развивает критическое мышление подростка.

В рамках эксперимента выявлено, что оптимально использовать короткие тематические видеоролики, которые не перегружают урок, позволяя выделить время на обсуждение и языковую практику. Полнометражные фильмы, хотя и представляли более богатый материал, требовали длительного времени для проработки и подходили для факультативной или внеклассной работы.

В качестве недлительных видео можно выбрать учебный образовательный ресурс TEDEd, специально создающий короткие ролики определенной тематики. На основании видеоролика «How do you decide where to go in a zombie apocalypse?» был составлен план урока, а так же проведен индивидуальный урок, касающийся известного в англоговорящих странах праздника Хеллоуин. Помимо основного ролика, к нему прилагаются тестовые и письменные задания для обсуждения, дополнительные ресурсы для изучения углубленного изучения, а так же темы для минидиалогов и монологов.

В ходе урока учитель и ученики используют кино как инструмент погружения в аутентичную языковую среду. Кино-урок демонстрирует ряд положительных результатов: увеличение мотивации, улучшение навыков восприятия речи на слух, развитие критического мышления. Подобные уроки могут значительно повысить эффективность преподавания английского языка за счёт введения элементов аутентичной среды, что способствует комплексному развитию языковых навыков и культурных знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова В.И. Киноуроки английского языка в рамках школьной программы: проблемы и перспективы развития // Психология, социология и педагогика. 2013. № 4 [Электронный ресурс]. URL : <https://psychology.snauka.ru/2013/04/2067> (дата обращения: 26.10.2024).

2. Актуальные ресурсы кинопедагогики: воспитание и образование : материалы Всероссийского круглого стола (с международным участием) (Екатеринбург, март 2022 г.) / Уральский государственный педагогический университет ; под научной редакцией Н.А. Симбирцевой, А.К. Бернатовича. – Электрон. дан. Екатеринбург : [б. и.]. 1 CD-ROM. Текст : электронный. ISBN 978-5-7186-1825-9

3. Khan A. Using Films in the ESL Classroom to Improve Communication Skills of Non-Native Learners // ELT Voices. 2015. Vol. 5. issue. p. 46-52. URL : https://www.academia.edu/15220670/Using_films_in_the_ESL_classroom_to_improve_communication_skills_of_non-native_learners.

4. How do you decide where to go in a zombie apocalypse? // TED-Ed. URL : <https://ed.ted.com/lessons/how-do-you-decide-where-to-go-in-a-zombie-apocalypse> (дата обращения: 25.10.2024).

Бондаренко А. О.

(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ЧАСТЕЙ РЕЧИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Части речи являются фундаментальными элементами языка, обеспечивающими структурную и смысловую организацию высказываний. Во французском языке теория частей речи представляет собой систему, которая охватывает классификацию слов по их грамматическим и синтаксическим функциям. Понимание и изучение частей речи важно для осознания особенностей французской грамматики, богатой нюансами и строгими правилами согласования, особенно в контексте использования артиклей, родовых и числовых форм.

Актуальность темы связана с тем, что каждая часть речи вносит вклад в целостность и логичность французского языка, а её правильное использование позволяет не только точно выражать мысли, но и передавать оттенки смысла, важные для культурной и национальной идентичности. Рассмотрим классификацию частей речи во французском языке, их грамматические особенности и функциональные роли в структуре предложения, что позволит более глубоко понять специфику французского языкового дискурса.

В лингвистике под частями речи понимаются группы слов, классифицируемые по общим грамматическим признакам, функциям и синтаксическим ролям. Французский язык, как и многие другие, имеет ряд категорий частей речи, которые могут быть разделены на знаменательные и служебные части речи.

Знаменательные части речи включают существительные, прилагательные, глаголы, местоимения, наречия и числительные. Они передают основное значение и являются основными носителями лексической информации в предложении. Служебные части речи – предлоги, союзы, артикли и частицы. Их основная функция – установление связи между знаменательными словами, передача оттенков смысла, выражение отношений между элементами предложения.

Существительные во французском языке обозначают людей, объекты, явления и абстрактные понятия; имеют категорию рода (мужской или женский) и числа (единственное или множественное); определяются артиклями, которые могут указывать на определенность или неопределенность. Различают нарицательные и собственные существительные, которые имеют особенности употребления с артиклями и склонностью к наличию предшествующих определений.

Прилагательные служат для описания качеств, свойств и характеристик существительных. Прилагательные согласуются с существительными по роду и числу, что является важной грамматической особенностью французского языка. Различают качественные и относительные прилагательные. Первые указывают на качество (*grand, petit*), а вторые – на отношение (*national, médical*). Положение прилагательных в предложении может меняться: большинство следует за существительным, но есть группы прилагательных, которые предшествуют ему (например, *beau, vieux*).

Глаголы выражают действия, состояния или события. Это наиболее сложная часть речи с точки зрения грамматики. Французские глаголы изменяются по лицам, числам, временам, наклонениям и залогу. Важной особенностью является наличие спряжений (I, II и III группы) и различных временных форм (*présent, imparfait, passé composé, futur* и др.). Глаголы могут использоваться в разных формах, например, инфинитив, причастие и субжонктив, что позволяет выражать как реальные, так и возможные действия.

Местоимения заменяют существительные, чтобы избежать повторений и облегчить структуру высказывания. Основные типы местоимений: личные, притяжательные, указательные, относительные, вопросительные и

неопределенные. Некоторые местоимения имеют случаи изменения формы в зависимости от функции в предложении (например, личные местоимения в прямом и косвенном падеже).

Наречия уточняют или изменяют значение глаголов, прилагательных и других наречий; могут выражать различные аспекты действия: место (*ici, là-bas*), время (*aujourd'hui, demain*), образ действия (*bien, vite*) и степень (*très, assez*); не изменяются по числу и роду, что упрощает их использование, однако их положение в предложении может варьироваться.

Числительные разделяются на количественные (*cardinaux*) и порядковые (*ordinaux*). Количественные числительные обозначают количество (*un, deux, trois*), а порядковые – порядок (*premier, deuxième*). Числительные имеют ряд особенностей в употреблении, включая сложные числительные формы (*soixante-dix, quatre-vingts*).

Артикли во французском языке – это служебные слова, используемые перед существительными для указания определенности или неопределенности. Выделяют определенные (*le, la, les*), неопределенные (*un, une, des*) и частичные артикли (*du, de la, des*). Артикли являются важной частью синтаксической структуры французского предложения, их использование обязательно перед большинством существительных.

Предлоги выражают отношения между словами в предложении. Основные предлоги: *à, de, en, sur, sous* и др. Они указывают на место, направление, принадлежность, способ действия. Сложные предлоги (*parmi, pendant, autour de*) состоят из нескольких слов и служат для более точного выражения смысловых отношений.

Союзы соединяют части предложений или слова одного типа. Сочинительные союзы (*et, mais, ou*) соединяют равноправные части, тогда как подчинительные (*que, si, lorsque*) вводят зависимые предложения. Союзы играют важную роль в создании сложных предложений и помогают выражать логические и причинно-следственные связи.

Французская теория частей речи охватывает разнообразные грамматические категории, каждая из которых играет определенную роль в структуре и смысле предложения. Грамматические особенности французских частей речи, такие как род и число, наличие артиклей, согласование прилагательных и сложная система спряжения глаголов, отражают богатство и структурированность французского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. <https://archive.org/details/lebonusagegramma00grev>
2. <https://reallanguage.club/grammatika-francuzskogo-yazyka/>

НОМИНАТИВНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ РЕЧЕВОЙ СУБСТИТУЦИИ КОМПОНЕНТОВ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Процессы номинации неразрывно связаны с когнитивной деятельностью человека. Природа номинации вытекает из гносеологического характера отражательной деятельности человеческого мышления. Акт номинации – это, прежде всего, гносеологический акт, поскольку он обусловлен общим принципом познавательной деятельности человека – принципом избирательности. Принцип избирательности заключается в том, что любой объект внеязыковой действительности не может быть отражен во всей совокупности его свойств [1, с.135].

В акте номинации фразеологизм обычно выделяет несколько признаков объекта именованного и определяется развернутой дефиницией. Значительно реже ФЕ выделяет один признак объекта и представлена в словаре односложной дефиницией.

Ценность фразеологизма как единицы наименования может быть самостоятельной и несамостоятельной. Единицы, имеющие самостоятельную номинативную ценность, содержат в сигнификатах все сведения, позволяющие правильно соотнести имена и обозначаемые фрагменты действительности. Наименования, имеющие несамостоятельную номинативную ценность, характеризуются направленностью их сигнификатов на объекты именованного совместно с другими, строго определенными номинативными единицами. Фразеологические единицы, являясь единицами вторичной косвенной номинации, следовательно, рассматриваются как не имеющие самостоятельной номинативной ценности. Тем более таковыми не являются трансформированные фразеологизмы, которые, характеризуясь совместной с исходной ФЕ направленностью на объект именованного и, по определению, не обладают самостоятельной номинативной ценностью. При трансформации фразеологизма той строго определенной единицей, через сигнификат которой он направлен на объект, является исходная ФЕ. Несамостоятельность номинативной ценности преобразованной ФЕ проявляется двояко. Универсальное явление – это опосредованность направленности преобразованной ФЕ на объект сигнификатом исходной ФЕ. Зачастую сигнификат трансформированной ФЕ направлен на объект именованного не только через сигнификат исходной ФЕ, но и через совместную реализацию с другими номинативными единицами контекста. Таким образом, новое фразеологическое значение, которое можно условно определить, как окказиональное фразеологическое значение трансформированной в результате субституции компонентов ФЕ, уточняется путем его соотнесения с сигнификатами единиц контекста.

Представляется возможным определить номинативную ценность трансформированных в результате речевой субституции компонентов фразеологизмов, исходя из характера их опосредованности значениями исходных ФЕ и значениями других номинативных единиц контекста, и наметить градацию трансформированных ФЕ по их номинативной ценности в порядке ее убывания.

I. Наибольшей номинативной ценностью обладают трансформированные ФЕ, относящиеся к неосложненным номинациям, представляющие, по сути, отношения между узуальными вариантами, поскольку в номинативном аспекте они идентичны исходным ФЕ.

II. Меньшей номинативной ценностью обладают трансформированные фразеологизмы, относящиеся к осложненным номинациям, для правильного соотнесения, которых с обозначаемыми ими фрагментами действительности требуется опора только на сигнификаты исходных ФЕ.

III. Наименьшей номинативной ценностью обладают преобразованные фразеологизмы, для правильного соотнесения, которых с обозначаемыми фрагментами действительности требуется не только опора на сигнификаты исходных ФЕ, но и на сигнификаты единиц контекста.

Итак, чем менее трансформированный фразеологизм отличается от исходной ФЕ, тем выше его номинативная ценность как единицы самостоятельной номинации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колшанский, Г.В. Лингво-гносеологические основы языковой номинации / Г.В. Колшанский // Языковая номинация: (Общие вопросы) / отв. ред. Б.А. Серебренников и А.А. Уфимцева. – М. : Наука, 1977. – С. 99–146.

Вхба Мина Нагёб Анис

(ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»)

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Сапук Т.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕСПЛОШНОГО ТЕКСТА ПРИ РАБОТЕ НАД ТЕМОЙ TRAVELLING

Основным средством коммуникации является вербальная коммуникация, т.е. взаимодействие посредством языка: родного или иностранного. В практике обучения всем видам речевой деятельности основным учебным материалом выступают аутентичные тексты, созданные на изучаемом иностранном языке. Но чаще всего, это, так называемые, – сплошные тексты, состоящие из предложений и абзацев, не содержащие изображений, выглядящие как единое целое. Это – газетные статьи, эссе, романы, повести, рассказы, стихи и т.д.

Однако в ситуациях реального общения, в обычной жизни, мы достаточно часто сталкиваемся с несплошными текстами. Так называют тексты, в которых помимо вербальной информации, в значительном объёме присутствует информация, переданная невербальным способом: графики, карты, билеты, расписание, чеки и т.д.

На уроке можно использовать разные виды работы с несплошными текстами: чтение, ответы на вопросы по содержанию текста, задания на составление текста по аналогии, создание сплошного текста с опорой на несплошной текст, восстановление деформированного текста, составление образцов диалогической и монологической речи с использованием информации из несплошного текста и т.п. [1;2]

Так, в данной работе рассмотрим варианты заданий для формирования разных языковых навыков с использованием такого несплошного текста, как билет на самолет, в рамках изучения темы Travelling (рисунок 1).



Рисунок 1 – Билет на самолет

Формирование лексических навыков:

- find words connected with Travelling;
- explain these words to your groupmates so that they guess the meaning.

Формирование грамматических навыков:

- 1) use the information from the text to make actual sentences in Present Simple;
- 2) use the information from the text to make actual sentences in Past Simple.

Формирование навыков чтения:

- read the text;
- answer the questions (What is the name of a passenger? Where does he fly? Where from does he depart? What is the time of departure / arrival?)
- Read the sentences and write T(true), F (false), NS (Not stated):

 - 1) The passenger is a man.
 - 2) The passenger flies to London.
 - 3) The time of departure is 12.50.

Формирование навыков диалогической речи:

- Work in pairs. One of you is the cashier. Another is the passenger who has bought a ticket. Cashier is reasking to make sure the information is correct.
- Work in pairs. Student A has the original ticket. Student B has a gapped ticket. Student B asks the questions to fill in the gaps.

Формирование навыков монологической речи:

- Tell what you learned from the ticket (who / when /where / what number / what time);
- Imagine you are the passenger who has bought the ticket. Make up a story about your life: where, why, what for, with whom you fly.

Формирование навыков письма:

- Fill in the gaps in the plane ticket (picture 2) with your information.

The image shows two identical airplane tickets side-by-side. Each ticket is for 'Air Company' and has a blue header. The left ticket has fields for 'Flight', 'Date', 'Time', 'GATE', 'SEAT', 'NAME', and 'SURNAME'. The right ticket has the same fields. Both tickets have a barcode at the bottom. The background of the tickets features a stylized world map and an airplane in flight.

Таким образом, учитывая разнообразие типов несплошных текстов, можно утверждать, что они являются достойным материалом для организации работы на уроке по английскому языку, направленной на формирование разных языковых навыков, что мы и попытались продемонстрировать в данной работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бубнова, Г.И. Работа с несплошными текстами при обучении иностранному языку / Г.И. Бубнова // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 3. – С. 27–36
2. Приёмы работы с несплошными текстами на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.1urok.ru/categories/2/articles/572>

Гаспарян В.Р.

(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В.В.

ИСТОРИЧЕСКИЕ СИНОНИМЫ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Французский язык является официальным языком в Бельгии, Швейцарии, Канаде и во многих странах Африки. И так получилось, что в каждом государстве он имеет свои отличительные черты, сформировавшиеся в

результате историко-культурного развития, влияния языка коренного населения, а также языков стран-соседей.

Исторические синонимы во французском языке – это слова, которые имеют близкое или одинаковое значение, но различаются по происхождению или форме. Синонимы помогают передать разные оттенки значений и правильно выразить свои мысли и чувства.

На формирование французского литературного языка оказал влияние «предшественник» – классическая латынь. Отсюда существование во французском языке синонимических пар, создавшихся в результате усвоения латинских корней. Например, *sûreté* и *sécurité* (безопасность) восходят к латинскому существительному *securitatem* и являются идеографическими синонимами в своем прямом значении. *Sécurité* означает «душевное спокойствие, уверенность в отсутствии опасности»; *sûreté* указывает на полное отсутствие любой опасности. Прилагательные *frêle* – *fragile* (хрупкий); *raide* – *rigide* (жесткий). Во французском языке глаголы *disparaître*, *s'éclipser*, *s'évanouir*, *s'effacer* стали синонимами благодаря частому употреблению их в переносном значении, которое постепенно закрепилось как второе значение за каждым из глаголов. Все эти синонимы обозначают одно понятие – «исчезновение», но они его представляют по-разному, в зависимости от способа исчезновения.

Во французском языке существуют как абсолютные, так и относительные синонимы. Абсолютные синонимы встречаются редко, в основном в сфере научной терминологии. Примеры: *la patrie* – *le pays natale*, *permettre* – *autoriser*.

Относительных синонимов больше всего. Например, слова *belle*, *merveilleuse*, *jolie* обозначают красоту чего-либо, однако каждое из них имеет свой оттенок значения и свою интенсивность. Примеры относительных синонимов: *gros* – *grande*, *demander* – *interroger* – *solliciter*, *aimer* – *chérir*, *le don* – *le talent*.

И абсолютные и относительные синонимы возникают из разных источников и в разные эпохи. Они объединяются в синонимические ряды в результате словоупотребления. Синонимы всегда принадлежат к одной грамматической категории. При переносе значения слова часто входят в новый синонимический ряд.

Во французском языке есть и идеографические синонимы – пары слов, которые в своём прямом значении обозначают одно понятие, но представляют его по-разному. Идеографические синонимы оттеняют разные стороны обозначаемого объекта (*la faute* – *l'erreur* – *le mécompte* – *la méprise*), указывают на различную степень проявления признака, действия (*la faute* – *la bévue*).

Стилистические синонимы, соответственно, различаются своей стилистической окраской, например, *select* и *d'élite*, где *select* относится к разговорному стилю, а *d'élite* – к нейтральному.

Семантико-стилистические синонимы совмещают обе эти функции. В терминах компонентного анализа синонимы определяются как слова с одинаковым денотативным значением, но с разным коннотативным значением.

Хотя такое определение можно подвергнуть критике, данный подход имеет свои достоинства и даёт возможность по-новому анализировать синонимы.

ЛИТЕРАТУРА

1. <http://www.anisova.info/statyi-lexika/sinonimy-vo-francuzskom-yazyke/>
2. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sinonimii-vo-frantsuzskom-i-russkom-yazykah-pri-obuchenii-fizike-i-uglublennom-izuchenii-inostrannogo-yazyka>
3. <https://cheloveknauka.com/neologicheskie-sinonimy-i-ih-funktsionalnyy-status-v-sovremennom-frantsuzskom-yazyke>
4. <https://referat.bookap.info/work/1201891/Sinonimiya-i-ee-raznovidnosti>

Гарькавая А.С.

(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жихарева Н.А.

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА

Англоязычный песенный дискурс занимает важное место в популярной музыке и способствует распространению английского языка и культуры благодаря глобализации. В лингвистике наблюдается рост интереса к анализу песенного дискурса, который рассматривается как ресурс формирования и поддержания культурных ценностей и концепций. Его исследование помогает глубже понять взаимосвязь языка и общества, а также раскрывает механизмы идентификации личности. Он влияет на восприятие мира, оставаясь историчным и узнаваемым в определенном культурном контексте.

Основная задача песенного дискурса заключается в передаче авторских намерений слушателю и воздействии на его эмоции с целью формирования морально-этических ценностей и речевой культуры, что выражается в выборе лингвосемиотических элементов. В этом контексте ключевой задачей песенного дискурса является влияние на аудиторию.

Прагматика, являясь областью лингвистики, исследует, как язык используется в различных ситуациях общения, учитывая контекст, намерения говорящего и восприятие слушателя. В песенном дискурсе прагматика становится особенно важной, поскольку песни не просто передают информацию, а создают эмоциональную связь между исполнителем и аудиторией [1, с. 71].

По мнению Ю.С. Степанова, прагматика занимается особыми вопросами, которыми не занимаются ни семантика, ни синтактика: выбором средств языка для наилучшего выражения своих мыслей и чувств, для наилучшего воздействия на слушателя или читателя. «Если синтактика выявляет объективные законы устройства знаковой системы, семантика исследует

законы смысла, то прагматика ищет законы, зависящие от позиции наблюдателя, изучает субъективный фактор в речи [5, с. 325]».

Наряду с учетом субъективных факторов коммуникантов, первостепенное значение приобретает целенаправленность, или *интенциональность*, речи. Интенция, или намерение говорящего, это и есть прагматическое значение высказывания, то, что в конечном счете должно быть понято слушающим. Она может быть явной, находиться на поверхности, либо скрытой, подразумеваться в косвенных языковых формах.

Родоначальниками прагматики считаются американские лингвисты Ч. Моррис и Ч. Пирс, которые в конце 30-х гг. прошлого века разработали так называемую философию прагматизма. Согласно их идеям, значение высказывания должно рассматриваться в свете возможных результатов, последствий, а также с точки зрения выбора действий, ведущих к успеху коммуникации. Своё учение они построили на основе лингвосемиотики – теории о языке как системе знаков. Ч. Моррис разделил семиотику на три части: синтактику (синтаксис), семантику (значение) и прагматику (воздействие) [2].

Основой для составления перечня прагматических особенностей являются *перформативные глаголы*. Впервые этот термин ввел английский лингвист Дж. Остин в своей работе «Слово как действие» [3, с. 117]. Под перформативностью понимается свойство глагола, при котором его реализация в речи является осуществлением называемого им действия. Рассмотрим действие данного рода глаголов на примере англоязычных песенных текстов:

“Promise that I will not take it personal, baby \ If you're moving on with someone new” (Ed Sheeran. Happier)

“You can't deny how hard I've tried \ I changed who I was to put you both first” (Adele. Easy on Me)

“I forgive every word you said” (Miley Cyrus. Flowers)

Глаголы в данных примерах являются реализацией таких речевых действий, как обещание, отрицание и прощение.

Добавим, что песенные тексты наполнены разнообразными прагматическими средствами – импликатурами, косвенностью, языковыми играми и другими приёмами, которые позволяют авторам достигать своих коммуникативных целей.

Дж. Серлем были выделены следующие прагматические типы высказываний:

1) репрезентативы, цель которых – зафиксировать ответственность говорящего за сообщение о некотором положении дел, за истинность выраженного суждения (предложение, настаивание, клятва);

2) директивы направлены на побуждение адресата к выполнению определенного действия. Они выражают психологическое состояние потребности, желания, стремления говорящего;

3) комиссивы – речевые действия, осуществляемые с целью возложить на говорящего обязательство совершить некоторое действие или следовать определенной линии поведения;

4) экспрессивы – речевые действия, выражающие психологическое состояние говорящего;

5) квеситивы выражают состояние когнитивного дефицита у говорящего и представляют собой запрос говорящим необходимой информации, известной адресату [4, с. 181–185].

Ниже приведены примеры употребления некоторых указанных прагматических типов высказываний в песенных текстах:

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

«Kiss me hard before you go» (Lana Del Rey. Summertime Sadness) – директив;

«But I'll make time for you to show how much I care» (Adele. Oh my God) – комиссив;

Таким образом, анализ прагматического аспекта песен позволяет глубже понять, как исполнители передают свои намерения и эмоциональные состояния слушателям, формируя целый ряд морально-этических ценностей и культурных концепций. Также они мотивируют слушателей к действию, побуждая их изменять своё поведение или восприятие в ответ на сообщения песни. Функциональный подход к анализу песенного дискурса может служить основой для дальнейших исследований, углубляя наше понимание взаимодействия языка, культуры и человеческих эмоций в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лингвопрагматика в исследованиях зарубежных ученых / Г. П. Курчаткина [и др.] // Альманах Мировой Науки : Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана, г. Москва. 2018. № 1 (21). С. 70–88.

2. Моррис Ч. Значение и означивание // Семиотика. М., 1983. С. 118-132.

3. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. М. : Прогресс, 1986. С. 22–129.

4. Серль Дж. Р. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. М. : Прогресс, 1986. С. 170–195.

5. Степанов Ю. С. В поисках прагматики // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. 1981. Т. 40, № 4. С. 325–332.

Грачева Т.В.
(ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Ласица Л.А.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ГРАММАТИКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Современные технологии в настоящее время тесно связаны с процессами обучения разным дисциплинам. Особенно популярными они стали в изучении иностранных языков. Психологически это объясняется пробуждением здорового азарта у учащихся, в некоторых случаях здоровой конкуренции или, наоборот, сплочения коллектива при изучении иностранного языка в группе. Студенты с внешней мотивацией стремятся улучшить свои результаты для достижения более высокого статуса или положения в группе, тогда как студенты с внутренней мотивацией нацелены на соревнование с собой же и со своими предыдущими результатами с целью улучшить их. Однако соревнование не всегда способствует наилучшему развитию языковой компетенции учащихся, а потому не во всех случаях подходит для использования [3, с. 25].

Китайский язык, все еще считающийся экзотическим на территории Российской Федерации, тем не менее становится более актуальным и интересным в глазах родителей и взрослых студентов. Практика показывает, что обучение китайскому языку с помощью игровых технологий существенно облегчает процесс и помогает учащимся сконцентрироваться не на сложности изучаемых элементов, а на результате, к которому они стремятся.

При использовании игровых технологий и/или механик в процессе обучения иностранному языку возможно захватывать основные стадии процесса усвоения — восприятие, осмысление, запоминание, применение на практике [1]. Разнообразие технологий может позволить преподавателю разнообразить процесс изучения и в какой-то мере облегчить его, а следовательно, удержать интерес обучающихся.

На протяжении всей известной истории Китая китайский язык изменялся большое количество раз. Китайская лингвистическая традиция считается одной из самых древних, однако развитие грамматики происходило медленнее всего, что связано с изолирующим характером китайского языка. Китайская грамматика вычленилась из схоластики и закончила свое изолированное положение только к концу XIX века [2].

Граматику китайского языка часто сравнивают с грамматикой английского, опираясь на немногочисленные схожести или ассоциации, такие как строение предложений или наличие артиклей в случае английского языка и использование счетных слов в китайском языке. Однако такие сравнения не облегчают изучение, а наоборот, могут ввести студентов в заблуждение, поэтому

мы считаем важным отказываться от подобных приемов в процессе обучения китайскому языку.

Говоря непосредственно о применении игровых технологий, можно отметить викторины, настольные игры, ролевые игры, квизы. Указанные техники наиболее применимы непосредственно на занятии, например, при проверке изученной теории или при введении в новую тему. В этих случаях преподавателю уместно использовать языковую догадку или просто заставить студентов использовать логику (опираясь на уже полученные знания). Если говорить о закреплении знания, возможно использование онлайн-приложений или онлайн игр. В качестве примера можно упомянуть приложения по изучению грамматики HSK 1-5, Chinese Writer, trainchinese, Duolingo, Du Chinese, LingQ, Chinese Grammar, HSK Online (SuperTest), ShineseSkill и другие.

Игровые технологии — одинаково оффлайн и онлайн — подразумевают под собой систему наград и достижений для поощрения студентов. Игры могут предлагать разные уровни сложности, ровно как викторины и квизы или ролевые игры, что вовлекает учащихся и мотивирует, а также способствует развитию навыка работы в команде и нетворкингу.

Таким образом, игровой подход к обучению грамматике китайского языка может создать более динамичную и эффективно направленную образовательную среду, где студенты будут активно участвовать в учебном процессе и достигать лучших результатов с помощью вовлечения их в атмосферу здоровой конкуренции. Тем не менее, это также требует тщательной подготовки самого преподавателя, начиная с материала заданий и заканчивая поощрительными призами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии – Издательство: Питер, 2002 г., 720 стр.
2. Электронный ресурс: Большая российская энциклопедия. БРЭ 2004–2017. Главный редактор: Кравец С. Л. Министерство культуры Российской Федерации. – [Режим доступа: <https://old.bigenc.ru/about>].
3. R Van Eck, J Dempsey. Educational Technology Research and Development 50 (3), 23-41.

ИНТЕГРАЦИЯ ДИСКУССИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА

В современном высшем образовании актуальное значение приобретают *дискуссионные образовательные технологии* в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей, выступая в качестве действенных и практических методов обучения в современных высших учебных заведениях. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых направлений подготовки должно осуществляться посредством использования в образовательном пространстве современных дискуссионных образовательных технологий, которые значительным образом формируют и развивают иноязычные знания, умения и навыки в рамках выбранной специализации.

Исследованиям теоретико-практических особенностей дискуссионных образовательных технологий в процессе реализации иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей посвящены научные работы многих современных педагогов, методистов и лингвистов: О.И. Вагановой, М.Н. Гладковой, К.А. Демиденко, М.П. Прохоровой, А.А. Рольгайзер, С.В. Кузнецовой, Н.В. Старостиной и др.

Имеется необходимость сказать, что активное применение дискуссионных образовательных технологий в контексте реализации иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых направлений подготовки, в современное время, занимает важное место в методике и практике иноязычного образования. Так, понятие *дискуссии* (*диспута*) применительно к обучению иностранным языкам, согласно новому словарю методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) под редакцией Э.Г. Азимова, определяется как лингводидактический *прием обучения*, повышающий интенсивность и активность учебного процесса за счет включения обучаемых в обсуждение поставленной проблемы. Данный прием обучения предполагает обучение на моделях, примерах и ошибках других участников *дискуссии*, а также позволяет реализовать активность обучающихся через их участие в обсуждении проблем, представляющих для них интерес; используется на занятиях по иностранному языку как средство реализации языковых возможностей учащихся в различных ситуациях общения [1, с 64].

Следует отметить тот факт, что дискуссионные образовательные технологии оказывают непосредственное влияние и воздействие на эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетенции у

студентов неязыковых направлений подготовки, т.к. интерактивный образовательный процесс предполагает организацию когнитивной и речемыслительной деятельности студентов в соответствии с максимальной их вовлеченностью в процесс изучения иностранного языка, а также возможностью приобретать и обмениваться новыми познаниями и опытом иноязычного общения по заданным профессиональным тематикам. Отметим, что *дискуссионные образовательные технологии* предоставляют возможность объединения обучающихся в группы для обсуждения различных точек зрения. Данный процесс способствует формированию у студентов способности к обоснованной аргументации собственной позиции, что является неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции - важного качества современного конкурентоспособного специалиста. Преимуществами *дискуссионных образовательных технологий* являются следующие: развитие культуры коллективного взаимодействия; формирование навыков публичных выступлений; развитие умения принимать решения в условиях ограниченного времени и информации. Дискуссионные образовательные технологии ориентированы на развитие критического мышления, стимулируют активность, инициативность и самостоятельность обучающихся [2, с. 66-67].

Важно отметить, что *дискуссионные образовательные технологии* выступают в качестве действенных методов обучения в современном профессионально ориентированном аспекте высшего образования и предоставляют студентам возможность самостоятельно отбирать и анализировать информацию для подготовки к дискуссии, стимулируют активное общение и обмен мнениями. Дискуссионные образовательные технологии играют ключевую роль в развитии критического мышления, являющегося неотъемлемым навыком для выпускников вузов. Учебная дискуссия способствует воссозданию условий профессионального общения и позволяет студентам погрузиться в ситуации, близкие к реальным рабочим, что активно подготавливает их к будущей профессиональной деятельности. Дискуссионные образовательные технологии относятся к активным методам обучения, основанным на организованной коммуникации в процессе решения учебных и профессиональных задач. Их реализация может осуществляться посредством различных форм: групповой дискуссии, круглого стола, мозгового штурма, анализа конкретных ситуаций, конференций и пр. [2, с. 66-68].

На основании проведенного нами анализа научно-исследовательской, научно-педагогической и методической литературы, мы пришли к выводу, что *дискуссионные образовательные технологии* в процессе реализации иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых направлений подготовки являются практически целесообразными методами обучения в современных высших учебных заведениях. Отметим, что преимуществами *дискуссионных образовательных технологий* являются: развитие культуры коллективного взаимодействия; формирование навыков публичных выступлений; развитие умений принимать решения в условиях ограниченного времени и информации и пр. Соответственно, с целью

формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей и для достижения значимых результатов в образовательном процессе следует использовать *дискуссионные образовательные технологии*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Гладкова М.Н. Реализация дискуссионных образовательных технологий в учебном процессе вуза / М.Н. Гладкова, О.И. Ваганова, М.П. Прохорова / Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. Т. 8. № 1(26). – с. 66-68.

Дьячкина А.М.

(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В.В.

ТИПЫ АГРЕССИИ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Агрессия в политическом дискурсе занимает значительное место в современных коммуникациях, особенно в условиях усиления напряженности в международных и внутренних отношениях. Политики используют различные языковые средства для выражения своего недовольства, доминирования или угрозы, что в свою очередь воздействует на восприятие аудитории. Франкоязычный политический дискурс, обладая своими культурно-историческими особенностями, также активно использует эти средства.

Проанализируем ключевые языковые стратегии, используемые для выражения агрессии во франкоязычном политическом дискурсе, и определим их влияние на аудиторию.

Агрессия в дискурсе может проявляться как в прямой форме (открытые угрозы, обвинения), так и в косвенной (ирония, сарказм). Французский политический дискурс часто характеризуется высокой степенью риторичности, что способствует разнообразию агрессивных стратегий. Важно учитывать контекст использования подобных средств: они могут служить инструментом защиты, атаки или мобилизации сторонников.

Языковые средства агрессии во франкоязычном политическом дискурсе можно классифицировать следующим образом:

- активная прямая агрессия: прямое оскорбление, унижение кого-либо, угрозы, призывы к насилию или другим агрессивным действиям;
- активная непрямая агрессия: клевета, ложь, сплетни;
- пассивная прямая агрессия: отказ от коммуникации с другим человеком;

– пассивная непрямая агрессия: отказ давать какие-либо объяснения, уточнения, демонстративное молчание.

Политики во Франции и других франкоязычных странах активно используют агрессивные риторические приёмы. Например, Жан-Мари Лепен, известный своим резким стилем речи, часто использовал агрессивные метафоры и сравнения для критики оппонентов и иммиграционной политики. В дискурсе таких политиков, как Эммануэль Макрон и Марин Лепен, также встречаются агрессивные средства выражения, направленные как на внутренних, так и на внешних оппонентов.

Особый интерес представляет феномен «республиканской риторики», где агрессия может прикрываться риторикой защиты республиканских ценностей. Это создаёт специфическую форму агрессии, в которой политики оправдывают свои действия «во благо нации» и «свободы».

Использование агрессивных риторических приёмов оказывает значительное влияние на восприятие политического дискурса аудиторией. Такие приёмы могут мобилизовать сторонников, усиливая их эмоциональную привязанность к политической фигуре, или наоборот, вызвать отторжение у более умеренных слоёв общества. Важно отметить, что агрессия, выраженная через тонкие языковые средства, может быть менее очевидной, но более эффективной, так как вызывает у аудитории чувство дискомфорта и подспудной угрозы.

Франкоязычный политический дискурс предлагает богатый материал для анализа агрессивных языковых средств. Политики активно используют как лексические, так и синтаксические и прагматические стратегии для выражения агрессии, адаптируя их к культурному контексту и политической ситуации.

Исследование подобных средств важно для понимания механизмов влияния политического дискурса на общественное мнение и развития политических коммуникаций в условиях нарастающей глобальной напряженности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузнецова Н.В., Карпухина Т.П. Языковые средства выражения политической корректности во французском политическом дискурсе // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2014. №13 (184). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-sredstva-vyrazheniya-politicheskoy-korrektnosti-vo-frantsuzskom-politicheskom-diskurse> (дата обращения: 28.10.2024).

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ АВТОРСКИХ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В АНТИУТОПИИ Э. СУВАДА «THIS MORTAL COIL»

Одним из наиболее востребованных жанров современной литературы является антиутопия, что обусловлено рядом причин. Во-первых, это постановка важных для современности социально-политических вопросов, а во-вторых, это попытка заглянуть в будущее, увидеть, каким оно может быть, если мир будет развиваться по тем или иным сценариям.

Само по себе понятие жанра «антиутопия» в силу малоизученности и многочисленности споров о его происхождении по-прежнему не обладает одним определением, которое удовлетворяло бы интересы всех исследователей. К.В. Душенко рассматривает антиутопию с двух сторон: 1) как «изображение антиидеального общества, являющегося результатом развития существующих тенденций современной автору действительности» [1, с. 144] и 2) как «критику конкретного утопического проекта» [1, с. 144]. И.Д. Лукашенко определяет антиутопию, как ««инструмент» анализа прошлого и настоящего страны в контексте актуальных вопросов современности» [3, с. 287].

Авторы-антиутописты в своих произведениях создают, как правило, альтернативный мир, наполненный новыми реалиями, которым они дают собственные наименования – окказионализмы. Вслед за Т.В. Жеребило под окказионализмами мы понимаем «авторские, индивидуально-стилистические неологизмы, которые создаются для придания образности художественному тексту. Окказионализмы как бы "прикреплены" к контексту, имеют автора» [2]. Таким образом, окказионализмы – это художественные новообразования, создаваемые для одной конкретной ситуации, с целью передачи авторского замысла.

Э. Сувада в своем антиутопическом произведении «This Mortal Coil» [5] прибегает к использованию окказионализмов при описании будущего мира, захваченного вирусом.

В результате проведенного анализа нами были выявлены пять способов образования новых слов в антиутопии «This Mortal Coil»:

1) семантическое расширение: например, существительное *slices*, согласно Кембриджскому словарю, обозначает ломтик, кусок еды («a flat piece of food that has been cut from a larger piece» [4]), в контексте произведения оно приобретает дополнительное значение – куски человеческой плоти. Существительное *panel* в том же словаре определяется как плоский кусок дерева или металла, панель, пластина («a flat, rectangular piece of wood, metal, etc. that forms the surface of a door, wall, etc.» [4]), в романе это небольшой кусок медицинского пластика, вживленный в руку, с помощью которого можно изменять свою ДНК;

2) словосложение или композицию: Gentech (genetic technology), clonebox (to clone + box), skullnet (skull + net);

3) метафорический перенос: knockout kids (в значении: дети с отключенными генами), blower (в значении: человек, зараженный вирусом, от которого распространяется дурманящий запах), the cloud (в значении: частицы вируса, которые образуют собой подобие облака);

4) аффиксацию: Lurkers (lurk+er); Hypergenesis (hyper + genes + is); Triphase (tri + phase);

5) антономасию: Hydra (имя нарицательное Hydra – «a creature with many heads that grew again when cut off» [4], становится именем собственным, обозначающим болезнь, которая также непобедима как и мифологическое существо).

Таким образом, в антиутопическом романе «This Mortal Coil» Э. Сувада использует окказионализмы для номинации предметов, относящихся к новым технологиям (panel, gentech, clonebox, skullnet); для обозначения новых реалий в связи с распространением вируса (blower, the cloud, lurker, Hydra); для наименования ранее не существующих медицинских отклонений (hypergenesis) и для обозначения явлений, связанных с областью проведения экспериментов (knockout kids). Основная функция использования подобных слов в тексте нам видится в создании уникальной атмосферы будущего, где изменение претерпевает не только сам мир, но и язык. Кроме того, для обозначения понятий, которые характерны исключительно для изображаемой действительности автору приходится прибегать к словообразованию, из чего следует еще одна функция – более точная передача авторского замысла.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что окказионализмы являются эффективным инструментом построения антиутопического мира и представляют собой перспективную область для исследования. Разнообразие способов их создания позволяет писателям убедительно воссоздать детали вымышленной ими реальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Душенко К. В. Научная фантастика: современная утопия или история будущего? // Феномен утопии в общественном сознании и культуре / отв. ред. С. А. Гудимова. М. : ИНИОН РАН, 2021. С. 132–164.
2. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, исправ. и дополн. Назрань: Изд-во «Пилигрим», 2010. 486 с.
3. Лукашенко И. Д. Антиутопия как социокультурный феномен начала XXI века // Ярославский педагогический вестник. 2010. №4. Том 1 (Гуманитарные науки). С. 286–288.
4. Cambridge Dictionary Online: Free English Dictionary and Thesaurus. URL: <http://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 17.11.2024)
5. Suvada E. This Mortal Coil. Simon & Schuster, 2017. 392 p.

Ибреева М.А.
(ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Хрущева О.А.

КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Педагоги и методисты единодушно сходятся во мнении о важности и необходимости включения краеведческого материала в процесс обучения иностранному языку. В современных исследовательских работах и актуальных методических документах содержится указание на то, что «краеведение выступает региональным компонентом содержания образования, предназначенным для изучения в общеобразовательных учреждениях отдельного региона. Целью краеведческого образования является формирование знаний, умений и ценностных ориентаций, соответствующих культуросообразному поведению в стране в целом, а также и в отдельном регионе, развитие творческих способностей, воспитание уважения к культуре и истории родного края» [2, с. 210].

В основе данного исследования лежит понимание краеведческой экскурсии как средства развития иноязычных коммуникативных умений обучающихся, что, прежде всего, предполагает акцентирование внимания на таких понятиях как «краеведческая экскурсия» и «краеведение». Кроме того, необходимо очертить потенциал краеведческой экскурсии для дальнейшей исследовательской и практической работы.

При обращении к данным лексикографических источников встречаем следующее определение: «краеведение – это изучение отдельных местностей страны с точки зрения их географических, культурно-исторических, экономических, этнографических особенностей» [3]. Применение материалов по краеведению в обучении иностранному языку способствует формированию функциональной грамотности, совершенствованию навыков коммуникации, развитию языковой компетенции обучающихся, а также прививает любовь к родному краю, стране, национальной культуре, воспитывает патриотизм.

Одним из наиболее востребованных вариантов внедрения краеведческой тематики в процесс обучения иностранному языку выступают экскурсии. Приведем толкование термина, сформулированное в трудах специалистов обозначенной сферы деятельности: «краеведческая экскурсия – это экскурсия по определенному населенному пункту, для которой используется местный материал, собранный жителями определенной местности. Данный вид экскурсии нацелен на ознакомление экскурсантов с географическими положениями, природой, фактами и событиями с целью привить любовь к местной культуре и истории» [1].

Если рассматривать краеведческую экскурсию с точки зрения лингводидактики, стоит добавить, что данный вид деятельности может стать одним из основополагающих в процессе углубленного изучения и освоения

иностранного языка, а также в развитии коммуникативных умений, как на родном языке, так и на изучаемом иностранном.

Анализ потенциала краеведческой экскурсии как средства развития иноязычных коммуникативных умений позволяет выделить следующие значимые аспекты:

- расширение кругозора (изучение основ наук и их взаимодействия);
- углубленное изучение и освоение иностранного языка (совершенствование коммуникативных умений и обеспечение познания истории через призму иностранного языка);
- повышение личностного потенциала (укрепление здоровья, повышение уровня культурной осведомленности, приобретение навыков разумного использования времени);
- развитие творческих способностей (формирование мыслительных функций, воздействие на сферы интересов);
- воспитательный потенциал (понимание картины прошлого, сохранение истории прошлых времен).

В практическом аспекте на данном этапе у нас имеется опыт в проведении краеведческих экскурсий на иностранном языке для школьников. Местом проведения экскурсии выступает Оренбургская областная универсальная научная библиотека имени Н.К. Крупской. Работа заключалась в получении информации об истории библиотеки от специалиста учреждения и переработке данной информации, а именно переводе текста с русского языка на английский.

Помимо работы в библиотеке имени Н.К. Крупской, имеется опыт участия в конкурсе молодежных авторских проектов и инициатив «Моя страна – моя Россия» с проектом «Добро пожаловать в Оренбуржье!». Данный проект предполагает разработку туристических маршрутов на английском языке для иностранных гостей города, в частности, иностранных студентов высших учебных учреждений города Оренбурга.

Приобретенный практический опыт, а также теоретическое обоснование использования краеведческого материала в процессе обучения иностранному языку позволяет констатировать значимость и востребованность обращения к региональному компоненту образовательной программы, а также перспективность дальнейшего исследования данного вопроса в аспекте лингводидактики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархаш Л.Л. Виды и формы туристических путешествий и экскурсий. М., 1934. С. 88
2. Лиханова В.В. Образовательные возможности краеведения в процессе обучения иностранным языкам // Вестник БГУ. 2010. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-vozmozhnosti-kraevedeniya-v-protsesse-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 23.11.2024).

3. Толковый словарь Ожегова С.И. – URL: <https://gufo.me/dict/ozhegov> (дата обращения: 19.11.2024).

Калягин Д.К.
(ФГБОУ ВО «Рязанский государственный
университет имени С. А. Есенина»)
Научный руководитель:
канд. пед. наук, доцент Марьяновская Е.Л.

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЫСКАЗЫВАНИЯ И СПОСОБАХ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ

Правильность, уместность, достаточность, выразительность, точность, экономность и связность – это те качества речи, за счет которых формируется эффективность высказывания. Об эффективности можно говорить, когда высказывание «достигло намеченной цели» [1, с. 29-36; 2, с 59-62].

Важно, таким образом, какую цель перед собой ставит говорящий, а также в какой коммуникативной ситуации он пытается ее достичь. Эффективность может казаться относительной характеристикой, поскольку в зависимости от условий общения высказывание может быть достаточным для одного человека, и не являться таковым для другого. Так, для объяснения формообразования Past Continuous Tense, можно сказать, что предложение в этом времени строится так же, как и в Present Continuous Tense, только глагол “to be” меняется на его прошедшую форму “was/were”. Однако такое высказывание не будет достаточным для человека, который не знаком со вторым временем.

Такие примеры можно привести, описывая каждую характеристику эффективности. Для кого-то высказывание будет уместным, а для кого-то — нет. Для кого-то оно покажется точным, а другой отметит, что можно было бы выразиться экономнее и точнее.

В связи с этим, как показывают наши исследования (Рубцова, 2023; Глушко, 2015; Хазагеров, 2011; Головин, 1980), в современных реалиях, возможно, не стоит разделять качества речи на обязательные и факультативные. Мы полагаем, что эффективность является многокомпонентным и комплексным понятием, в рамках которого каждая характеристика не является абсолютной и замкнутой в себе. Каждая из них присутствует в любом высказывании в той или иной степени: имплицитно или эксплицитно. При этом названная выше «относительность» не мешает обучению эффективности высказывания: именно выделяемые характеристики эффективности позволяют описать «субъективные ситуации» относительно объективно [1, с. 10] и «упорядочить огромный массив информации о потенциальных речевых ошибках и предложить внятные ориентиры для коммуникативной личности» [3, с. 394].

В рамках этого исследования остановимся подробнее на характеристиках «экономность» и «достаточность» и рассмотрим примеры заданий, которые можно использовать при обучении экономности высказывания на иностранном языке студентов языковых вузов.

Прежде всего, под экономностью подразумевается отсутствие избыточности: бессмысленных повторов, плеоназмов и слов-паразитов ввиду неясности мышления или пустословия. Эта характеристика тесно связана с достаточностью, которая заключается в том, что в высказывании выражены все существенные признаки объекта, необходимые для достижения цели [1, с. 31, 35]. Обе характеристики фактически входят в одно более общее понятие – информативности. Они тесно связаны с максимой "количества" Г. П. Грайса, которая заключается в том, что высказывание должно содержать ни больше (экономность) и ни меньше (достаточность) информации, чем требуется для выполнения задач коммуникации [4, р. 45].

Обучение экономности и достаточности можно рассматривать в рамках обучения компрессии как разновидности внутриязыкового перевода на уровне высказывания или целого текста. Для обучения информативности студентам 1-2 курсов языкового вуза может быть предложена следующая типология заданий, о чем подробно будет рассказано в докладе:

Task 1. Define the following concepts: culture shock, paralanguage, multiculturalism, stereotype, globalization (в рамках дисциплины «Введение в межкультурную коммуникацию в элементами тайм-менеджмента»).

Task 2. Read the article and select 3-5 key words in it. Explain your choice.

Task 3. Shorten the text by eliminating cases of pleonasm and/or filler words.

Task 4. Shorten the given paragraph to one sentence.

Task 5. Compose a slogan from the given text.

Task 6. Compare the text summaries and choose the most informative one.

Task 7. Frame a laconic yet exhaustive answer on the given questions.

Task 8. Replace a descriptive expression with a single word.

Таким образом, несмотря на многокомпонентный и комплексный характер понятия, эффективности высказывания можно обучать. Для этого необходимо выделить характеристики эффективности (правильность, уместность, достаточность, экономность, выразительность, точность и связность), и затем тщательно работать с каждой из них на основе типологии заданий, как это было показано на примере достаточности и экономности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Как сделать высказывание точным и выразительным: теория и практика обучения говорению на иностранном языке. М.: Научная книга, 2009. – 352 с. – ISBN 978-5-91393-055-02

2. Рубцова Ю.Ю. Обучения экспрессивной письменной речи на младших курсах языкового вуза: дис. ... канд. Пед. Наук: 5.8.2. Рязань, 2023, 285 с.

3. Хазагеров Г. Г., Глушко М. А. О системном подходе к качествам речи (на примере логичности) // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sistemnom-podhode-k-kachestvam-rechi-na-primere-logichnosti> (дата обращения: 23.11.2024).

4. Grice H.P. Logic and conversation. — In: «Syntax and semantics», v. 3, ed. by P. Cole and J. L. Morgan, N. Y., Academic Press, 1975, pp. 41-58.

Квескис М.М.

(ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Евстафияди О.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ

Обучение иностранному языку направлено на развитие коммуникативной компетенции учащихся, под которой, согласно Е.Н. Солововой, понимается «необходимый и достаточный для определенного возраста уровень владения языковыми навыками, речевыми умениями и социокультурными знаниями, позволяющими им быть способными и готовыми коммуникативно целесообразно и успешно осуществлять свое речевое поведение» [1]. Достижение цели во многом определяется уровнем языковой компетенции, в том числе грамматических навыков.

Как отмечает В.М. Филатов, в методике обучения иностранному языку выделяются два грамматических навыка: рецептивный грамматический навык (способность читающего или слушающего соотносить грамматические формы изучаемого языка с их значением) и продуктивный грамматический навык (способность говорящего выбирать модель, соответствующую речевой задаче, и оформлять ее в соответствии с языковыми нормами) [3]. Иными словами, рецептивный грамматический навык отвечает за правильное восприятие грамматики в речи или тексте, а продуктивный — за использование грамматических структур.

В традиционной методике обучения грамматике иностранного языка применяются упражнения репродуктивного и продуктивного типов, направленные на формирование коммуникативной компетенции [1, 4].

Цифровизация образования предоставляет новые инструменты, повышающие эффективность учебного процесса и позволяющие стимулировать активную познавательную деятельность учащихся. Многие онлайн-платформы, приложения и сайты предлагают материалы для самостоятельного изучения грамматики на разных уровнях владения иностранным языком. Среди таких интернет-ресурсов можно выделить интерактивные задания, тесты, видеоуроки,

аудиоматериалы с обратной связью от преподавателей или других пользователей.

Поскольку для формирования рецептивного навыка грамматики важно развивать навыки аудирования и чтения, также повторять материал и тренировать долгосрочную память, Т.Н. Телицина предлагает использовать в процессе обучения такие игровые и развлекательные приложения, как Wordwall, Memrise и Duolingo, которые заинтересовывают учащегося своей красочностью и неординарным подходом к обучению [2]. Например, приложение Duolingo во время обучения предоставляет доступ к игре по подбору правильной последовательности слов в предложении, таким образом показывая, при каких обстоятельствах употребляется то или иное грамматическое правило. Это очень полезный и эффективный способ преподавания языка, так как многократное повторение и выстраивание предложений в голове помогает запоминать изученные схемы предложений и в дальнейшем понимать контекст.

Формирование продуктивного грамматического навыка учащихся осуществляется в процессе обучения письменной и устной речи. Приложение Tandem позволяет найти себе собеседника для тренировки языка и общаться с ним на любые темы. Это большое преимущество, так как при изучении грамматики важно не заострять свое внимание на одной теме, а использовать изученное грамматическое правило сразу в нескольких. Таким образом, материал быстрее отложится в долгосрочную память и будет эффективнее использоваться в повседневной жизни.

Таким образом, использование интернет-ресурсов в обучении грамматики английского языка является важным аспектом современного образовательного процесса. Применение интернет-ресурсов преследует несколько ключевых целей. Во-первых, это значительное улучшение уровня владения языком. С помощью онлайн-платформ, таких как Duolingo, Memrise и других, учащиеся могут практиковать чтение, аудирование, говорение и письмо в удобном для себя темпе, что способствует более глубокому усвоению материала. Во-вторых, интернет-ресурсы обеспечивают интерактивное и увлекательное обучение. Игровые элементы, видеоуроки, подкасты и виртуальные классы делают процесс обучения более интересным и менее формальным. Это особенно важно для молодежи, которая часто предпочитает интерактивные форматы традиционным лекциям. Третьей целью является поддержка самостоятельного изучения языка. Существует большое количество онлайн-курсов и ресурсов, которые позволяют учащимся самостоятельно выбирать темы и глубину изучения, что способствует развитию навыков саморегуляции и ответственности за собственное обучение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей Москва : АСТ, Астрель, 2008. 238с.

2. Телицина Т.Н. Использование компьютерных программ на уроках английского языка. ИЯШ – 2. 2002. С. 23-35.

3. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учеб, пособие для студентов педагогических колледжей. Ростов-на-Дону : АНИОН, 2003. 120 с.

4. Шатилов С.Ф. Некоторые проблемы обучения грамматической стороне устной иностранной речи // Иностранные языки в школе. 1971. № 6. С. 16.

Климко Л.О.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»

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

ПОНЯТИЕ ЗООНИМА И ЕГО ФУНКЦИИ В ЯЗЫКЕ

Зоонимы занимают особое место в языке, так как они оказывают существенное влияние на формирование культурных и лингвистических концептов. Они не только обозначают конкретные виды животных, но и служат средством метафоризации, будучи компонентами фразеологизмов, пословиц и поговорок.

Зоонимы широко представлены во всех языках мира, «признаны одними из самых древних и распространённых, что и обуславливает их значительную роль в речи» [3, с. 7]. Они отражают длительные наблюдения человека за внешним видом и поведением животных, формируют отношение людей к ним, подчеркивают те или иные их качества, превращаются в символы, становятся культурно-информационным фондом языка и формируют менталитет народа. Зоонимы – во многом увлекательная область исследования, поскольку они выполняют различные функции, среди которых наиболее яркой является передача человеческих черт характера.

Актуальность изучения зоонимов обусловлена многими факторами, наиболее значимыми среди которых являются антропоцентрическая направленность современной лингвистики, описание этнического мышления носителей разных языков, выявление особенностей национальной картины мира, отраженных средствами того или иного языка [4, с. 71].

Зоонимы широко употребляются в пословицах, фразеологизмах, поговорках, сравнениях. Они служат для обозначения чувств говорящего, выражают его отношение к определённом человеку или событию. С оценочным компонентом значения тесно связан эмоциональный компонент, под которым понимается «выражение во фразеологическом значении чувств и эмоций» [1, с. 40].

Анализ фразеологического материала «Большого англо-русского фразеологического словаря» под редакцией А. В. Кунина [2] позволяет сделать

вывод, что зоонимы как компоненты фразеологических единиц имеют как положительную, так и отрицательную коннотацию. Положительная коннотация представлена в следующих фразеологических единицах с компонентами-зоонимами: *as strong as a horse* ('сильный как лошадь'), *as quiet as a lamb* ('тихий, как ягнёнок', 'тише воды, ниже травы'), *as fleet as a deer* ('быстрый как лань'), *as busy as a bee* ('трудолюбивый как пчёлка'), *as graceful as a swan* ('изящен как лебедь'), *as innocent as a dove* ('кроток как голубка'), *as cheerful as a lark* ('жизнерадостный как жаворонок').

Зоонимы также достаточно часто употребляются в составе фразеологизмов, имеющих негативную оценку: *as fat as a pig* ('толстый, как свинья'), *as obstinate as a donkey* ('упрямый как осёл'), *as mean as the wolf* ('злой /жадный) как волк'), *as sly as the fox* ('хитрый как лиса'), *as silly as a goose* ('глупый как гусь'), *as scared as a rabbit* ('напуганный как заяц'), *as mad as a March hare* ('безумный как мартовский заяц').

Стоит отдельно отметить зоонимы «собака» и «кот», потому что именно они являются наиболее универсальными во многих языках, а также активно используются для эмоциональной окраски речи, выражая как позитивное, так и негативное значение. К примеру, зооним «собака» употребляется в выражении *to work like a dog* ('работать как собака') для обозначения тяжёлого труда. Подобную семантику имеет выражение *tired as a dog* ('уставший как собака'), описывающее последствия тяжёлого труда. Всем известно выражение *as loyal as a dog* ('верный как пёс'), которое можно считать универсальным для символа собаки, поскольку именно это животное с древних времён считается «другом человека».

С кошкой связано довольно популярное выражение *curiosity killed the cat*, ('любопытство кошку сгубило'), которое является неким предупреждением для тех, кто может пострадать из-за чрезмерного любопытства. Фразеологическая единица *cat's pajamas* переводится как 'замечательно, отлично'. Несмотря на то, что кошка не является таким же «другом человека», как собака, её образ всё равно по большей степени несёт позитивное значение.

Таким образом, функция зоонимов в языке – это эмоциональная окраска и выражение отношения говорящего к предмету обсуждения. Зоонимы отображают культурную специфику и историю общества. Кроме того, анализ зоонимов позволяет изучить взаимосвязь между мировоззрением представителей различных культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсеньева Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц. Казань, 1989. 130 с.
2. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь. Москва, 1984. 1455 с.
3. Метельская Е.В. Образ человека в английской и русской субстандартной лингво культурах: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. Пятигор. гос. лингв. ун-т. Пятигорск, 2012. 26 с.

4. Супринович О.Е. Зоонимическая лексика как объект лингвистического исследования. Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию Белорус. гос. ун-та, Респ. Беларусь, Минск, 26–27 марта 2021 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: Е. А. Пригодич (гл. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2021. С. 70–73.

Колобкова Н.Н.
(ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет»)

ПОЗИТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СИСТЕМЕ «ВРАЧ – ПАЦИЕНТ»: ПРИНЦИПЫ И СТРАТЕГИЯ ОБЩЕНИЯ

Коммуникативное взаимодействие врача с пациентом, страдающим жизнеугрожающим заболеванием, является одной из сложнейших задач в клинической практике. Сообщение плохих новостей о здоровье вызывает у пациентов и их близких целый спектр негативных эмоций: печаль, гнев или отрицание, что требует от врача знания принципов и стратегий позитивной коммуникации для установления доверительных отношений и снижения риска негативного воздействия плохих новостей на психическое состояние пациентов.

Позитивная коммуникация – интеракция, основанная на положительных эмоциях, направленная на взаимопонимание и приносящая удовлетворение всем участникам [1, с. 32]. Соответственно, принципы позитивной коммуникации в медицинской практике направлены на создание доверительных отношений между врачом и пациентом, улучшение восприятия информации и поддержание эмоционального благополучия пациента, особенно в стрессовых или критических ситуациях.

Принцип открытости предписывает врачу честное и прямое сообщение информации пациенту о состоянии его здоровья, диагнозе и прогнозе, без чрезмерной медицинской терминологии. При осознании своей ситуации, пациент будет быстрее вовлечен в принятия решения касательно своего здоровья.

Одним из ключевых принципов является способность врача понимать и сопереживать эмоциональному состоянию пациента. Проявление интереса к тому, что говорит пациент через активное слушание (вопросы, перефразирование сказанного пациентом), невербальные сигналы (зрительный контакт, кивки), выражение сочувствия снижают тревогу пациентов и укрепляют доверие к врачу. Адаптация к эмоциональному состоянию пациента позволяет врачу распознавать эмоциональные реакции пациента (печаль, гнев, страх) и адекватно на них реагировать, не пытаясь немедленно "исправить" или минимизировать эмоции [2, с. 143].

Информацию, а в особенности плохие новости, следует подавать дозированно и последовательно, шаг за шагом, не перегружая пациента сразу всеми подробностями. Такой подход позволяет пациенту лучше воспринимать сложную информацию и снижает риск возникновения чувства подавленности. Важно включать пациента в процесс принятия решений относительно своего здоровья. Контроль над ситуацией и участие в своём собственном лечении положительно сказываются на психологическом состоянии пациента. Даже при сообщении плохих новостей важно оставлять пациенту возможность надеяться на улучшение качества жизни, чтобы сохранить мотивацию для дальнейшего лечения [3, с. 87].

Умение врача создать доверительную атмосферу способствует лучшему восприятию информации и снижению уровня стресса. Чрезмерная медицинская терминология усиливает тревогу пациентов, соответственно, стоит объяснять информацию простыми, понятными словами, чтобы пациент мог легко её усвоить.

Пошаговый план сообщения плохих новостей согласно протоколу SPIKES, разработанному Робертом Бакманом и Уолтером Бейлом, включает в себя шесть шагов, таких как: обстановка (Setting), восприятие (Perception), приглашение (Invitation), информирование (Knowledge), эмпатия (Empathy), резюмирование (Summarize) [4, с. 112].

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтович О.А. Позитивная коммуникация : колл. монография / О.А. Леонтович, М.А. Гуляева, О.В. Лунёва, М.С. Соколова; под общ. ред. О.А. Леонтович. – М. : Гнозис, 2019. – 296 с.
2. Balint M. The Doctor, His Patient and the Illness / M. Balint // Churchill Livingstone. New York, 2023.
3. Bransford J. How People Learn: Brain, Mind, Experience / J. Bransford, A. L. Brown, R. R. Cocking // National Academy Press. Washington, D.C., 2000.
4. Goleman D. Social Intelligence: The New Science of Human Relationships / D. Goleman // Bantam Books. New York, 2019.

Коловерова И. Г.
(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»)

АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНСТВ С ГАСТРОНОМИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ ВЕНЕСУЭЛЫ

Идиоматические выражения охватывают все сферы социальной и культурной жизни, так что их можно встретить как в экономике, любовных отношениях, работе, так и в гастрономии. Изучение этих выражений

представляет интерес для многих лингвистов, поскольку, несмотря на то, что они часто используются в устном дискурсе, их не всегда можно объяснить с помощью традиционной семантики.

Идиоматические выражения, чтобы считаться таковыми, должны отвечать следующим характеристикам:

- они должны состоять из нескольких слов;
- они должны быть обоснованы;
- они должны обладать определенной степенью стабильности;
- они должны обладать определенной синтаксической или семантической спецификой;
- должна существовать возможность того, что один из его элементов может варьироваться как окказионально контекстуальный [2, с. 19].

Согласно Корпас Пастор, выражения принадлежат к системе языка, они обладают единством значения и внутренней (семантической) и внешней (синтаксической) фиксацией. Выражения сами по себе не образуют законченных предложений, они не являются самостоятельными, поэтому часто обычно являются элементами предложения, и их функция вытекает из функции предложения, которую они выполняют.

Вербальные выражения обозначают процессы, образующие предикаты с дополнениями или без них и представляют собой большое морфосинтаксическое разнообразие. Например, *Juan se gana la papa de lunes a lunes*.

Ganarse la papa – имеет значение «работать или обеспечивать себя доходами от своей работы».

Детальное изучение найденных вербальных выражений показывает, что они принадлежат к разным ономазиологическим полям. Рассмотрим один пример: *Soplar el bistec* – это выражение появилось в результате интервью с носителями языка из Каракаса. Говорящие используют его в значении «лишить человека партнера». Согласно теории метафоры концептуальная метафора данного идиоматического выражения – «семейная пара является продуктом питания».

В данном примере онтологические соответствия возникают из идеи, что женщина рассматривается как пища (в данном случае, кусок мяса), которая может быть отнята у своего едока/партнера, чтобы быть съеденной другим, вырвавшим его у первого. Глагол *soplar* подразумевает, что объект будет перемещен из одного места в другое, а также «украсть или захватить что-то тайком», как указывает Словарь испанского языка в четвертом и седьмом значениях этого термина. Словарь венесоланизмов [3, с. 138] определяет этот же глагол как «победить в каком-либо соревновании, дискуссии, игре» в первом значении, «оплодотворить женщину» в четвертом, и «обладать сексуальной способностью» в 5-м значении.

Таким образом, исходя из фразеологии и опираясь на теорию метафоры и метонимии, можно определить, какие метафорические и метонимические процессы существуют в выражениях, которые «хотят сказать» нечто иное, чем

то, что они на самом деле говорят, поскольку их значение не может быть выведено из суммы значений составляющих их слов.

Анализ исследуемого идиоматического выражения показывает, что метафорический процесс предполагает рассмотрение лица или предмета действия как пищи, которую можно употреблять и использовать в определенных целях (как средство обольщения, интеллектуальных или для нанесения вреда, в зависимости от обстоятельств). Выбранное выражение имеет относительно прозрачное значение, поэтому можно утверждать, что оно может функционировать как вербальная синтагма в разговорной цепочке венесуэльского испанского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Трофимова Е.А. Синтаксический и семантический анализ испанских фразеологизмов, содержащих гастрономический компонент // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2024. Вып. 1 (882). С. 106–112.
2. Corpas Pastor G. Manual de fraseología española. Madrid : Gredos, 1997. 348 p.
3. Tejera M. Diccionario de venezolanismos. Caracas : Universidad Central de Venezuela, 1993. 549 p.

Корнева А.В.

(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»)

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А.И.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Метод проектов, как образовательная технология, зародился в начале XX века, проложив путь к активному, исследовательскому обучению. Сегодня он продолжает быть актуальным, но претерпел значительные изменения, адаптируясь к новым реалиям и требованиям.

Метод проектов – один из активных методов обучения, в основе которого лежит развитие познавательных, творческих навыков, обучаемых и критического мышления, умения самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве [1, с. 441].

Главная цель метода проектов – формирование различных ключевых компетенций, то есть комплексных свойств личности, включающих взаимосвязанные знания, умения, ценности, а также готовность активировать их в необходимой ситуации [2, с. 144].

Применение метода проектов на уроках иностранного языка способствует развитию коммуникативных навыков, творческих способностей,

исследовательских умений и формированию критического мышления у учащихся. Эта технология помогает создать аутентичную языковую среду, где учащиеся могут применить свои знания и навыки в реальных ситуациях.

На современном этапе метод проектов позволяет интегрировать различные виды деятельности, включая чтение, письмо, говорение, аудирование и использование ИКТ, что делает уроки более интересными и эффективными.

Данный метод может быть интегрирован в учебный процесс как неотъемлемая часть урока, или может быть предложен в виде дополнительного задания для самостоятельной работы учащихся. Учащиеся очень любят работу над подготовкой и презентацией проектов, поскольку эта деятельность позволяет проявить свои личностные качества, творчески подойти к решению поставленных задач, а в случае группового проекта – способствует коллективному взаимодействию, сплачивает коллектив, превращает работу в увлекательное занятие. Чаще всего данный метод используется как обобщение изученного материала, как презентация результатов самостоятельного поиска. В связи с этим, чаще всего тематикой для работы над методом проектов становится страноведческий материал, тематика изученных модулей.

Применение метода проектов требует от учителя определенной подготовки и организации процесса, включая выбор темы, планирование этапов работы, определение ролей и ответственности учащихся, а также оценку результатов.

В зависимости от уровня подготовки и целей обучения проект может быть краткосрочным или долгосрочным, индивидуальным или групповым, а также может включать различные формы презентации результатов.

В заключении, хотелось бы отметить, что в современной педагогике метод проектов рассматривается как личностно ориентированная технология обучения, объединяющая в себе поисковые и исследовательские методики, групповые и индивидуальные методы, рефлексивные и многие другие методики. Но самое главное то, что данный метод используется не вместо, как это отмечалось в педагогике прошлого века, а синхронно с систематическим предметным обучением, что доказывает: метод проектов – полноценный организующий компонент учебного процесса в современных учреждениях образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие: в 2-х книгах – Книга 1. – Челябинск, ЧГПУ, 2012 – 411 с.
2. Яковлева Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 144 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 10-Х КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА

Под лингвистической компетенцией понимают знания, относящиеся к системе языка, а также умения, необходимые для решения языковых задач и овладения языком как учебной дисциплиной [1]. В структуре лингвистической компетенции выделяют следующие важные компоненты:

1. Лексическая компетенция, предполагающая знания и умения использовать лексический запас изучаемого иностранного языка, включая синонимы, антонимы, фразеологизмы и идиомы, в зависимости от контекста.

2. Грамматическая компетенция, включающая знания и умения применять грамматические правила языка, включая морфологию и синтаксис.

3. Фонетическая компетенция, под которой следует понимать знания и умения правильно произносить звуки языка, а также понимать их на слух.

4. Графическая компетенция – знание и умение писать и читать на иностранном языке, включая орфографию и пунктуацию.

5. Социолингвистическая компетенция, понимаемая как совокупность знаний и умений использовать язык в соответствии с социальными нормами и правилами.

Анализ научно-методической литературы показал, что формирование лингвистической компетенции обучающихся является актуальной проблемой в контексте развития современных тенденций школьного иноязычного образования и общества, способствуя развитию необходимых навыков межличностного и межкультурного общения.

Важно отметить, что зачастую использование традиционных приемов и методов в обучении иностранному языку в школе не обеспечивают успешного процесса формирования лингвистической компетенции обучающихся школы. Использование аутентичных песенных материалов представляет собой эффективный способ повышения интереса к изучению языка и развития различных составляющих лингвистической компетенции [2].

На основе вышеизложенного материала нами были разработаны упражнения на формирование лингвистической компетенции обучающихся 10 класса на основе песни немецкого исполнителя Герхарда Шене «In die Federn, husch, husch».

Для развития фонетической компетенции обучающихся нами предложены следующие упражнения:

1. В первом упражнении перед учащимися представлена таблица с различными фонемами: [ʏ], [ʊ], [ɛ:], [e:] и т.д. Задача обучающихся заполнить

её словами из песни, содержащими данные фонемы. Таким образом, ученики будут тренировать навык различения фонем на слух.

2. Следующее упражнение представляет собой чтение предложений из песни вслух. В ходе выполнения данного задания обучающиеся будут тренировать навык произношения, причём не отдельных слов, а целых синтаксических конструкций, учитывая, в том числе, и интонацию, и расстановку пауз в предложении.

3. Упражнение на выбор правильного ответа. Перед обучающимися представлены два слова, похожих по звучанию. Задача учеников выбрать именно то, которое они услышали в ходе прослушивания песни. Таким образом, данное упражнение будет способствовать отработке навыка различения слов на слух.

Для развития лексической компетенции обучающихся предлагаются следующие упражнения:

1. Учащимся представлена таблица, состоящая из двух столбцов. В правом столбце расположены немецкие слова, а в левом – их русские эквиваленты. Задача учащихся заключается в установлении соответствия между немецким словом и его переводом на русский язык.

2. Следующее упражнение представляет собой поиск антонимичных пар среди отобранных лексических единиц. Таким образом, учащиеся актуализируют свой лексический запас.

3. Завершающее упражнение содержит предложения, не представленные в песенном тексте. Задача учеников заполнить их подходящими лексическими единицами из предыдущих двух упражнений. То есть, выполняя данное упражнение, они применяют знания о лексических единицах на практике.

Для развития грамматической компетенции обучающихся 10-х классов предлагаются следующие упражнения:

1. В упражнении представлены строки из песни с пропущенными предлогами места (Lokale Präpositionen). Обучающиеся должны вставить соответствующие предлоги.

2. Упражнение на развитие навыков использования глаголов в настоящем времени. Учащимся предлагается заполнить пропуски в тексте песни, используя глаголы, данные в скобках в начальной форме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Труфанова М.В. Развитие лингвистической компетенции учащихся с использованием информационных технологий (на материале немецкого языка) // Социально-экономические явления и процессы. 2011. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-lingvisticheskoy-kompetentsii-uchaschihsya-s-ispolzovaniem-informatsionnyh-tehnologiy-na-materiale-nemetskogo-yazyka>.

2. Вишленкова С.Г., Насыбуллова, Р.Ю. Развитие навыков аудирования у обучающихся старших классов на основе песенного материала // Актуальные проблемы германистики и методики преподавания иностранных языков.

Кравченко В.Е.

(ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Мотивация играет ключевую роль в процессе изучения иностранного языка, так как она влияет на успехи и устойчивость учеников в обучении. Мотивация может быть как внутренней, так и внешней, и она определяет степень вовлеченности ученика в учебный процесс.

Одним из главных видов мотивации является интегративная, которая направлена на желание понять культуру и общаться с носителями языка. Этот тип мотивации способствует более глубокому освоению языка и долгосрочным результатам. Напротив, инструментальная мотивация, ориентированная на карьерные цели или получение практических преимуществ, может быть эффективной, но часто не дает устойчивых результатов.

Психологические особенности учеников, такие как самооценка, уверенность в своих силах и способность преодолевать неудачи, также существенно влияют на мотивацию. Страх ошибок или стеснение при общении на иностранном языке могут снижать желание учиться. Преподаватель должен создавать атмосферу поддержки, где ошибки воспринимаются как часть учебного процесса, а не как препятствие.

Эмоции играют важную роль в мотивации. Положительные переживания от успехов, интерес к языковым особенностям и радость от общения способствуют устойчивой мотивации. Негативные эмоции, такие как разочарование, могут уменьшить желание продолжать обучение. Педагоги должны учитывать эмоциональный компонент и способствовать созданию положительной атмосферы на уроках [2, с. 15].

Внутренняя мотивация, ориентированная на личностное развитие и интерес к языку, как правило, более устойчива и эффективна в долгосрочной перспективе. [3, с. 36] Внешняя мотивация (например, получение оценки или диплома) может поддерживать учебный процесс в краткосрочной перспективе, но не всегда приводит к глубокому усвоению материала. [3, с. 35]

Роль педагога заключается в поддержке и развитии мотивации через создание интересных и значимых задач, использование разнообразных методик и регулярную положительную обратную связь. Индивидуальный подход к каждому ученику, учет его психологических особенностей и интересов помогают поддерживать высокую мотивацию и стимулировать долгосрочное обучение [1, с. 19].

Таким образом, мотивация является основным фактором, определяющим успех в обучении иностранным языкам. Учет психологических аспектов мотивации позволяет создавать эффективные методы преподавания и способствует успешному овладению языковыми навыками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Т.В. Технологии и методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие для вузов. Уфа : БГПУ имени М. Акмуллы, 2009. С. 6-64.
2. Исаева О.Н. Профессиональная компетентность педагога в иноязычном образовании. Рязань : РГУ имени С. А. Есенина, 2021. 178 с.
3. Мустафина Ф.Ш. Методика обучения иностранным языкам и воспитания : учеб. пособие для вузов. Уфа : БГПУ имени М. Акмуллы, 2016. С. 21-38.

Кравченко О.В.

(Таганрогский институт имени А.П.Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ))
кандидат филологических наук, доцент

ЭВОЛЮЦИЯ РОЛИ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА ВО ФРАНКОГОВОРЯЩЕМ ОБЩЕСТВЕ

В широком массовом сознании Франция для многих является «страной классического этикета». Это можно принять за правду, однако всегда при этом нужно помнить, что зародился этикет не в этой стране. Например, в Италии уже в XV веке этикет был абсолютной нормой для дворянских кругов. Франция в XV веке была подвергнута опустошениям в результате разорительной Столетней войны. Поэтому вплоть до конца века все население страны остается грубым и диким. Тем не менее, именно во Франции через 200 лет произойдет рассвет этикетной культуры. Многие сферы жизни французов, от политики до этики и эстетики, были взяты под контроль государства, что сформировало особенности французской речевой культуры с XV века до современности [4, с. 15].

Галантное речевое поведение было возведено при королевском дворе в настоящий культ, поэтому именно французский «*homme gallant*» является и по сегодняшний день образчиком речевого поведения во многих странах Европы.

Непосредственно развитие речевого этикета во Франции связано со становлением внутри рыцарской культуры культа Прекрасной Дамы. Согласно рыцарскому кодексу, рыцарь должен был обладать умением речевого этикета, чтобы в разговоре с Прекрасной Дамой пользоваться красивой речью и быть с ней учтивым. Именно так называемый «куртуазный этикет», появившийся рассвет Средневековой рыцарской культуры, является прообразом современного французского европейского этикета [3, с. 145].

В становлении речевого этикета огромную роль сыграли именно женщины, так как, чтобы впечатлить даму, рыцарь должен был обладать красноречием и риторическими приемами, легшими в основу речевого этикета впоследствии. Именно благодаря женщинам рыцарь все больше и больше оттачивал свое риторическое мастерство, с помощью которого добивался благосклонности будущей невесты. Женщины, в свою очередь, должны были четко знать границы между речевыми этикетами разных сословий, отличать крестьянина от дворянина и общаться с каждым, используя контекстуальные речевые клише. Кроме того, женщина, являясь хозяйкой, должна иметь в своем лексическом арсенале целый набор вежливых фраз приветствия, прощания, она должна всегда уметь поддержать разговор на любую тему и помирить любых повздоривших гостей [1].

Вообще именно последняя характеристика Прекрасной Дамы серьезно повлияла на речевой этикет будущего. Речевые роли были распределены уже тогда и соблюдаются до сих пор в некоторых обществах. Женщина, в отличие от мужчины, считалась более скромной, должна была скрывать свои чувства от поклонника, тогда как он мог публично обнародовать их. По правилам ведения куртуазного диалога мужчина должен был использовать завуалированные намеки и различные риторические приемы, эвфемизмы и комплименты. Женщина с помощью таких же риторических приемов должна была завуалировано дать согласие на продолжение отношений.

На формирование французского речевого этикета в XV-XVI столетиях заметно оказала влияние итальянская эпоха Возрождения и ее гуманистические принципы [2, с. 91]. Вместе с тем нельзя говорить о том, что с XV столетия французский этикет пошел по итальянскому пути – у Франции, ввиду различных политических, экономических и культурносоциальных событий в истории страны, был свой уникальный и своеобразный путь, отразившийся, разумеется и на речевом этикете.

В период между XVI и XVIII веками во Франции было издано бесконечное множество пособий, учебников и трактатов по этикету, содержащих в себе правила поведения галантного человека при королевском дворе и в светских салонах, законы учтивости и вежливости, а также речевые клише. Речевой этикет вообще играл важную роль в формировании образа идеального придворного. Эти пособия носили воспитательный характер: одни являлись сборниками поучительных рассказов, другие – сборником рекомендаций по правилам хорошего тона.

Соблюдение этикетных норм и правил становится в это время настолько сложным и запутанным, что при королевских дворах появилась особая должность – церемониймейстер, который следил за выполнением всех тонкостей и ритуалов всеми членами двора. При французском короле Людовике XIV этикет достиг своего зенита. Людовик по прозвищу «Король-солнце», превратив маленькую деревушку Версаль в самое модное место Европы, очень заботился о роскоши, блеске и статусе своего двора: при нем соблюдение всех этикетных норм было абсолютным. Для Людовика строгое

соблюдение правил придворного этикета на многочисленных ежедневно повторяющихся церемониях было инструментом «отсеивания» придворных: он мог с легкостью, без угроз и шума, менять окружение вокруг себя, приглашать на утренние туалеты, прогулки и обеды только необходимых ему людей, что, естественно, повлекло за собой сложную систему различий между придворными внутри одного королевского двора.

Современный речевой этикет французов в том виде, в котором мы его знаем, пришел к нам со времен Великой Французской революции. Помимо Декларации о правах человека, победившей в революции стороной были выпущены множество документов, один из которых, например, утверждал в качестве общеупотребительной форму обращения «tu» («ты») вместо «vous» («вы»).

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева Е.Я., Рыжова Л.П. Французский этикет: норма и узус // Преподаватель XXI век. 2019. №2-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frantsuzskiy-etiket-norma-i-uzus> (дата обращения: 16.11.2024).

2. Торговкина Т.А. Речевая культура французского придворного во французском аристократическом салоне // Иностранные языки в диалоге культур: экономика, политика, образование: Материалы регион, науч.-практ. конф. 29-30 ноября 2005 г. / Редкол.: Ю.К. Воробьев (отв.ред.) и др. – Саранск: Копи-центр «Референт», 2005. С. 90-92.

3. Торговкина Т.А. Становление норм рыцарского куртуазного этикета (XI-XIII вв.) Материалы X научной конф. молодых ученых, аспирантов и студентов Мордов. гос. ун-та им.Н. П. Огарева: в 2 ч. Ч. 1: Гум. / Сост. О. И. Скотников; Отв. за вып. В. Д. Черкасов -Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2005. С. 145-146.

4. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. — М.: Высшая школа, 1989. – 159 с.

Кравцова В.Н.

(ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»)

Научный руководитель: канд. фил. наук, доцент Ласица Л.А.

ОСОБЕННОСТИ ФАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Фатическая коммуникация представляет собой важный объект лингвистического исследования, так как она затрагивает аспекты языка, культуры и социальной интеракции. Она касается всех языковых взаимодействий, которые не направлены на передачу информации или выполнение конкретной задачи, а служат для поддержания или установления социальных контактов. Это включает приветствия, прощания, общие вежливые

фразы и обмен любезностями, речевой этикет [1, с. 11]. В английской лингвокультуре фатическая коммуникация имеет свои уникальные особенности, которые отражают культурные нормы и ценности. Рассмотрим некоторые из них.

1. Приветствия и обращения

Одной из основных характеристик фатической коммуникации в английском языке являются приветствия. В английской культуре приветствие часто служит началом общения и может варьироваться в зависимости от степени формальности. Например, распространённые фразы, такие как "Hello", "Hi" или "How are you?" используются для установления контакта, даже если собеседник не ожидает подробного ответа. Важно отметить, что в большинстве случаев ответ на вопрос "How are you?" является рутинным, и собеседник может не ожидать искреннего обсуждения состояния дел [4, с. 483].

2. Темы для разговора

Фатическая коммуникация в английской лингвокультуре часто касается «легких» тем, которые не требуют глубокого анализа. Это могут быть обсуждения погоды, событий в жизни, новостей или общих интересов. Например, фразы вроде "Nice weather today!" или "Did you see the game last night?" служат для поддержания разговора и создания непринуждённой атмосферы [2, с. 53]. Такие темы помогают избежать неловких пауз и способствуют созданию комфортной среды для общения.

3. Невербальная коммуникация

Важным аспектом фатической коммуникации является невербальное взаимодействие, которое включает в себя жесты, мимику и интонацию [3, с. 36]. В английской культуре невербальные сигналы часто играют ключевую роль в передаче дружелюбия и открытости. Улыбка, зрительный контакт и открытая поза могут значительно улучшить атмосферу общения и укрепить связи между собеседниками.

4. Формальность и контекст

Фатическая коммуникация в английском языке также варьируется в зависимости от контекста и социальной среды. В формальных ситуациях, таких как деловые встречи, приветствия могут быть более структурированными и официальными ("Good morning, Mr. Smith"). В то время как в неформальной обстановке, например, среди друзей, общение становится более расслабленным и непринужденным ("Hey, how's it going?") [4, с. 484]. Это демонстрирует гибкость английской лингвокультуры и её способность адаптироваться к различным социальным контекстам.

5. Культурные различия

Несмотря на общие черты фатической коммуникации в английском языке, важно учитывать культурные различия, которые могут повлиять на восприятие общения. Например, в английской культуре ценится индивидуализм и независимость, что может проявляться в стремлении к краткости и ясности в общении. В то же время, в других культурах фатическая коммуникация может

быть более развернутой и эмоциональной, что необходимо учитывать при взаимодействии с представителями различных культур.

Фатическая коммуникация в английской лингвокультуре играет важную роль в создании и поддержании социальных связей. Приветствия, легкие темы для разговора и невербальные сигналы способствуют установлению комфортной атмосферы общения. Учитывая формальность контекста и культурные различия, можно более эффективно взаимодействовать с носителями языка, что подчеркивает значимость фатической коммуникации в межкультурном общении. Важно помнить, что успех общения во многом зависит от способности адаптироваться к культурным особенностям и ожиданиям собеседника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцева Е.В. Социокультурная обусловленность письменной фатической коммуникации: на примере текстов открыток в британской языковой культуре автореферат дис. ... канд наук : 10.02.04 / Е.В. Зайцева. – Воронеж, 2012. – 25 с.
2. Кобекбай Б.И. «Small talk или искусство легкой беседы» / Б.И. Кобекбай, А.Р. Омирзакова // Вестник науки. – Т. 4, № 12 (45). – 2021. – С. 50-55.
3. Косова К.И. Small Talk как универсальный фатический жанр в глобальном коммуникативном пространстве / К.И. Косова // Известия ВГПУ. – Волгоград, 2014. – № 2 (87). – С. 34-38.
4. Костюшкина Г.М. Полидискурсивный формат приветствия и прощания в англоязычной фатической коммуникации / Е.П. Ильчинская // Мир науки, культуры, образования. – № 2 (69). – 2018. – С.482-485.

Крижановская А.П.

(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова)

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

ДИРЕКТИВНЫЙ РЕЧЕВОЙ АКТ И ЕГО ТИПЫ

В повседневной жизни коммуникация между людьми происходит посредством речевых ситуаций, включающих говорящего, слушающего и продукт речевой деятельности – высказывание. Посредством высказывания (речевого акта), говорящий доносит до слушающего определенную информацию: высказывает утверждение или задает вопрос, отдает команду или докладывает, поздравляет или предупреждает [3, с.151]. Такие акты английский философ Дж. Остин называет иллокутивными. Примерами английских глаголов и глагольных словосочетаний, связанных с иллокутивными актами, являются: *warn* ‘предупреждать’, *remark* ‘замечать’,

command 'командовать', *order* 'приказывать', *request* 'просить' [3, с. 151] и т.д. По мнению Дж. Остина, в английском языке таких глаголов существует великое множество.

Основу директивного речевого акта составляет побуждение говорящего к совершению слушающим определенного действия. Дж. Сёрль в одной из своих работ трактует это понятие «как попытки со стороны говорящего добиться того, чтобы слушающий нечто совершил» [3, с. 182]. По мнению Е. И. Беляевой, директивный речевой акт (далее – ДРА) представляет собой коммуникативную ситуацию, компонентами которой являются говорящий, слушающий и высказывание; с другой стороны, ДРА является отражением побудительной ситуации, включающей источник побуждения, потенциальное действие или состояние, исполнителя потенциального действия и акт побуждения [2, с. 10].

В широком смысле к директивным речевым актам относятся приказы, запреты, просьбы, приглашения, предупреждения, советы и т.д. Более детальные классификации в разное время были разработаны отечественными и зарубежными филологами. Так, Дж. Сёрль не выделяет подгруппы директивов. Представленная им классификация в большей степени основана на труде предшественника Дж. Остина. Указывая на неточности и неясность отдельных формулировок классификации Дж. Остина, Сёрль формирует список глаголов, которые могут быть объединены общим названием «директивы»: *спрашивать* (частный случай), *приказывать*, *командовать*, *запрашивать*, *просить*, *умолять*, *молить*, *заклинать*, *приглашать*, *позволять*, *советовать*, а также *вызывать (на бой)*, *вызывать (на спор)* и *вызывать (на дуэль)*. Сюда же Дж. Сёрль относит и многие из остиновских экзерситивов [3, с. 182]. В основе классификации Е. И. Беляевой лежит деление ДРА на прескриптивы (к ним относятся приказы, распоряжения, запреты), реквистивы (к ним относятся просьбы, мольбы, приглашения) и суггестивы (к ним относятся советы, предупреждения и предложения). Е.Б. Петрова, принимая во внимание классификационные параметры директивов, выделенные Е. И. Беляевой, описывает три группы ДРА, где к облигативам относятся приказ /приказание, распоряжение, разрешение, запрещение /запрет, требование, команда, предписание, инструкция, указание; реквистивы включают просьбу, мольбу, заклинание, запрос совета, запрос разрешения, упрашивание; адвисивы объединяют совет, рекомендацию, увещевание, призыв, наказ, наставление, завет.

Будучи наиболее сильным типом речевого воздействия, ДРА играют важную роль в актуальном коммуникативно-прагматическом пространстве [1, с. 12]. Таким образом, ДРА является одной из разновидностей речевого акта в целом. В его основе лежит побуждение слушающего к совершению какого-либо действия. Существуют различные подходы к вопросу классификации ДРА, при этом каждая из выделенных систем базируется на сходных характеристиках и определенных параметрах, позволяющих объединять те или иные ДРА в группы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анищенко А.В., Ларина Т.С. Директивные речевые акты как лингвокультурный феномен // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2021. Вып. 11 (853). С. 9–21.
2. Беляева Е.И. Грамматика и прагматика побуждения: Английский язык. Воронеж. Изд-во ВГУ, 1992. 168 с.
3. Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17. Теория речевых актов. Сборник. Пер. с англ. / Сост. и вступ. ст. И.М. Кобозевой и В.З. Демьянкова. Общ. ред. Б.Ю. Городецкого. М.: Прогресс, 1986. 424 с.
4. Петрова Е.Б. Каталогизация побудительных речевых актов лингвистической прагматике // Вестник государственного университета. 2008. № 3. С. 124–133.

Крицкая А.А.

(ОГУ «Оренбургский государственный университет»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Ласица Л.А.

РОЛЬ ЭПИТЕТА В ОПИСАНИИ ПРОСТРАНСТВА РОМАНА А.КРИСТИ «MURDER ON THE ORIENT EXPRESS»

Агата Кристи, известная своим искусством детективного рассказа, виртуозно использует художественные приемы, чтобы создать напряженную атмосферу и поддерживать ее. Одним из таких приемов является описание пространства посредством такого стилистического приема как эпитет.

Данная работа посвящена выявлению роли эпитетов в создании пространства в романе «Murder on the Orient Express».

«Эпитет – это выразительное средство, основанное на выделении качества, признака описываемого явления, которое оформляется в виде атрибутивных слов или словосочетаний, характеризующих данное явление с точки зрения индивидуального его восприятия [1, с. 29]». Существуют несколько классификаций эпитетов по разным признакам: по структуре, по функции, по способу и характеру обозначения признака, по степени распространенности и т.д.

«Основная стилистическая функция эпитетов – выявление индивидуально-оценочного отношения автора к предмету мысли, внесение экспрессивности [1, с. 29]». «The epithet is a stylistic device based on the interplay of emotive and logical meaning in an attributive word/phrase or even syntactically used to characterize an object and pointing out to the reader, and frequently [3, с. 247]» – такое определение дает И.Р. Гальперин. Данное средство художественной выразительности играет важную роль в создании глубины в литературном произведении. В ходе анализа текста романа "Murder on the Orient Express» была составлена выборка контекстов, где ведущая роль

описания пространства принадлежит эпитетам. Ниже мы рассмотрим наиболее яркие примеры реализации данной функции эпитетов. Они погружают читателя в контекст описываемых событий, знакомя его с местом действия.

В эпитете «long, poorly lighted platform with loud, furious altercations» [2, с. 8], автор создает напряжённое и мрачное художественное пространство, подчёркивая чувство страха и дискомфорта. Недостаток света может усиливать ощущение неуверенности и внутренней тревоги, а яростный шум подчеркивают накал страстей, добавляя динамику и эмоции в происходящие события.

«The two English travelers got out to stretch their legs, pacing up and down the snowy platform» [2, с. 9]. Это предложение содержит эпитет "snowy", который задает атмосферу сцены. Описание платформы как "снежной" позволяет читателю представить зимнюю обстановку. Этот эпитет не только передает холод и определенные погодные условия, но также вызывает ассоциации со спокойствием и красотой природы или наоборот с суровостью и дискомфортом.

«Both men swung round to the window, looking out at the long lighted platform as it slid slowly past them» [2, с. 16]. В предложении двойной эпитет «long lighted» служит для создания яркого визуального пространства, помогая читателю представить себе перрон. Автор акцентирует внимание на его протяженности и освещенности, что делает сцену более наглядной и детализированной.

«The cold was bitter, and though the platform itself was protected, heavy snow was falling outside» [2, с. 21]. Эпитет "bitter" описывает погодные условия. Это не просто холод, а он сильный и пронизывающий, создает впечатление дискомфорта и враждебности окружающей среды. Это усиливает ощущение напряженности и чувства некоего страха. Описание снега эпитетом "heavy" также является эпитетом, который помогает читателю визуализировать погодные условия. Тяжелый снег, ограничивает видимость и может создавать чувство изолированности, что усиливает чувство безысходности, нагнетает тревожную атмосферу.

Анализ произведения показывает, что Агата Кристи эффективно использует выше рассмотренные эпитеты для создания уникального описания зимы, перрона, платформы, которое не только передает физическую характеристику среды, но общую атмосферу развития сюжета. Данный художественный прием придает произведению глубину и способствуют усилению эмоционального отклика у читателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стилистика английского языка: учеб. пособие / Е.В. Семенова, Н.В. Немчинова. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2017. 104 с.
2. Christie A. Murder on the Orient Express. Poirot Facsimile Edition (Facsimile of 1934 UK first edition), 2006, 256 pp.
3. Galperin, I.R. Stylistics/I.R. Galperin. – M. Higher School, 1977. 291 pp.

СПЕЦИФИКА АНТРОПОНИМИКОНА В ЯЗЫКЕ

Антропонимикон – это раздел ономастики (науки о собственных именах), предметом которого является имя человека, входящее в контекст словесности. Исследователь А. Николукин подчеркивает, что он может включать как фамилии, имена, отчества, так и другие формы, такие как прозвища, псевдонимы и так далее [1].

Рассматривая антропонимикон в турецком языке можно отметить, что это сложная и динамичная система личных имен, отражающая многовековую историю, культурные особенности и социальные процессы Турции. Его специфика обусловлена взаимодействием тюркских традиций, влияния ислама и заимствований из других культур. Структура, семантика и эволюция турецких имен позволяют проследить динамику культурных трансформаций в стране.

В отличие от многих европейских языков, турецкий антропонимикон характеризуется широким использованием двухкомпонентных имен. Первая часть – собственно имя, часто имеющее арабское, персидское или тюркское происхождение, вторая – обычно отчество или прозвище, придававшее имени дополнительный смысл. Например, *Mehmet Ali* – имя *Mehmet* (арабского происхождения, означает «хваленый») дополняется отчеством *Ali* (также арабского происхождения, означает «возвышенный») [4]. Эта практика отражает патриархальную структуру общества и важность семейных связей. Другой особенностью является использование прилагательных или эпитетов в качестве имен или их частей. Например, *Gülizar* («прекрасный цветок»), *Beyazıt* («белый лунный свет»). Эти имена отражают поэтический склад турецкого языка и понимание имени как символа качества или судьбы [2].

Также, в отличие от некоторых европейских языков, турецкие имена часто состоят из нескольких частей, отражающих род, социальный статус или другие характеристики. Имена могут сочетаться с приставками и суффиксами, изменяющими значение. Пример: Имя *Эртугрул* (*Ertuğrul*) – состоит из двух элементов: *Er* (мужчина) и *Tuğrul* (имеет персидское происхождение, и интерпретируется как «стремящийся к славе»). Это имя содержит дополнительную информацию о качествах, которые традиционно ценились в турецком обществе.

Ислам сыграл значительную роль в формировании турецкого антропонимикона. Многие распространенные имена имеют исламские корни и связаны с религиозными деятелями, пророками или понятиями. Например, имена *Муса* (Моисей), *Иса* (Иисус), *Мухаммед* (пророк Мухаммед) и др. Однако, наряду с религиозными именами, в Турции распространены и светские имена, что свидетельствует о секуляризации общества [6].

Таким образом, антропонимикон в турецком языке – это увлекательное отражение истории, культуры и лингвистического развития Турции. Многообразие происхождения, религиозное влияние, структурные особенности и динамика изменения популярности имен делают его уникальным и интересным объектом исследования. Дальнейшее изучение турецких имен может пролить свет на многие аспекты турецкой культуры и истории. Популярность имен в Турции меняется с течением времени, отражая политические, социальные и культурные изменения. В определенные периоды преобладали традиционные исламские имена, в другие – более светские или современные. Изучение динамики изменения популярности имен может дать ценную информацию об эволюции турецкого общества [5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Антропонимия // Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А. Н. Николюкина. Институт научной информации по общественным наукам РАН: Интелвак, 2001. Стб. 42–44. 1596 с.
2. Бескровная А.Р. Антропонимика: Традиции и инновации. СПб., 2020. С. 123–135.
3. Гребнева И.Л. Лексикон антропонимов в турецком языке. Н. Новгород, 2019. № 4. С. 88–95.
4. Лукина О.И. Традиционные имена Турции и их значения. М., 2023. № 1. С. 15–22.
5. Нургалиева А.Ш. Антропонимы и их функции в языке. М., 2021. Т. 5. С. 23–30.
6. Ревякина Т.Н. Основные элементы турецкой антропонимики. М., 2018. Т. 9. С. 12–19.

Куклина Т.В.

*(Таганрогский институт имени
А.П. Чехова (филиал)*

*ФГБОУ ВО «Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)»,
кандидат филологических наук, доцент)*

Калашиникова А.Д.

*(Таганрогский институт имени
А.П. Чехова (филиал)*

*ФГБОУ ВО «Ростовский государственный
экономический университет (РИНХ)», студент)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ ДРАМАТИЗАЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В процессе обучения иностранному языку преподаватель сталкивается с необходимостью разнообразить занятия, чтобы стимулировать учеников к разговорной практике и повысить их мотивацию к изучению предмета. Один из способов достижения этой цели - применение активных методов обучения, например, таких, как драматизация [2].

В ходе обучения иностранному языку могут быть использованы следующие виды драматизации: пантомима (смысл передается жестами, пластикой и мимикой, без использования слов), импровизация (спонтанное разыгрывание сценария без заранее подготовленных диалогов), неформальная драматизация (высказывания носят спонтанный характер), формальная драматизация (учащиеся воспроизводят заранее выученные диалоги), спектакль (театральная постановка) [1].

Опишем ниже опыт организации работы с театральными постановками учителя немецкого языка МБОУ Лакедемоновской СОШ Ростовской области Юлии Николаевны Гущиной.

Ежегодно в школе, в которой преподает Юлия Николаевна, проводится фестиваль немецкого языка. В течение недели для учащихся, изучающих немецкий язык, проводятся различные конкурсы, викторины, а завершается этот фестиваль небольшим спектаклем.

За все время работы в школе Юлией Николаевной было поставлено множество различных спектаклей по мотивам немецких и русских народных сказок, однако самым беспроблемным вариантом оставалась интерпретация русской народной сказки «Теремок». Свой выбор Юлия Николаевна объяснила тем, что в данной сказке больше всего ролей, и это позволяет привлечь большее количество участников. Кроме того, слова в сказке рифмуются, поэтому учащиеся могут с легкостью запомнить текст.

Для работы над постановкой важно, чтобы ученики владели базовым словарным запасом, необходимыми грамматическими формами немецкого языка, умели читать и понимать читаемый текст, а также понимали на слух

иноязычную речь. Распределение ролей производилось, исходя из желания учеников. Им на выбор предлагался список, из которого они выбирали себе желаемую роль, затем согласовывали со своим учителем.

После этапа распределения ролей Юлия Николаевна работала с каждым участником спектакля по отдельности, затем переходила к общим репетициям. В среднем для подготовки спектакля было достаточно от двух до четырех общих репетиций. Параллельно с репетициями подбирались костюмы и музыкальное сопровождение для спектакля. По окончании спектакля проводилась рефлексия, на которой Юлия Николаевна обсуждала, что удалось, что было реализовано не так, как задумывалось изначально.

Самой главной трудностью в процессе подготовки спектакля всегда являлось стеснение актеров. В этом случае Юлия Николаевна на собственном примере показывала учащимся, как можно сыграть ту или иную роль, что помогало ребятам преодолеть имеющееся стеснение.

С помощью индивидуальных репетиций решалась проблема в говорении на немецком языке: дети с легкостью запоминали слова, восстанавливалась беглость речи, формировалась правильная интонация.

Таким образом, опыт Юлии Николаевны показывает, что использование драматических техник на уроках иностранного языка, а именно спектакля, может быть эффективным способом обучения иностранного языка. На примере подготовки к постановке спектакля мы видим, как учащиеся могут не только улучшить знание языка, но и развить актерские навыки, самостоятельность и уверенность в себе. Использование драматизации на уроках иностранного языка может стать средством стимулирования учеников к свободному общению на иностранном языке и повышению учебной мотивации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахраменко Е.В. Использование приема драматизации при обучении английскому языку // Молодой ученый. – 2017. – № 46 (180). – С. 272-274. – URL: <https://moluch.ru/archive/180/46561/> (дата обращения: 27.11.2024)
2. Шевелева И.А., Якимович И.Г. Драматизация как интерактивная технология в преподавании иностранного языка в 8-9 классах средней школы (на примере английского языка) // Педагогика. Вопросы теории и практики - 2021. – Том 6. Выпуск 6. С. 995-1000. – URL: <https://dramatizatsiya-kak-interaktivnaya-tehnologiya-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-v-8-9-klassah-sredney-shkoly-na-primere-angliyskogo-yazyka.pdf> (дата обращения: 27.11.2024)

МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Развитие лексической компетенции считается одной из ключевых составляющих лингвистического образования. Для более полного осмысления данного понятия обратимся к новому словарю методических терминов и понятий Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина: «Лексическая компетенция – это знание словарного состава языка и способность им пользоваться в процессе общения» [1, с. 83]. Поскольку студенты-лингвисты стремятся овладеть лексикой и ее нюансами, преподавателям важно использовать различные методы обучения, чтобы облегчить этот процесс. Одним из таких методов, получивших широкое распространение, является использование ментальных карт – когнитивного инструмента, который может значительно повысить лексический уровень студентов.

Ментальная карта, мыслекарта или интеллект-карта – это абстрактное субъективное представление знаний, концепций и отношений, которые существуют в сознании. Эти карты позволяют человеку организовать информацию в визуальном формате, часто задействуя ассоциативные связи для представления идей, категорий и их взаимосвязей. Ментальные карты могут принимать различные формы, включая концептуальные карты, карты разума и семантические сети [2, с. 40-41]. Создателем методики карт принято считать британского психолога Тони Бьюзена, которого вдохновило древовидное строение нейронов в головном мозге человека.

В контексте изучения языка ментальные карты служат мощным визуальным средством для организации словарного запаса, иллюстрации ассоциаций между словами и определения семантических полей. Эти карты могут помочь студентам-лингвистам понять не только значения отдельных слов, но и то, как они соотносятся друг с другом в более широком лингвистическом и культурном контексте. Структурируя словарный запас визуальным образом, учащиеся лучше понимают и запоминают сложную лексическую информацию.

В состав лексической компетенции входят несколько аспектов, такие как значение слова, словоупотребление, коллокации и т.д. Ментальные карты особенно полезны в следующих областях лексической компетенции:

1. В организации и категоризации словарного запаса.

Ментальные карты помогают учащимся группировать слова на основе общих характеристик или семантических полей. Например, при изучении набора родственных слов, таких как «emotion», «feeling», «mood» и «temper», ментальная карта позволяет учащимся представить, как эти слова связаны между собой, и понять различия в их коннотациях.

2. Составление карт семантического поля.

Одним из главных преимуществ использования ментальных карт при изучении лексики является их способность представлять семантические поля – группы слов, объединенных общей темой или значением. Например, при изучении лексического поля «weather» учащиеся могут нанести на карту такие слова, как «rain», «snow», «cloud», «sun» и «temperature», показывая, как они соотносятся друг с другом и с другими словами в том же поле.

3. Коллокация и контекстуальное использование.

Ментальные карты также могут быть использованы для того, чтобы помочь учащимся запомнить коллокации – слова, используемые в связке друг с другом. Например, прилагательное «heavy» часто сочетается с такими существительными, как «rain», «traffic» или «duty».

4. Сети слов и лексические ассоциации.

Ментальные карты способствуют развитию сетей слов, в которых слова связаны между собой через их значения, употребления или ассоциации. Составляя карту этих связей, учащиеся могут глубже понять семейства слов, синонимы, антонимы и полисемию.

К преимуществам ментальных карт в развитии лексической компетенции можно отнести следующие: более эффективное запоминание, усовершенствованное восприятие слов, повышенная мотивация и вовлеченность в работу, навыки критического мышления [3, с. 426-431].

Из опыта работы отметим использование ресурса Miro's Mind Map, который очень удобен для совместного составления ментальных карт, наглядной визуализации учебного и рабочего процессов в формате схем в произвольной стилистике или с использованием уже предоставленных сервисом шаблонов. Работа заключалась в визуализации информации по дисциплине «Теория перевода» и осуществлялась непосредственно одним или несколькими студентами.

В заключение отметим, что использование ментальных карт при обучении иностранному языку характеризуется высоким потенциалом и оказывает положительный эффект на скорость запоминания лексики и сохранение лексических особенностей изучаемого языка в долговременной памяти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. С. 83.
2. Романичева Е.С. Ментальные карты, или интеллект-карты. ЛИТЕРАТУРА в школе, 2015. № 8. С. 40-41.
3. Farrand P., Hussain F., Hennessy E. The efficacy of the 'mind map' study technique. Medical Education, 2002. 36(5). P. 426-431.

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИМВОЛОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ

Фэнтези, как жанр художественной литературы, обладает уникальной символической системой, отражающей мифологические, культурные и философские основы. Символы в произведениях фэнтези не только выполняют роль художественных элементов, но и формируют концептуальную структуру мира, задавая рамки для интерпретации сюжета, персонажей и событий.

Цель статьи – анализ специфики использования символов в произведениях жанра фэнтези, их функций, источников происхождения и особенностей восприятия.

Научная новизна заключается в рассмотрении современных тенденций использования символов в жанре фэнтези, таких как деконструкция традиционных архетипов, динамичность символики и её связь с актуальной социальной проблематикой.

Методы исследования включают литературоведческий анализ, семиотический анализ, контент-анализ.

Символы в фэнтези играют ключевую роль в построении вымышленного мира. Создание атмосферы и мифологического контекста за счет символики природы (деревья, горы, реки) часто связывается с архетипическими образами, такими как Древо жизни или мост как переход между мирами. Передача идей и философских концепций через символы помогают автору выражать сложные идеи через визуально и эмоционально насыщенные образы. Символы также могут выступать важными элементами сюжета – магические артефакты, пророчества или карты. Важной особенностью фэнтези является то, что символы в этом жанре обычно имеют двойное значение: они работают как часть вымышленного мира и одновременно отсылают к культурным и мифологическим кодам реального мира [5].

Многие фэнтези-авторы заимствуют образы из мифологий разных культур: скандинавской, греческой, кельтской и других. Например, драконы, как символ силы и разрушения, имеют корни в мифах о мировом хаосе. Символы из народных сказаний и легенд, такие как волшебные леса, замки или героические артефакты, находят новое прочтение в фэнтези [2, с. 142]. Часто в фэнтези используются символы, связанные с духовностью, такие как свет и тьма, ангелы и демоны, добродетели и грехи. Символы архетипов (героя, тирана, путеводной звезды) переплетаются с авторскими интерпретациями [3, с. 238].

Современные фэнтези-авторы, такие как Дж. Р. Р. Мартин, работают не только в духе традиционного символизма, они вплетают в него элементы реализма и неоднозначности. Например, в серии «Песнь Льда и Пламени»

символика природы: снег и огонь, представляет не только природные силы, но и метафорическое отражение человеческих конфликтов и моральных дилемм.

В отличие от классического фэнтези, где символы часто имели чёткие моральные и мифологические коннотации, современные произведения стремятся усложнить символику, делая её интерпретацию неоднозначной. Например, в серии «Песнь Льда и Пламени» Дж. Р. Р. Мартина символы огня и льда не только олицетворяют противоборствующие силы природы, но и отражают моральные конфликты персонажей, их внутренние противоречия и политическую динамику. Такой подход делает символы более гибкими: один и тот же образ может быть трактован по-разному в зависимости от контекста. Например, дракон у Дж. Р. Р. Мартина – это одновременно символ силы, разрушения и возрождения, в зависимости от ситуации, в которой он появляется [4].

Авторы также нередко обращаются к деконструкции классических символов, ломая привычные представления о них. Образ героя-избранника, например, больше не идеализируется, а подвергается критике и переосмыслению. В произведениях Джо Абберкромби, таких как «Первый закон», символика власти и геройства представлена как источник коррумпированности и разрушения. Этот метод помогает авторам исследовать сложность человеческой природы и избегать чёрно-белого противопоставления добра и зла, свойственного раннему фэнтези [1].

Таким образом, символы в литературе жанра фэнтези – это мощный инструмент, который позволяет авторам создавать уникальные, многослойные миры и передавать глубокие философские идеи. Их специфика заключается в сочетании вымышленной мифологии с реальными культурными кодами, что делает этот жанр одновременно универсальным и уникальным. Исследование символов в фэнтези помогает понять, как ЛИТЕРАТУРА взаимодействует с человеческим сознанием, создавая не только развлекательные, но и поучительные тексты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абберкромби Дж. Кровь и железо. М. : Старый Свет, 2008. 576 с.
2. Кассирер Э. Философия символических форм. М.: Канон+, 2001. 960 с.
3. Леви-Стросс К. Мифологии. В 4-х тт. Т.4. Человек голый. М. : Университетская книга, 2007. 784 с.
4. Мартин Дж. Р. Р. Игра престолов / пер. Н. А. Семенова, А. Ю. Волков и др. М. : АСТ, 1998. 768 с.
5. Tolkien, J. R. R. On Fairy-stories / J. R. R. Tolkien. URL: https://archive.org/details/on-fairy-stories_202110 (дата обращения: 20.11.2024).

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Определение культурологических оснований формирования МКК студентов педагогических вузов социально-гуманитарных профилей образования мы предлагаем рассмотреть в синергии теоретико-методологических принципов и педагогических технологий.

Фундирующий формирование МКК будущих учителей культурологический компонент включает в себя категориальный аппарат – комплекс культурологических концептов и категорий. Их состав динамичен и разнообразен, в актуальной ситуации его ядро составляют диалог / полилог культур [1], культурный код [2], русский / российский культурный код, архетип [4], стереотип, мягкая сила [5], культуросообразная коммуникация и др.

Значима для формирования МКК студентов и актуализация принципов, выступающих в качестве целей формирования межкультурной коммуникативной компетентности.

Усиление позиции понимания культурных различий в преподавании связано с акцентом на знание культур. Студентам необходимо изучать различные культуры, их традиции, обычаи и ценности, чтобы лучше понимать контекст межкультурного общения: «без знания культурных реалий /.../ невозможно полноценное /.../ межкультурное /.../ общение» [3, с. 129]. В качестве предмета дискуссий на занятиях могут выступать стереотипы и предрассудки: важно развивать критическое мышление для преодоления языковых и культурных стереотипов, способствуя воспитанию более толерантному восприятию других культур.

Установка на развитие толерантности и эмпатии. Безусловно, формирование способности принимать и уважать «чужую» культуру является ключевым элементом МКК. Умение эффективно взаимодействовать с представителями других культур требует развития социальных навыков (активное слушание, диалог).

Интеграция в преподавание знаний о социокультурных особенностях помогает студентам осознать особенности различных культур и их влияние на коммуникацию.

Сквозными универсальными методическими решениями являются формирование содержания образовательного контента с актуализацией эмпирического материала различного культурного генезиса и различной историко-культурной, социокультурной, национальной идентичности, а также использование компаративистского подхода и метода кросс-культурного

анализа при организации обсуждения и осмысления произведений, творцов. традиций культуры и искусства.

Примером локальных дидактических решений являются и различные методики диагностики и контроля, в частности – итогового.

Приведем один из возможных кейсов для ГИА (трансформирующий реальный кейс из Программы ГИА для студентов направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, направленность (профиль): «Культурология и проектирование культурно-просветительской деятельности», форма обучения: заочная). Цель ситуационной задачи: выявление навыков и умений осуществления духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей с учетом способности воспринимать межкультурное разнообразие общества. Описание ситуации. Вы являетесь учителем в средней школе. На одном из уроков или внеклассных мероприятий (на выбор), Вы обращаетесь к духовно-нравственному содержанию произведений русской классики, среди которых – вступление к поэме А.С. Пушкина «Руслан и Людмила».

Задание: 1. На какие духовно-нравственные ценности, отраженные во вступлении к поэме «Руслан и Людмила», Вы обратите внимание школьников? 2. В классе есть ученики из инокультурной среды. Следует ли предпринимать действия, чтобы облегчить им постижение духовно-нравственных ценностей вступления к поэме «Руслан и Людмила»? 3. Какие задания, направленные на выявление духовно-нравственных ценностей Вступления, Вы предложите учащимся из инокультурной среды? 4. Какие задания, способствующие развитию межкультурной коммуникативной компетенции и укреплению взаимопонимания учеников из местной (региональной) культурной среды и инокультурной среды, Вы предложите? 5. Спланируйте, каким образом постижение духовно-нравственных ценностей может помочь пониманию данного фрагмента учениками из разных культурных сред.

Таким образом, установление культурологических оснований может способствовать эффективности методических решений формирования межкультурной коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза при изучении дисциплин социально-гуманитарного цикла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библер В.С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-42
2. Летина Н.Н. Культуросообразный алгоритм исследования оснований российско-африканского диалога // Верхневолжский филологический вестник. 2023. – №4(35). – С.261–272.
3. Максимова Э.В. Условия формирования межкультурной компетенции студентов неязыкового вуза в процессе обучения иностранным языкам // Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация. – 2025. – Т. 3. – № 3 (66) – С. 129-138.

4. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. Москва: Изд. гр. «Прогресс»: Универс, 1996. – 329 с.
5. Nye, J.S. (1990). Soft Power // Foreign Policy. – 1990. – №80. – P. 153-171. URL: <https://sci-hub.ru/10.2307/1148580>.

Макаров А.А.

(ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Новикова А.А.

ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В современных условиях глобализации и культурного разнообразия изучение иностранных языков требует не только овладения грамматикой и лексикой, но и глубокого понимания культурного контекста. Лингвокультурологический подход представляет собой особый метод, направленный на развитие межкультурной компетентности и понимание менталитета, традиций и ценностей, заложенных в языке.

Цель статьи – раскрыть теоретические основы и практические преимущества лингвокультурологического подхода в изучении английского языка, а также его роли в формировании межкультурной компетенции и расширении культурного кругозора обучающихся.

Научная новизна нашего исследования заключается в рассмотрении новых достижений лингвокультурологического подхода, которые ранее были недостаточно изучены, в связи с тем, что язык служит не только средством коммуникации, но и носителем культурных норм, ценностей и мировоззрений, что важно для полноценного изучения иностранного языка.

Методы исследования: исторический метод и сравнительный анализ.

Основной задачей лингвокультурологического подхода является формирование у обучающихся способности к межкультурной коммуникации, а это значит, что дети должны не только уметь выражать свои мысли на иностранном языке, но и понимать культурные особенности носителей языка. Такой подход помогает устранить стереотипы и культурные барьеры, делает общение более гибким и эффективным, формируя толерантное отношение к различиям. Как отмечает Е. М. Верещагин, «язык отражает все изменения, происходящие в культуре, и потому является живым источником информации о народе» [2, с. 35].

Важным аспектом лингвокультурологического подхода является работа с культурными концептами, которые выражают уникальные черты менталитета народа. Например, такие понятия, как «свобода», «время» и «семья», могут иметь разные значения в различных культурах, что отражается на лексическом и грамматическом уровне языка. При изучении иностранного языка через культурные концепты обучающиеся могут лучше понимать и интерпретировать

тексты, а также получать дополнительную информацию о культурных особенностях народа. Как подчёркивает А. Вежбицкая, «концепты являются ключевыми для понимания культурной специфики языка» [1, с. 48]. Например, такие концепты как «freedom» в английском языке и «свобода» в русском отражают разные аспекты мировоззрения.

В старших классах, когда ребята уже обладают базовыми знаниями языка, можно интегрировать такие виды деятельности, как обсуждение литературных произведений и просмотр фильмов на языке изучаемой культуры. Как пишет Н. Д. Гальскова, «включение в процесс обучения художественных текстов помогает не только изучению языка, но и формированию мировоззрения учащихся» [3, с. 148].

Приведем некоторые методы реализации лингвокультурологического подхода.

Во-первых, это работа с текстами, содержащими культурные реалии, изучение литературы, статей, текстов, посвящённых культуре, истории, традициям помогает формировать целостное представление о языке.

Во-вторых – анализ художественных произведений и фильмов, так как использование произведений литературы и кино позволяет раскрыть культурные контексты, понять, как исторические события и социальные явления влияют на язык.

В-третьих – сравнительный анализ культурных концептов в родном и иностранном языках помогает формировать осознанное отношение к различиям в менталитете и культурных ценностях.

В-четвертых – проектная работа и обсуждения. Например, практика создания проектов и дискуссий на темы, связанные с культурой и социальной жизнью страны изучаемого языка стимулирует познавательную активность и мотивацию.

Изучение культурных аспектов страны иностранного языка несёт принципиальную важность: это могут быть даже стереотипы, которые относятся к разным слоям общества, географическим объектам и культурным явлениям. Например, как указывает А. Виттакер, существует так называемый стереотип о различиях между деревней и городом и, соответственно, их жителями: «культурные различия между городом и деревней сохраняются, так как по-прежнему отмечаются отличия: «горожане» – грубые и самонадеянные; сельские жители – бесхитростные «деревенщины» (таковы стереотипы)» [4, с. 10]. Преподаватель при этом будет выступать в роли культурного медиатора, который помогает детям понять и принять культурные различия, умело адаптируя материал, чтобы он был понятен обучающимся и при этом сохранял культурную специфику.

Таким образом, можно констатировать, что лингвокультурологический подход при обучении английскому языку помогает обучающимся глубже понять язык и культуру, развивает межкультурные навыки и формирует толерантное отношение к культурным и языковым различиям. Использование разнообразных методов, включая анализ текстов, обсуждения и проекты,

позволяет преподавателям формировать у обучающихся навыки межкультурной коммуникации и гибкость мышления, необходимые в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Понимание культуры через ключевые слова / А. Вежбицкая. – М. : Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
2. Верещагин Е.М. Язык и культура / Е. М. Верещагин. – М. : Наука, 2000. – 248 с.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. : Академия, 2004. 335 с.
4. Whittaker A. Speak the Culture / A. Whittaker. – Britain. London: Thorogood, 2009. 359 p.

Малахов Р.С.

(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»)

Научный руководитель: к. филол. н., доц. Жихарева Н.А.

СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В ИЗУЧЕНИИ КОСВЕННЫХ СРЕДСТВ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЫ

Данная статья посвящена теме использования синергетического подхода в изучении косвенных средств речевого воздействия в условиях информационной войны. О важности междисциплинарного подхода к изучению речевого воздействия говорят такие учёные как: С.В. Моташкова, С.К. Гураль, И.А. Стернин, А.А. Негрышев, М.Р. Желтухина и др.

Так, например, С.В. Моташкова в статье «Лингвосинергетика: в поисках универсального языка коммуникации» отмечает, что «лингвосинергетика отражает современные научные представления в их стремлении к синтезу наук и к развитию пограничных или интегративных научных направлений, где язык является основой и параметром порядка не только в мышлении и коммуникации, но и в обновлении жизнеустройства народов мира» [4, с. 14].

В свою очередь С.К. Гураль придерживается мнения, что «синергетический анализ языка позволяет получить новое знание о смыслообразовании, об организации коммуникативных процессов» [2, с. 7]. Кроме того, она выделяет следующую цель синергетики: «найти универсальные закономерности поведения сложных динамических систем, общие законы самоорганизации систем» [2, с. 8].

Так же мы не можем не обратиться к факторам, которые как считает М. Р. Желтухина, важны для изучения речевого воздействия:

1. Лингвистический фактор, включающий в себя вербальное воздействие на сознание с помощью лексики;
2. Экстралингвистический фактор, охватывающий многие характеристики жизни человека, такие как: семиотические, психические, этнокультурные, социальные и другие;
3. Семиотический фактор, отмечающий использование разных языковых выражений в зависимости от целей речевого акта;
4. Социальный фактор, касающийся видоизменения информации с учётом всех стереотипов и мифов массового сознания;
5. Когнитивный фактор, связанный с тем, как адресант обрабатывает информацию для дальнейшего вероятного преобразования в косвенный речевой акт, так и с тем, как адресат обрабатывает уже полученную информацию;
6. Психологический фактор, который демонстрирует речевое воздействие на реципиента через эмоции [3, с. 59-60].

Как указывает И.А. Стернин, наука о речевом воздействии «...формируется как интегральная наука, объединяющая, интегрирующая усилия представителей целого комплекса смежных наук – традиционной системной лингвистики, коммуникативной лингвистики, психолингвистики, прагмалингвистики, риторики, дискурсивной лингвистики, стилистики и культуры речи, психологии, теории массовой коммуникации, рекламы, персонал-менеджмента, социологии, связей с общественностью, культурологии, этнографии, конфликтологии и др.» [6, с. 3].

Стоит отметить, что А.А. Негрышев придерживается схожего мнения, так как он справедливо отмечает, что направление речевого воздействия исходит из риторики и стилистики. Кроме того, он подтверждает, что лингвистическая прагматика, лингвистика текста, психолингвистика, когнитивная лингвистика, социолингвистика, дискурс-анализ и многие другие дисциплины играют немаловажную роль в изучении речевого воздействия [5, с. 8].

К тому же можно сказать, что для успешного определения косвенного речевого воздействия необходимо рассмотреть интенцию (намерение) автора, а не только языковые знаки, которые он использует. Исходя из всего вышесказанного, мы можем сделать вывод, что изучение косвенных средств речевого воздействия требует использование множества наук, таких как коммуникативная лингвистика, психолингвистика, прагмалингвистика, риторика, стилистика, культурология и многие другие смежные науки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буданов В.Г. Синергетическая парадигма и ее творцы // Сложность. Разум. Постнеклассика. 2018. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinergeticheskaya-paradigma-i-ee-tvortsy> (дата обращения: 17.11.2024).
2. Гураль С.К. Синергетика и лингвосинергетика // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 302. С. 7–9. EDN JGTYUR.

3. Желтухина М.Р. Топологическая суггестивность масс-медиального дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ: монография. М.: Ин-т языкознания РАН ; Волгоград : Изд-во ВФ МУПК, 2003. 656 с.
4. Моташкова С.В. Лингвосинергетика: в поисках универсального языка коммуникации // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 4. С. 11–16. EDN VVSJYB.
5. Негрышев А.А. Аспекты речевого воздействия в новостях СМИ. Владимир: ВГГУ, 2009. 144 с.
6. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001. 252 с.; 20 см. (Речевое воздействие). ISBN 5-86937-036-9.

Мальцева М.В.
(ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»)

ПЕСЕННЫЙ ДИСКУРС КАК ПРИМЕР СОЦИАЛЬНО РАЗДЕЛЯЕМЫХ ЗНАНИЙ

Дискурс является формой социального взаимодействия и формой выражения и воспроизводства социальных знаний. Функционирование дискурса обусловлено соединением всех знаний, идеологий и индивидуальных представлений, разделяемых членами социума, в определённую совокупность.

Дискурс, являясь, по сути, выразителем знания, становится языком эпистемологических сообществ. Знания и убеждения приобретаются, выражаются и воспроизводятся в естественном языке в устных и письменных дискурсах.

Проходя путь проб и ошибок, человек научился индивидуально или конвенционально вырабатывать базовые критерии, стандарты и методы, которые позволили бы оценить правильность его убеждений. Те убеждения, которые прошли через селекцию на основе критериев, стандартов и методов, и которым, соответственно, можно доверять как правильным представлениям об окружающем мире, начинают функционировать как убеждения с особым статусом и особой ролью, то есть как знания. Наиболее фундаментальными являются знания, которые разделяются и принимаются всем сообществом, то есть социально разделяемые знания.

Основные механизмы приобретения, сохранения и использования знаний сохранились благодаря генетическим изменениям в процессе эволюции. Пройдя долгий путь развития, приобретая, сохраняя и распространяя в социуме огромный массив знаний, человечество уже имеет исторически сложившийся и генетически запрограммированный ментальный аппарат, снабжённый инструментарием и необходимыми шаблонами для получения элементарных знаний. Этот аппарат позволяет людям легко изучать естественный язык,

взаимодействовать и коммуницировать, а также воспринимать, анализировать и репрезентировать природное и социальное окружение.

Таким образом, дискурс можно одновременно рассматривать и как источник знаний, получаемых путем рассуждений и дискуссий, и как критериальную основу для любых выводов о знании, коллективно создаваемом в сообществе. Такой вид знания, называемый ещё «обоснованным принятием», называют дискурсивным знанием.

Человеку требуется огромный объем знаний о мире даже для понимания простого дискурса. При этом, часть дискурса всё равно будет выражена имплицитно, в нём будут пробелы, непонятные для непосвящённых. Происходит это в силу прагматических причин: автору нет смысла расшифровывать и без того известные в данном социуме подробности и факты; говорящий или пишущий справедливо предполагает, что получатели информации способны выводить имплицитные утверждения из имеющихся социально разделяемых знаний.

Обработка дискурса не ограничивается толкованием последовательно связанных смысловых пропозиций, но должна учитывать работу субъективных ментальных моделей, содержащих сведения о событиях или ситуациях. Когерентность дискурса, в целом, основана не на смысловом, т. е. интенциональном, а на референциальном, т. е. расширительном содержании. Чтобы понять суть одного события, необходимо исследовать его временную и причинно-следственную взаимосвязь с другими событиями. Чтобы понять суть одного текста, необходимо иметь представление о том, как он связан с другими текстами дискурса.

Следовательно, для корректной трактовки дискурса, принадлежащего другой культуре, необходимо понимать, как расшифровывать репрезентации ментальных моделей носителей данной культуры [3].

Искусство, как процесс рефлексии, позволяет заново проживать и структурировать весь багаж знаний и чувственных переживаний, а значит создавать элементы новой воображаемой реальности и, соответственно, порождать новые ментальные модели дискурса. Передать содержание моделей целиком и полностью невозможно, однако с этим может справиться метафора [2]. Метафора – это одно из явлений, демонстрирующих способ человеческого мышления. Метафора является сгустком смысла, понимание которого происходит расширительно.

Песенный дискурс, как наиболее метафоричный из всех других видов дискурсов, является примером социально разделяемых знаний, система которых выстроена на основе критериев конкретного эпистемического сообщества. Метафора возникает в рамках определённого контекста определённой культуры и почти всегда имеет дополнительные коннотации, не встречающиеся в других языках. Эти коннотации заложены в ментальных моделях. Хотя «каждый автор привносит в дискурс... свой идиолект, который тем не менее явно или интуитивно понятен носителю языка» [1, с. 97], интерпретация авторских

построений может быть неполной, если рассматривать иноязычный дискурс с позиций ментальных моделей, принятых в собственной культуре.

Как явление массовой культуры, песня являетсяотрефлексированным итогом чувственных и интеллектуальных переживаний, редуцированным до метафор. Толкование метафор иноязычной культуры необходимо осуществлять с обязательным анализом происхождения метафоры, что в свою очередь возможно при рассмотрении способов мышления, отражённых в ментальных моделях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мальцева М.В. Взаимосвязь дискурс-анализа и прагматики перевода на примере перевода песни Лилы Даунс Zapata Se Queda / М.В. Мальцева // Словарь. Лингвокультура. дискурс : Коллективная монография. В 2-х томах. – Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2024. С. 86-98.

2. Лакофф Джордж, Джонсон Марк. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.

3. Teun A. van Dijk. Discourse and Knowledge. A Sociocognitive Approach. London : Cambridge University Press, 2014. 407 p.

Малютина Ю.В.

(ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет», Строительно-политехнический колледж)

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СПО

Иностранный язык занимает особое значение на современном этапе развития общества и является неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки современных кадров, которые будут конкурентоспособны и востребованы на рынке труда. Поэтому перед образовательными организациями СПО стоит задача подготовки высококвалифицированных специалистов. Помимо профессиональных компетенций, включающих в себя определенный набор квалификаций, современный конкурентоспособный специалист должен не просто отлично разбираться в своей области, но уметь добывать информацию и эффективно пользоваться ею как на родном, так и на иностранных языках. Современные реалии заставляют преподавателей иностранного языка работать в формате, отвечающем требованиям времени и ФГОС среднего профессионального образования и профессиональных стандартов.

Наш колледж осуществляет подготовку кадров по следующим специальностям «Сестринское дело», «Мехатроника и мобильная робототехника», «Технология машиностроения», «Компьютерные системы и комплексы», «Монтаж, техническое обслуживание и ремонт биомедицинских аппаратов и систем», «Монтаж, техническое обслуживание и ремонт

электронных приборов и устройств». Как правило студенты по-разному подходят к процессу изучения иностранного языка и часто задают вопрос о необходимости его изучения. Большинство студентов осознают важность изучения иностранного языка, но из-за проблем с изучением языка в школе считают этот процесс трудным и неинтересным и как следствие имеют разный уровень владения языком и низкую мотивацию к изучению иностранного языка в колледже. Необходимым фактором повышения мотивации является профессиональная направленность в обучении. Во время работы над лексикой и грамматикой студентам предлагается участвовать в коммуникативных, ролевых играх. Перед этим важно настроить студентов, научить их работать в команде, работать по инструкции, выполнять задания с картинками на карточках.

Еще одним средством привлечения и концентрации внимания студентов на занятиях иностранного языка является подача материала посредством мультимедийной презентации. В этом преподавателю может помочь очень полезный, эффективный и увлекательный образовательный ресурс Puzzle English, который можно использовать в качестве тренажера, самоучителя. Данный ресурс имеет увлекательные видеоматериалы, которые тренируют восприятие устной речи на слух, различных категорий: интервью, выступления, телевизионные шоу, мультфильмы, обучение, песни.

Помимо этого, к проблемам обучения иностранному языку можно отнести тот факт, что процесс обучения происходит в искусственной языковой среде и рассматривается обучающимися как второстепенная дисциплина. Поэтому при обучении иностранному языку в неязыковой среде большое значение для усвоения новой лексики имеет живое общение на данном языке на занятии. Следовательно, следует стремиться к тому, чтобы в процессе обучения были созданы реальные речевые ситуации, помогающие снять психологический барьер. Студенты также охотно принимают участие в поиске информации на английском языке для проведения викторин, конкурсов. Накопленный материал преподаватель может затем использовать во время внеурочных мероприятий по английскому языку, с презентацией студентами своих авторских вопросов перед группой.

Таким образом, именно от умения найти контакт с обучаемым, подход и методику эффективного обучения зависит то, как это воспринимается студентом. Успешность преподавателя, его высокий интеллектуальный уровень, эрудиция, профессионализм обеспечивают и поддерживают студенческую мотивацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронкова О.Б. Информационные технологии в образовании: интерактивные методы / О.Б. Воронкова - Ростов н/Д: Феникс, 2010.-315 с.
2. Дмитриенко Т.А. Методика преподавания иностранного языка в вузе. – М.: МЭЛИ, 2009.
3. Кузнецова Е.М. Проблемы обучения иностранному языку студентов технического профиля // Иностранный язык в контексте проблем

профессионального образования: сборник научных трудов Международной научно-методической конференции/ Под ред. Е.Ю. Кошелевой. – Томск: Изд-во «КИТ», 2012.

4. Лихачева О.Н. Специфика процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ», Краснодар, 2016, № 5, с. 178-188

Мартынова А.Н.

*(Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева)*

Научный руководитель: к. филол. наук, доц. Вишленкова С.Г.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВИДЕОБЛОГОВ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В современном мире владение иностранным языком является необходимым навыком. Формирование коммуникативной компетенции является основной и ведущей целью обучения иностранному языку. Сегодня это особенно актуально. Одним из современных, эффективных и творческих способов обучения иностранному языку является использование видеоматериалов.

В широком смысле термин «видео» (от лат. «video» - смотрю, вижу) обозначает большой перечень технологий записи, обработки, передачи, хранения и воспроизведения визуального и аудиовизуального материала. Учителю необходимо знать, что видеоматериалы, которые он будет использовать на уроках иностранного языка, должны быть аутентичными. Под аутентичными понимают материалы, созданные носителями языка, при этом они могут не носить обучающего характера, а также не иметь отношения к процессу обучения.

К аутентичным материалам лингвисты относят личные письма, статьи, рекламу, карты, графики и схемы, расписания, кулинарные рецепты, сказки, интервью, научно-популярные и страноведческие тексты, также теле- и радиопрограммы [3].

Есть несколько преимуществ использования аутентичных видеоматериалов для изучения языка и преподавания. Во-первых, они могут предоставить видео-примеры, как общаться в реальных жизненных ситуациях, показывая им обычных людей и проблемы, с которыми обучающиеся могут столкнуться в повседневной жизни. Во-вторых, аутентичные материалы могут укрепить стратегии обучения, которые затем могут быть использованы в различных ситуациях [5].

Использование видеоматериалов на занятиях по иностранному языку способствует решению таких задач как повышение уровня мотивации

обучения, повышение эффективности обучения, вовлечение учащихся в активное обучение, самостоятельная и индивидуальная работа учащихся, повышение качества усвоения знаний учащихся. Одним из видов видеоматериалов является видеоблог.

Прежде всего, следует подчеркнуть, что представляет собой видеоблог и какие дидактические возможности он предлагает. Так И.А. Текутьева дает следующее определение видеоблогу: «это Интернет-явление, включающее в себя создание, выкладывание в сеть видеоматериалов на ту или иную тему в выбранном автором формате, соответствующем жанру» [1].

О. Р. Чулкова определяет понятие таким образом: «видеоблогинг – это разновидность блога, где акцент делается на видеоинформацию» [2]. Проанализировав этимологию имеющегося определения, можно сказать, видеоблог (влог, vlog) – это форма блога, в основе которого лежит передача информации через видео. Как правило видеоблоги содержат личные размышления и повседневную жизнь.

Видеоблоги обладают необходимыми для образовательного процесса особенностями: наглядность – видеоматериалы имеют визуальный характер, позволяют перенести учащихся в те ситуации, которые невозможно продемонстрировать иными способами; динамичность – данная особенность позволяет концентрировать внимание учащихся на более длительное время, так как это вызывает интерес и делает разнообразным процесс закрепления или введения новой информации. Безусловно, использование видеоматериалов делает процесс обучения более эффективным и интересным, повышает мотивацию учащихся, способствует их активизации.

Учебные задачи, которые можно решать с помощью видеоблогов, включают: повторение лексики и обогащение словарного запаса; использование видео для введения новых лексических единиц или тем; а также обучение навыкам восприятия речи на слух. [4].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что видеоблогинг является не только популярным увлечением среди молодежи, но и неотъемлемой частью их повседневной жизни. Это активное увлечение обучающихся открывает возможности для интеграции видеоматериалов в образовательный процесс. Кроме выполнения своих основных функций, таких как общение, самопрезентация и развлечение, видеоблоги могут также осуществлять образовательные и обучающие функции. Поэтому видеоблоги можно рассматривать как аудиовизуальные средства обучения, которые активизируют визуальное и слуховое восприятие, что способствует достижению высокого уровня эффективности в развитии навыков устной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Текутьева И.А. Жанрово-тематическая классификация видеоблогинга // Медиасреда. 2016. №11.
2. Чулкова О.Р. Видеоблог как новый инструмент информационной деятельности: сборник трудов конференции. // Новое слово в науке:

перспективы развития: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016.

3. Карева Н.В. Использование аутентичных аудио и видео материалов для повышения мотивации изучения иностранного языка: Интернет-журнал «Науковедение», 2019.

4. Richards J.C. Curriculum development in language teaching / J.C Richards. – Cambridge: Cambridge University Press. / 2001. 321 с.

5. Woottipong K. Effect of Using Video Materials in the Teaching of Listening Skills for University Students // International Journal of Linguistics. – 2014 / V.6(6) с. 56-61.

Мезина Е.В.

(ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет»)

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ПЕРЕВОДЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Искусственный интеллект (ИИ) стремительно меняет мир, и сфера обучения иностранным языкам и перевода не исключение. ИИ предлагает новые возможности для персонализации обучения, ускорения процесса перевода и повышения эффективности обучения.

В последнее время инновационный потенциал инструментов искусственного интеллекта, таких как ChatGPT, открывает возможности для внедрения новых подходов и стратегий обучения. Интеграция ChatGPT в педагогические методы, такие как проблемно-ориентированное обучение или перевернутые классы, может разнообразить учебный опыт учащихся и способствовать творчеству в образовательных практиках [2].

Автоматизация рутинных задач является эффективным инструментом в использовании ИИ. Инструменты искусственного интеллекта могут автоматизировать некоторые рутинные задачи учителей и переводчиков, например, проверку домашних заданий, корректуру текстов или создание переводов. Кроме того, эти помощники на основе искусственного интеллекта могут автоматизировать рутинные административные задачи, такие как запросы о поступлении, регистрация на курсы, оплата сборов и планирование встреч, освобождая сотрудников, чтобы они могли сосредоточиться на более стратегических инициативах [2].

Нельзя не упомянуть возможность ускорения процесса перевода: ИИ может быстро и эффективно переводить тексты между языками, что освобождает время для более сложных задач.

Повышение точности перевода еще одно преимущество использования ИИ-технологий. ИИ может анализировать большие наборы данных и использовать машинное обучение для повышения точности перевода.

Неоспоримым фактом так же является персонализация обучения с помощью технологий ИИ. Его инструменты могут анализировать индивидуальные потребности студентов, адаптировать учебный процесс к их уровню, стилю обучения и целям. Он способен создавать персонализированные упражнения, тесты и уроки, учитывая слабые и сильные стороны студентов. Чат-боты с искусственным интеллектом, работающие на алгоритмах искусственного интеллекта, могут оказывать персонализированную поддержку студентам, предлагая мгновенные ответы на запросы, связанные с информацией о курсе, расписанием, заданиями и академическими ресурсами [1].

Однако внедрение ИИ в эту область сталкивается с рядом серьезных проблем, которые требуют внимательного анализа.

Будущее чат-ботов с искусственным интеллектом в высшем образовании вызывает растущий интерес и беспокойство из-за потенциальных преимуществ и проблем, которые они представляют. В мире, где скорость и доступность информации играют ключевую роль, образование не может оставаться неизменным. Будущее чат-ботов с искусственным интеллектом в высшем образовании готово произвести революцию в академическом ландшафте, предлагая инновационные решения для улучшения учебного процесса студентов, оптимизации административных процессов и улучшения написания научных исследований. Искусственный интеллект (ИИ) предлагает новые возможности для персонализации обучения, повышения эффективности и расширения доступа к знаниям.

Однако, внедряя ИИ в обучение иностранным языкам, важно создать гибкие системы, комбинирующие преимущества ИИ с традиционными методами обучения, чтобы максимизировать эффективность и удовлетворить индивидуальные потребности студентов. Гибкие системы могут адаптироваться к уровню знаний, стилю обучения и целям каждого студента. ИИ может анализировать прогресс студента, выявлять его сильные и слабые стороны, и предоставлять индивидуальные упражнения, тесты и уроки. Гибкие системы ускоряют процесс обучения, позволяя студентам двигаться в собственном темпе и сосредоточиться на тех аспектах языка, которые им нужны больше всего. Технологии ИИ позволяют использовать интерактивные игры, виртуальную реальность и другие современные технологии, чтобы сделать процесс обучения более увлекательным и мотивирующим. ИИ дает возможность анализировать большие наборы данных и использовать машинное обучение для создания более эффективных и качественных учебных материалов, учитывая контекст, культуру и стиль обучения.

Повысить эффективность обучения, при этом, позволяет комбинирование ИИ и традиционных методов. ИИ как инструмент для учителя может помочь в подготовке уроков, оценке студентов, создании персонализированных учебных

планов, предоставлении индивидуальной поддержки студентам. Традиционные методы обучения, такие как работа в группе и общение с учителем, важны для развития социальных навыков и коммуникации на иностранном языке. ИИ может использоваться как дополнительный ресурс для студентов, предлагая им возможность практиковаться в языке в своем темпе и получать немедленную обратную связь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Joshua E.Ch. ChatGPT: The game changer for higher education institutions / E.Ch. Joshua // Jozac Academic Voice. 2023. Vol.3 (1). – pp. 22-27.
2. Ocaña-Fernández Y. Artificial Intelligence and its Implications in Higher Education / Y. Ocaña-Fernández, L.A. Valenzuela-Fernández, L.L. Garro-Aburto // Propósitos y Representaciones. May. - Aug. 2019, Vol. 7 (2): pp. 536 - 568 ISSN 2307-7999 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>

Мошкова А.Ю.

(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фелелова В.В.

РОЛЬ ЭЛЛИПТИЧЕСКИХ СТРУКТУР В СИТУАЦИИ ОБЩЕНИЯ

Исследование эллиптических структур представляет существенный интерес в современном французском языке в силу их распространенности в разговорной и письменной практике, а также их важности для эффективной коммуникации. Такие структуры проявляют себя через умышленное опущение одной или нескольких составляющих предложения, что может вызывать трудности при их понимании, особенно для тех, кто не знаком с подобными языковыми фигурами. Проанализируем разновидности эллиптических конструкций в современном французском языке и их использование.

Современный французский язык демонстрирует разнообразие эллиптических структур. Например, при полном эллипсе мы видим, что из фразы исключается полностью, а в случае частичного – убирается лишь один член предложения. Частичный эллипс может затрагивать различные функциональные элементы предложения: подлежащее, дополнение (прямое или косвенное), а также обстоятельство. В сложноподчиненных структурах эллипс выражается в опущении одной части относительно другой.

Контекст играет первостепенную роль в вопросе функционирования эллиптических структур, поскольку он предоставляет ключи к восстановлению опущенных элементов. Контекст может быть языковым, обеспеченным окружающими фразами, или прагматическим – представленным самим

контекстом общения. Понимание эллипсов зависит от способности собеседника восполнять пропущенное на основе ситуации общения.

Роль эллипсов в коммуникативном процессе огромна: они позволяют устанавливать кореферентные связи между частями сложного предложения, а также могут использоваться для придания эмфазы определенному элементу за счёт его повторения. В другом случае они помогают выражать временные или причинно-следственные отношения между составными частями текста.

Сложность эллиптических структур в современном французском языке требует детального анализа, объединяющего в себе как формальный, так и прагматический подходы к изучению языка, учитывающего специфику французской грамматики и синтаксиса.

В свете вышеизложенного, необходимость глубокого осмысления и понимания эллипсов ведёт к признанию их неотъемлемой роли в коммуникационном аспекте современного французского языка. Они находят своё применение в ежедневных беседах и в письменной речи, хоть и могут преподносить определенные сложности в интерпретации. По этой причине крайне важно включать изучение эллиптических структур в программы по французскому языку как иностранному, обеспечивая студентам возможность уверенно и точно их применять.

Таким образом, детальное знакомство с эллиптическими структурами открывает двери к более глубокому пониманию современного французского языка и способствует развитию навыков четкой и в то же время естественной речи. Это, в свою очередь, делает важным и ответственным задание по правильному освещению и преподаванию эллипсов для гармоничного усвоения иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ларькина А.А. О лингвистических исследованиях эллипсиса во французском языке // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. Вып. 29. №5 (143). С. 67–72.

Муравьёва Т.И.

(ФГБОУ ВО Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ CLIL И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В данной работе мы рассмотрим теоретические аспекты интегрированного обучения содержанию и языку (CLIL) и его практическое применение на университетском уровне, в частности при преподавании английского языка и истории.

CLIL представляет собой методику, которая объединяет изучение содержания с освоением языка. Это позволяет студентам развивать языковые навыки параллельно с пониманием академических предметов.

Преимущества использования исторических материалов в рамках CLIL включают развитие критического мышления и культурной осведомлённости. Однако существуют и проблемы, такие как сложность содержания и потребность в квалифицированных преподавателях.

Согласно Белой книге Европейской комиссии 1995 года, знание трёх европейских языков является приоритетом. Для достижения этой цели авторы документа предлагают начинать обучение по двуязычным программам в раннем возрасте. В отчёте Европейской комиссии об изучении языков за 2005 год говорится, что наиболее эффективным способом успешного изучения иностранного языка является «использование иностранного языка для определённой цели» [5, с.12]. Таким образом, иностранный язык становится инструментом, а не конечной целью обучения.

На университетском уровне CLIL особенно эффективен на курсах, где английский является как предметом изучения, так и средством обучения. История представляет собой идеальный контекст для CLIL, поскольку, как было отмечено исследователем К.Дальтон-Паффер, «исторические материалы развивают языковые навыки учащихся и позволяют им изучать исторические события, культурные контексты и идеологические точки зрения» [3, с.120].

Несмотря на преимущества, внедрение CLIL на университетском уровне сопряжено с трудностями. Одной из существенных проблем, как обозначил Д. Койл, является «уровень языковой компетентности, необходимый как преподавателям, так и студентам» [2]. Преподаватели должны свободно владеть языком обучения, а также быть экспертами в своих предметных областях. Студенты, которые ещё не в полной мере владеют изучаемым языком, могут испытывать трудности с усвоением сложного академического материала.

Для решения проблем и максимального использования преимуществ CLIL предлагается разработать программу на основе CLIL для преподавания английского языка и истории студентам университетов. Эта программа, как отметили исследователи П.Болл и К.Келли, должна быть направлена «на развитие коммуникативных навыков и понимания содержания за счёт использования исторических материалов» [1, с.151].

Интеграция CLIL в преподавание английского языка и истории на университетском уровне представляет собой мощный инструмент для развития академических и языковых способностей студентов. Успех CLIL зависит от тщательной разработки программы, надлежащей подготовки преподавателей и создания соответствующих материалов. Поскольку образовательные учреждения продолжают внедрять CLIL, для совершенствования этой методики и обеспечения её эффективности в различных условиях потребуются дальнейшие исследования и практика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ball P., Kelly K., Clegg J. Putting CLIL into practice. Oxford University Press, 2015. 320 p.
2. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach // Электронный ресурс. Encyclopedia of Language and Education. Springer, 2008. URL: <http://blocks.xtec.cat/clilpratiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf> (дата обращения: 15.03.2023)
3. Dalton-Puffer C. Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. John Benjamins Publishing, 2007. 514 p.
4. European Commission. Directorate-General for Education and Culture, Vocational Training and Language Policy // Europeans and Languages: A Eurobarometer Special Survey. Brussels, 2005 P. 145-149.
5. Meyer O. Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies // Puls., 2010. Vol. 33. P. 11–29

Мутылина Е.И.

(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В.В.

ТИПЫ УСТОЙЧИВЫХ ВЫРАЖЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Устойчивые выражения занимают важное место в любом языке, и французский не является исключением. Одна из первых систематизаций фразеологических единиц во французском языке принадлежит французскому лингвисту Эмилю Бенвенисту. В последние десятилетия исследованием устойчивых выражений активно занимаются как лингвисты, так и культурологи, среди которых можно выделить таких ученых, как Жан-Пьер Дюфрен и Марион Леруа, которые анализируют роль фразеологии в языке и культуре.

Фразеологические обороты – это устойчивые выражения, имеющие значение, отличное от значений отдельных слов. Фр.: avoir un coup de foudre – влюбиться с первого взгляда.

Идиомы – это выражения, смысл которых не может быть понятен из значений составляющих компонентов. Фр.: mettre les pieds dans le plat – влезть не в свое дело.

Пословицы – короткие фразы, содержащие народную мудрость. Фр.: l'habit ne fait pas le moine – не суди по одежке.

Поговорки – устойчивые выражения, часто используемые в разговорной речи. Фр.: Il ne faut pas mettre tous ses œufs dans le même panier – не стоит рисковать всем сразу.

Словосочетания с предлогами – конструкции, где предлог меняет значение. Фр.: *être en train de* – быть в процессе.

Сравнительные конструкции – это выражения, которые используют сравнение для усиления. Фр.: *fort comme un lion* – сильный как лев.

Эмоциональные фразеологизмы – выражения, передающие чувства. Фр.: *avoir le cœur sur la main* – быть щедрым.

Культурные идиомы – это выражения, связанные с французской культурой. Фр.: *c'est la vie* – такова жизнь.

Синонимичные устойчивые выражения – разные фразы с одинаковым значением. Фр.: *parler français, s'exprimer en français* – говорить по-французски.

Фразеологические антонимы – пары устойчивых выражений с противоположным значением. Фр.: *être dans le flou, avoir les idées claires* – ясно мыслить.

Устойчивые выражения в литературе – фразы, ставшие популярными благодаря литературным произведениям. Фр.: *le temps est un grand maître* – время – великий учитель.

Метафорические выражения – фразы, использующие метафоры для передачи смысла. Фр.: *nager dans le bonheur* – купаться в счастье.

Устойчивые выражения в разговорной речи – фразы, активно используемые в повседневном общении. Фр.: *Ça ne casse pas trois pattes à un canard* – ничего особенного.

Негативные устойчивые выражения – фразы с негативной окраской. Фр.: *avoir un poil dans la main* – быть ленивым.

Позитивные устойчивые выражения – фразы с положительным значением. Фр.: *avoir la pêche* – быть полным энергии.

Сегодня устойчивые выражения активно используются как в разговорной речи, так и в литературном языке. Их классификация основана на явлениях метафоры, сравнения и гиперболы, что делает их важным инструментом для передачи эмоций и культурных особенностей. Таким образом, устойчивые выражения в современном французском языке представляют собой богатый и разнообразный пласт языка, основанный на различных риторических приёмах. Они не только обогащают речь, но и служат отражением культуры и менталитета носителей языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кириллова Н.Н. Фразеология романских языков : этнолингвистический аспект : монография. СПб. : Издательство РГПУ им. Герцена, 2003. 319 с.

Нахратова М В.

(ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Вишленкова С.Г.

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ РАЗГОВОРНОГО КЛУБА

В данной работе представлены технологии организации и методические рекомендации, направленные на улучшение коммуникативной компетенции учащихся. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования, обучение иностранного языка ориентировано на формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции и развитию языковой компетенции. Для успешного достижения этой цели учащимся старших классов необходимо развивать все составляющие компонентов данной компетенции. Ключевым аспектом является развитие языковой компетенции, которое является основным условием для успешной речевой деятельности через освоение фонетических, грамматических и лексических особенностей языка.

Актуальность темы связана с недостаточным количеством языковой практики на уроках английского языка в современных школах. Ученикам старших классов необходимо развивать навыки общения. Одним из способов достижения нужного уровня коммуникативной компетенции являются разговорные клубы, которые становятся все более популярными. Их востребованность объясняется высокой эффективностью по сравнению с традиционными занятиями.

Разговорный клуб – это универсальная форма обучения английскому языку, где в неформальной дружественной обстановке есть возможность пополнить свои знания, усовершенствовать произношение, проработать ошибки. На каждом занятии обычно обсуждается определенная тема, а перед уроком учитель предоставляет словарь необходимой лексики. Основной целью изучения языка является возможность свободного общения, и разговорные клубы предоставляют отличную возможность для улучшения разговорных навыков студентов в непринужденной обстановке [4, с. 106].

Разговорный клуб имеет множество особенностей, включая создание комфортных условий для общения на иностранном языке, что помогает студентам избавиться от страха перед ошибками [1, с. 146]. Е. А. Сергиевская, опытный преподаватель, подчеркивает, что положительные впечатления от клубных встреч помогают студентам повышать уверенность и мотивацию на обычных уроках: «Студенты, посещающие заседания клуба, впоследствии переносят свои сугубо позитивные клубные ощущения на свои рутинные занятия, что приводит к большей уверенности в себе, а следовательно, к повышению мотивации и результативности их учебной деятельности» [3, с. 72].

Следует отметить, что одной из ключевых функций языкового клуба является возможность практиковать общение, а именно использование коммуникативного подхода при обучении иностранным языкам способствует формированию умения общаться на иностранном языке. В школах на уроках английского языка уделяется недостаточно внимания этому аспекту, и разговорные клубы представляют собой прекрасную возможность для студентов практиковать язык и преодолевать языковой барьер. О.В. Мартынова отмечает, что разговорная практика помогает избавиться от внутренних комплексов и стать более уверенным в ответах [2, с. 505].

В результате можно заключить, что разговорный клуб является эффективным инструментом для развития коммуникативной компетенции, способствует повышению мотивации к изучению языка и умению формулировать и выражать свою точку зрения на иностранном языке. Применение рассмотренных методов организации клубов позволяет создавать интересные занятия, а соблюдение методических рекомендаций обеспечивает их продуктивность. Поставленная цель работы достигнута, задачи осуществлены. Таким образом, было выяснено, что регулярное посещение разговорного клуба в течение нескольких месяцев способствует улучшению понимания иноязычной речи, расширяет активный словарный запас и улучшает устное общение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Надха С.Э. Разговорный клуб как особый вид учебной деятельности в преподавании РКИ базового уровня // Наука и школа. – 2019. – №. 2. – С. 145-151.
2. Мартынова О.В. Организация занятий иностранного языка для развития универсальных компетенций студентов // Проблемы современной аграрной науки: Материалы международной научной конференции, Красноярск, 15 октября 2021 года. Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2021. С. 505-508.
3. Сергиевская Е.А. Дискуссионный клуб как средство развития иноязычной компетентности студентов неязыковых специальностей // Наука как движущая антикризисная сила: инновационные преобразования, приоритетные направления и тенденции развития фундаментальных и прикладных исследований: сб. науч. ст. по итогам междунар. науч.-практ.конф., Санкт-Петербург, 15–16 янв. 2016 г. СПб.: КультИнформПресс, 2016. С. 71–72.
4. Фесенко К.А. О методике проведения разговорного клуба как эффективного способа преодоления языкового барьера // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 10-2. – С. 103–107.

МАГИЧЕСКИЙ РЕАЛИЗМ КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МЕТОД В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Многоплановая картина мира и стремительно меняющаяся реальность всегда требует осознания и понимания с помощью неординарных художественных приёмов и методов. Развитие литературного процесса в XXI веке показывает, что традиция магического реализма становится всё более значимым направлением в культурно-художественном сознании современного общества, что и обуславливает актуальность нашего исследования.

Цель статьи – проследить историю происхождения и развития магического реализма, его связь с латиноамериканской литературой, основные темы и особенности художественного метода.

Новизна статьи состоит в исследовании специфических тем и мотивов, которые характерны для английского магического реализма, включая соотношение реальности и фантазии, социальные комментарии и психологические аспекты, которые ранее были недостаточно изучены.

В статье использованы такие методы исследования, как литературный и историко-культурный анализ.

Согласно исследованиям Н. Е. Титковой, магический (мистический) реализм – художественный метод, в котором магические (мистические) элементы включены в реалистическую картину мира [4, с. 25]. В литературе понятие «магический реализм» зародилось в 1920-х годах в Испании под авторством М. Бонтемпелли. В принадлежащем ему журнале «900» («Новеченто») были опубликованы работы немецких (Г. Кайзер), английских (Дж. Джойс, Д. Г. Лоуренс, В. Вульф), французских и итальянских писателей, которые искали новые способы выражения в творчестве. В литературе «Новенчентистов» впервые появился такой приём, как изображение внешнего и внутреннего планов бытия, действительного и иллюзорного. При этом широкую известность феномен магического реализма приобрел только в латиноамериканской литературе 60–70х годов XX века (А. Карпентьер, Г. Гарсиа Маркес, М. Астуриас, Х. Кортасар), в которой возникновение магического реализма как феномена в искусстве было обусловлено верованиями доколумбовых индейских цивилизаций (майя, ацтеки, инки и т.д.) Их мироощущение положило начало особой философии, нашедшей отражение и в литературе. А. Ф. Кофман дал этому явлению название «поэтика сверхнормативности»: оно характеризуется восприятием реальности через призму чуда и, ко всему, резко отличается от европейской литературной «нормы» [2, с. 191].

Становление магического реализма в английской литературе представляет собой интересный процесс, который включает влияние различных

культурных и литературных традиций, а также адаптацию жанра к особенностям английского контекста. Возникновение магического реализма как художественного метода в литературе Великобритании обосновано контекстом постколониальной критики и глобализации. Первая волна магического реализма в английской литературе пришлась на 1960-е и 1970-е годы, когда писатели начали активно исследовать темы идентичности, культуры и колониализма.

«Первооткрывателем» магического реализма в английской литературе стал Ч. Диккенс. Мотивы «сверхъестественного» в его произведениях ещё не прослеживались отчётливо, однако в них можно обнаружить такие элементы, как счастливые совпадения, случайные удобные встречи и неправдоподобные повороты судьбы персонажей. С. Сильман, исследуя творчество Ч. Диккенса, говорит о «диккенсовском реализме», характеризующимся сочетанием изображения реалистичной социальной жизни и сказочной фантастики [3, с. 185].

Среди других авторов, использующих метод магического реализма в своём творчестве, можно упомянуть Салмана Рушди, Кэйт Аткинсон и Айрис Мёрдок. Творчество каждого автора отлично друг от друга в аспекте поднятых тематик и проблем, в выборе разных способов проявления «сверхъестественного» в их произведениях. М. А. Бауэрс комментирует неоднородность английской литературы следующим образом: «В отличие от латиноамериканского магического реализма, в английском языке не было достаточно длинной традиции, чтобы можно было проследить влияние одного англоязычного магического реалиста на другого» [5, с. 66].

Как утверждает М. А. Бауэрс, «Магический реализм – не просто модный способ повествования, он доказал свою состоятельность через критику, которую породил, простимулировав рассмотрение отношений вымысла и репрезентации к реальности» [5, с. 123]. Авторы английской литературы используют методы магического реализма различными способами, добавляя необычные и сверхъестественные элементы в свои повествования, чтобы исследовать глубокие темы и создать многослойные миры:

- 1) смешение реального и фантастического;
- 2) использование аллегорий и метафор;
- 3) создание альтернативных реальностей;
- 4) введение мифологических и фольклорных элементов;
- 5) персонажи с магическими способностями;
- 6) вихрь временных и пространственных элементов [1, с. 74].

Хотя магический реализм не был изначально присущ классической английской литературе, он начал активно развиваться с конца XX века через творчество таких авторов, как С. Рушди и А. Мёрдок. Они использовали магические элементы для глубокого исследования человеческой природы, социального контекста и культурной идентичности, что сделало магический реализм важным направлением в английской литературе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гугнин А.А. Магический реализм в контексте литературы и искусства XX века: феномен и некоторые пути его осмысления. М. : АСТ, 2020. 117 с.
2. Кофман А.Ф. Проблема «магического реализма» в латиноамериканском романе // Современный роман. Опыт исследования. 2018. № 21. С. 183–200.
3. Сильман Т. Диккенс: очерки творчества. Л. : Худ. лит., 1970. 376 с.
4. Титкова Н.Е., Лобова О.Л., Роман В.Я. Брюсова «Огненный ангел» в контексте мистического реализма // Молодой ученый. 2014. № 21.1. С. 25–28;
5. Bowers, M. A. Magic(al) Realism. L. : Routledge, 2004. 143 с.

Онищенко Е.С.

(ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Ласица Л.А.

НЕТРАДИЦИОННЫЙ УРОК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Для чего ребенок ходит в школу? Ответ на этот вопрос, казалось бы, лежит на поверхности, дети посещают школу, чтобы учиться. Но учиться чему? Писать, читать, считать? Безусловно. Однако, в Федеральном государственном образовательном стандарте прописано, что образовательный процесс должен способствовать всестороннему развитию личности обучающегося, а именно, воспитывать в нем чувство патриотизма и гражданское самосознание, укреплять его физическое и эмоциональное здоровье, прививать ему социально значимые нравственные ценности и стремление к самообразованию.

Добиться положительных результатов во всех перечисленных аспектах невозможно посредством проведения лишь стандартных уроков. Тут на помощь педагогам приходит нетрадиционный урок. Он подразумевает организацию образовательного процесса в формате какого-либо мероприятия.

Мероприятия в рамках нетрадиционных уроков могут иметь различные темы и формы проведения. Это могут быть:

- праздничные мероприятия (линейки, утренники, концерты);
- спортивные мероприятия (физкультурные соревнования);
- досугово-развлекательные мероприятия (мастер-классы, игры, выставки);
- учебно-воспитательные мероприятия (беседы и дискуссии, викторины).

Выбор формата зависит от многих факторов, в том числе и оттого, в рамках какой школьной дисциплины будет проведен нетрадиционный урок. Для уроков иностранного языка отлично подойдут мастер-классы (изготовление открыток к определенному празднику), ролевые игры. Также можно провести квиз, приуроченный к какому-либо событию. При подготовке таких

мероприятий нужно помнить, что «основное правило в работе учителя иностранного языка — стимулировать учащихся больше говорить на иностранном языке» [3, с. 81]. Поэтому нужно тщательно подойти к выбору материала, убедиться, что он является посильным для учеников.

Одно из требований ФГОС к результатам освоения иностранного языка заключается в «формировании дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур» [2]. Это требование напрямую связано с развитием у обучающихся кросс-культурной компетенции, которая и отвечает за появление у человека понимания культуры людей, проживающих в других странах. В свою очередь, любая компетенция основывается на комбинации знаний и умений, а «позитивное отношение к знанию вырабатывается у школьника в том случае, если знание становится объектом эмоционального переживания» [1, с. 49]. В таком случае, наиболее подходящей формой нетрадиционного урока может служить викторина, в ходе которой учащиеся осознают ценность знания (ведь оно необходимо для победы) и умение применять его в реальной жизни.

Чтобы проиллюстрировать данный тезис, хочу поделиться примером из собственной практики. Для развития у обучающихся 9 классов кросс-культурной компетенции я приняла решение провести занятие в формате интеллектуальной игры «UK customs and traditions». Вопросы для викторины были составлены на основе лингвострановедческого материала (праздники, кухня, ЛИТЕРАТУРА), изученного в рамках учебно-календарного плана. Ученики были поделены таким образом, чтобы каждая команда имела смешанный состав (необходимо объединить более сильных учеников с теми, кто отстает в плане освоения английского языка). Когда блок вопросов о британских традициях был пройден, я предложила ученикам (в составе все тех же команд) составить по 5 вопросов о традициях России, а затем задать их командам соперников. Дополнительным преимуществом такого урока может служить задействование знаний из других дисциплин (история, ЛИТЕРАТУРА), а также совершенствование навыков командной работы. Помимо этого, у ребят появился опыт освещения культурных аспектов своей Родины на иностранном языке. В качестве домашнего задания им было предложено разделиться на группы (уже самостоятельно) и выбрать любую страну, подготовить на английском языке сообщение о самых известных традициях в ней и составить для одноклассников вопросы или кроссворд. В итоге, ученики сравнили подходы к проведению похожих праздников (день матери, новый год и т.д.), существующие культурные обычаи и традиции в родной стране и в других странах мира. Проанализировав проделанную работу, они пришли к выводу, что несмотря на различия национальных культур, в каждой из них есть интересные особенности, которые заслуживают внимания и уважения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что викторина — это эффективная форма нетрадиционного урока, в отличие от стандартного занятия, где ребята сидят на местах и выполняют ряд заданий. Она является хорошим инструментом для развития ряда компетенций. Конкретно в моем случае такой формат занятия сформировал у учеников положительный опыт командной

работы, позволил им почувствовать ценность своих знаний, а главное, ребята увидели культурное многообразие мира и с интересом знакомились с обычаями и традициями других стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Орлова И.А. Методика организации внеурочной деятельности: учеб. пособие для вузов. Владимир: ВлГУ, 2023. 219 с.
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101) [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 26.11.2024).
3. Щукин А.Н., Фролова Г.М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования. М.: Академия, 2015. 289 с.

Павловская А.С.

(ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Вишленкова С. Г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В современном образовательном процессе цифровые технологии играют важную роль в обучении иностранным языкам. Особое место среди них занимают мобильные приложения, которые становятся эффективным инструментом формирования социокультурной компетенции старшеклассников.

Социокультурная компетенция представляет собой совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка, а также способность применять эти знания в процессе общения [1, с. 286].

Она включает в себя несколько ключевых компонентов: лингвострановедческий, культурологический, социолингвистический, социально-психологический и психологический [2, с. 17].

Мобильные приложения, как разновидность современных цифровых технологий, являются средством формирования социокультурной компетенции школьников и обладают рядом важных дидактических свойств:

– мгновенность доступа и обратной связи;

- интерактивность и информативность;
- простота использования и доступность;
- возможность организации учебного пространства.

Для эффективного использования мобильных приложений в образовательном процессе рекомендуется:

- тщательно отбирать материал в соответствии с целями обучения;
- разрабатывать комплексные упражнения, направленные на развитие различных аспектов социокультурной компетенции;
- учитывать технические возможности и ограничения мобильных устройств.

Для формирования социокультурной компетенции старшеклассников на уроке могут быть использованы следующие мобильные приложения:

1. “News in Levels” / «Новости по уровням». Особенность данного приложения в том, что оно предлагает короткие тексты новостей в трех вариантах (уровнях). Для развития социокультурной компетенции данное приложение полезно тем, что тематика новостей разнообразна. Для урока иностранного языка можно без труда подобрать статью и разработать к ней задания, которые будут направлены на развитие социокультурных навыков. Новости в данном приложении представлены в виде статей, а статьи в свою очередь являются текстовым материалом. Разрабатывая задания к уроку, мы предлагаем придерживаться этапов работы над текстом и разработать задания для дотекстового, текстового и послетекстового этапов.

2. “6mins (6 Minute English)” / «6 минут английского». Данное приложение содержит 6-минутные подкасты в форме диалога или беседы на английском языке на разные темы (политические, экономические, социальные, экологические, страноведческие и т.д.). Выбирая интересующую тему, в приложении легко найти не только аудиозапись подкаста, но и скрипт к нему. Так же в каждом скрипте выделены слова, которые могут быть нам полезны в расширении словарного запаса. С точки зрения развития социокультурной компетенции, данное приложение полезно тем, что является хорошим источником аудиолингвального материала на культурно-страноведческие темы. Задача преподавателя отобрать нужный материал, разработать к нему задания (до прослушивания, во время прослушивания и после прослушивания) и провести занятие с использованием данного материала.

3. “BBC Learning English” / «Изучение английского языка с BBC». Данное приложение является мобильной версией сайта BBC.com. В данном приложении можно найти готовые уроки для самостоятельного изучения английского языка, раздел для изучения бизнес английского, раздел изучения английского с помощью BBC News, разделы для изучения грамматики и тренировки произношения, раздел адаптированной литературы, раздел для учителей и многое другое. Также в данном приложении можно найти материал для развития социокультурной компетенции. Однако, недостатком является обилие информации и материала, который не всегда подходит для данной цели.

Таким образом, использование мобильных приложений в обучении английскому языку создает дополнительные возможности для формирования социокультурной компетенции, делает процесс обучения более индивидуализированным и приближенным к реальным жизненным ситуациям. При этом важно помнить, что эффективность их применения во многом зависит от методически грамотной организации учебного процесса и тщательной подготовки преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Гальскова Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. М. : КНОРУС, 2017. 390 с.
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.newsinlevels&pcampaignid=web_share – Мобильное приложение “News in Levels:Learn English”
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.p2penglish.elisten&pcampaignid=web_share – Мобильное приложение “English Listening – 6mins”

Повторуха Н.В.

(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»)

НАЦИОНАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В СИСТЕМЕ МЕТРОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВ

Метрология – наука о мерах и весе [1, с. 522]. Это название происходит от гр. *μετρον* – ‘мера’, *λογος* – ‘слово, учение’ и буквально означает «учение о мерах» [4, с. 3].

Языковая картина мира (далее – ЯКМ) отображает восприятие окружающей действительности разными носителями языка с учётом их исторических, национально-культурологических и социальных особенностей. При этом речь идет о национальной языковой картине мира (далее – НЯКМ). По мнению И.А. Чернышенко, существует такое количество НЯКМ, сколько существует языков [5, с. 158].

Так, В.А. Дмитриев, исследуя традиционную метрологию народов Северного Кавказа, объясняет меры этого региона таким экстралингвистическим фактором, как географическое положение страны: в условиях горной местности роль глазомерных приёмов была ограничена, поэтому полностью отсутствуют меры, связанные с разрешающей способностью глаза и пластичностью зрения, вместо этого развивается

измерение по звуку. Исходной мерой берётся расстояние, на котором слышен голос человека [2, с. 8]. В украинском языке, в отличие от немецкого, зафиксирована одна фразеологическая единица с метрологическим компонентом такого типа: укр. *на воловий рик*. Так как Украина считалась сельскохозяйственной страной, то использование волов при проведении земледельческих работ вполне закономерно.

Национально-специфическими являются такие лексические единицы как нем. *Lot* < (veraltet) kleine Gewichtseinheit >, 'лот < (устар.) маленькая мера веса >'; укр. *мажа* < міра ваги чи об'єму, що дорівнює місткості одного чумацького воза >. Исследователи торговых путей чумаков указывают на тот факт, что на «чумацкую мажу грузили обыкновенно пудов 50-60, а в некоторых случаях груз доходил до 90 пудов. Максимальная загрузка мажи доходила до 100 пудов. Когда чумаки платили в Перекопе за соль от воза, то были случаи, что они грузили даже больше, чем 200 пудов (3200 кг), а выехав за пределы таможи, перегружали соль на другие мажи» [3].

В немецком языке, в отличие от украинского, центнер – единица измерения, равная 50 кг, а в швейцарском и австрийском вариантах немецкого языка центнер равен 100 кг [6, с. 1849].

Наряду с общими чертами, присущими ЯКМ в системе метрологической лексики (далее – МЛ) в немецком и украинском языках, существуют и отличия:

1) немецкому однословному метрониму в украинском языке соответствует многословный. Под метронимом (от гр. *μετρον* – 'мера' и *ὄνομα* – 'имя') понимаем лексические единицы, выражающие разные меры и единицы измерения. Так, немецким адъективным композитам, первый компонент которых обозначает единицу измерения или меру, соответствуют в украинском словосочетания модели «наречие + предлог + имя существительное-метроним», ср. нем. *ellenlang* 'длиной в локоть' – укр. *завдовжки з лікоть*;

2) наличие в метрологической системе одного языка уникальных метронимов, ср.: нем. *Kufe* < altes deutsches Hohlmaß unterschiedlicher Größe (z.B. 4,85 hl in Preußen, 7,85 hl in Sachsen) > 'куфа < старая немецкая мера объёма разной величины (напр., 4,85 гл в Пруссии, 7,85 гл в Саксонии) >', нем. *Malter* < altes Getreide-, Kartoffelmaß > 'мальтер < старая зерновая, картофельная мера >'; укр. *вершок* < міра довжини, що дорівнює 4,4 см і застосовувалася в Україні та Росії до запровадження метричної системи мір >, укр. *гони* < українська старовинна народна міра довжини від 60 до 120 сажнів >.

В результате проведённого исследования были установлены общие и дифференциальные черты НЯКМ в системе МЛ немецкого и украинского языков, а также обозначены лексемы НЯКМ сопоставляемых языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1425 с.
2. Дмитриев В.А. Традиционная метрология народов Северного Кавказа : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1987. 23 с.

3. Кукса В.М., Кукса В.В. Чумацкими шляхами України // Сторінки історії : зб. наук. праць, 2009. Вип. 28. С. 9–20. URL: http://history-pages.kpi.ua/wp-content/uploads/2015/10/28_2_Kyksa.pdf (дата обращения: 02.12.2024).

4. Лебединская В.Г. Метрологическая лексика в истории русского языка : монография. Невинномысск : НГГТИ, 2007. 176 с.

5. Чернищенко І.А. Фактори формування національних мовних картин світу // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка, 2007. № 32. С. 158–162.

6. DUW: Duden Deutsches Universalwörterbuch / hrsg. u. bearb. vom Wissenschaftlichen Rat u. den Mitarbeitern der Dudenredaktion; unter der Leitung von G. Drosdowski. 5., überarb. Aufl. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich : Dudenverlag, 2003. 1892 S.

Погромская А.И.
(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»)

ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Одной из задач современной школы является сохранение здоровья обучающихся, приобщение их к здоровому образу жизни, формирование ценностного отношения к здоровью как базовой ценности.

Здоровый образ жизни можно рассматривать как поведение человека, направленное на укрепление и сохранение здоровья, обеспечение высокого уровня трудоспособности, достижение активного долголетия, выполнение норм, правил и требований личной и общественной гигиены [1, с. 17].

Рассмотрим воспитательные возможности иностранного языка в формировании здорового образа жизни обучающихся, осознанного отношения к собственному здоровью.

Эффективность учебно-воспитательного процесса напрямую зависит от форм, методов, приёмов работы, а также от личности учителя.

Формирование здорового образа жизни обучающихся на уроках иностранного языка может реализовываться за счет: изучаемых тем (например, темы, касающиеся видов спорта, питания, природы, погоды, распорядка дня, организации досуга и т.д.); выполнения гигиенических требований и норм (проветривание помещений, правильное освещение и т.д.); работы над созданием психологического комфорта на занятии; использования на уроках различных форм и методов работы, позволяющих разнообразить деятельность обучающихся, разгружать эмоционально, способствовать творческой реализации и самовыражению; рационального планирования занятий

(пропорциональное распределение времени на все этапы урока, проведение языковых и речевых разминок, физкультминуток, прослушивание и исполнение песен, подбор интересного аутентичного материала и т.п.).

На уроке могут быть использованы самые разные методы и приемы: беседы, чтение, наблюдение за природой, обсуждение различных вопросов, связанных со здоровьем, спортом, правильным питанием и пр. Интересным для детей и помогающим учителю определиться с увлечениями обучающихся являются такие интерактивные приёмы как «Продолжи фразу...», «Цепочка ассоциаций», метод «Микрофон» и др.

Во многом подбор методов работы зависит от возраста обучающихся. Если для старшеклассников интересным может стать дискуссия на актуальные темы, дебаты, просмотр и обсуждение фильмов и видеороликов на иностранном языке, мозговой штурм по рассматриваемым проблемам, выступление в Ted формате, самостоятельное создание социальных видеороликов, постеров на иностранном языке о здоровом образе жизни, об увлечении спортом, о пагубных привычках и их предотвращении, то для обучающихся 5-6 классов урок помогут разнообразить и одновременно заинтересовать в обсуждаемой проблеме элементы театрализации, языковые и речевые игры, иллюстрирование обсуждаемого материала, выстраивание ассоциативных цепочек. Для обучающихся 1 – 4 классов особый интерес вызывает игра, которая является одним из самых эффективных способов длительного сохранения работоспособности ребёнка, поскольку позволяет часто менять виды деятельности в процессе взаимодействия ученика и учителя. Игра помогает учителю создавать на уроке благоприятную психологическую атмосферу общения, а учащимся – увидеть в иностранном языке реальное средство общения. Игра и игровые приёмы могут использоваться при обучении различным видам речевой деятельности, введении новой лексики и грамматических структур. Они незаменимы в формировании речевых умений и навыков младших школьников. Однако, здесь важно помнить, что игра на уроке – это не самоцель, а способ организации правильной и эффективной учебной деятельности.

Помимо методов и приемов работы, следует также обратить внимание на формы организации работы обучающихся на уроке. Наиболее эффективными, с точки зрения потенциала формирования у учащихся привычки поддерживать физическое и нравственное здоровье, являются групповая, парная и индивидуальная работа, позволяющие максимально задействовать личностные ресурсы каждого из учеников, определить их склонности и повлиять на их критическое отношение к вопросу вредных привычек. Но если парная и групповая работа основываются на умении учащихся взаимодействовать, вырабатывать единую чёткую позицию, то индивидуальная работа даёт возможность для самореализации отдельного ученика, предоставляет ему возможность быть услышанным, что в дальнейшем может способствовать налаживанию с ним контакта, анализированию проблемных ситуаций с учётом

озвученного и профилактике выработки нежелательных явлений среди обучающихся.

Таким образом, следует отметить значительный воспитательный потенциал иностранного языка в формировании здорового образа жизни обучающихся. На уроках он во многом реализуется через правильный подбор форм и методов работы, которые позволяют привлечь внимание обучающихся к проблемам, связанным со здоровьесбережением, правильно организовать их деятельность, поддерживать позитивный эмоциональный фон и способствуют творческой самореализации. Исследование проведено в Донецком государственном педагогическом университете в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№1024032800184-1-5.3.1-5.3.1) по теме «Формирование культуры здорового образа жизни школьников средствами взаимодействия образовательных организаций и семьи»

ЛИТЕРАТУРА

1. Чедов К.В. Гавроница Г.А., Чедова Т.И. Физическая культура. Здоровый образ жизни [Электронный ресурс] : учебное пособие. Пермь, 2020. 128 с. URL:<http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnieposobiya/fizicheskaya-kultura-zdorovyy-obraz-zhizni.pdf> (дата обращения: 21.10.2024).

Подшибякина Р.А.

(ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Новикова А.А.

ЯЗЫЧЕСКАЯ И ХРИСТИАНСКАЯ ТРАДИЦИИ В МИФОЛОГИИ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

Мифология Средневековья представляет собой уникальное явление, возникающее на стыке двух мощных традиций: языческой, корни которой уходят в архаические верования дохристианской Европы, и христианской, пришедшей с принятием новой религии. Эти традиции не только сосуществовали, но и активно взаимодействовали, формируя сложную синкретическую систему, в которой языческие мотивы сохраняли свою значимость, но постепенно трансформировались под влиянием христианской доктрины.

Цель исследования – определить влияние языческих и христианских традиций на формирование мифологических представлений Средневековья.

Новизна исследования заключается в исследовании синкретизма и трансформации древних обрядов, при этом особое внимание уделяется взаимосвязи мифологических мотивов и их влиянию на социальные и культурные аспекты средневекового общества.

Методы исследования: сравнительный анализ, культурно-исторический подход.

Древние мифологические представления, сформированные задолго до христианизации Европы, отразились в основных архетипах, которые сохранились и в средневековой культуре. Языческая традиция придавала особое значение природе и её циклам, видя в них проявление божественной воли. Боги и духи, олицетворяющие силы природы, такие как Один в германско-скандинавской мифологии или Церера в римской, продолжали жить в средневековых легендах, хотя их роль изменялась [2, с. 57].

С приходом христианства языческие мифы не исчезли, а подверглись переосмыслению. Церковь использовала синкретизм как стратегию, чтобы адаптировать и трансформировать существующие верования, сделав их частью новой религиозной традиции. Например, культ святых в христианстве в значительной степени вобрал в себя элементы почитания языческих богов. Многие раннехристианские святые стали выполнять те же функции, что и их языческие предшественники. Так, святой Георгий стал христианским аналогом архетипа героя-драконоборца, ранее представленного в фольклоре различных народов [3, с. 713].

Ключевую роль играли эсхатологические мотивы. В языческой традиции конец времён воспринимался как неизбежный и циклический процесс: разрушение старого мира становилось основой для создания нового. Этот синтез особенно ярко проявляется в эпических текстах и легендах Средневековья, таких как «Песнь о Нибелунгах», «Беовульф» или артуровские циклы. Герои этих произведений часто сочетают в себе языческие черты (сила, судьбоносная миссия, связь с природными силами) и христианские добродетели (милосердие, верность, смирение). Например, в «Беовульфе» основной герой воплощает черты традиционного языческого героя: он силен, храбр, связан с судьбой. Однако его миссия – борьба с чудовищами, такими как Грендель, – интерпретируется как борьба христианского света с языческим злом [1, с. 193].

Христианская традиция активно использовала символику языческих мифов, наполняя её новым содержанием. Так, древо жизни, являющееся важным элементом в мифологиях многих народов, стало ассоциироваться с крестом Христовым. Аналогично, образы змей, ранее символизировавших как мудрость, так и хаос, в христианстве приобрели однозначно негативное значение, ассоциируясь с дьяволом. Ритуалы, связанные с природными циклами, также были трансформированы. Например, праздники, посвящённые солнцестоянию и равноденствию, были интегрированы в церковный календарь в виде Рождества и Пасхи. Эта адаптация позволяла христианству сохранять связь с народной культурой и обеспечивать её приемлемость для населения [3, с. 711].

Языческие элементы, сохраняясь в легендах, обрядах и архитектуре, продолжали формировать идентичность народов, тогда как христианская доктрина придавала им новый смысл, акцентируя внимание на моральных

ценностях и религиозных идеалах. Эта двойственность делала мифологию Средневековья одновременно глубоко укоренённой в прошлом и направленной в будущее.

Таким образом, мифология Средневековья представляет собой сложный сплав языческих и христианских элементов, где первые сохраняются в виде архетипов, символов и ритуалов, а вторые трансформируют их, придавая новое содержание. Это взаимодействие демонстрирует не только силу мифологического мышления, но и его способность адаптироваться к изменяющимся условиям, создавая универсальную систему, которая продолжает оказывать влияние на современную культуру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кэмпбелл Дж. Тысячеликий герой. СПб. : Питер, 2021. 352 с.
2. Элиаде М. Аспекты мифа. М.: Академический проект, 2014. 235 с.
3. Wood I. Christianisation and the dissemination of Christian teaching // The New Cambridge Medieval History. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. P. 710–734.

Пожидаева А.П.

(ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»)

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Пантыкина Н.И.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В ЯЗЫКЕ

Экспрессия – это выразительно-изобразительные качества речи, отличающие ее от обычной (или стилистически нейтральной) и придающей её образность и эмоциональную окрашенность [5]. По нашему мнению, лексические способы выражения экспрессивности являются хорошим средством для усиления воздействия в лингвистических текстах. Исходя из этого, рассмотрим эти средства на лексическом уровне в турецком языке.

Междометия в турецком языке, как и в других языках, служат мощным инструментом экспрессии, позволяя передать широкий спектр эмоций и чувств, которые сложно выразить обычными словами, например: *vaу* (удивление), *ya uazık* (какая жалость) [3].

Прилагательные в турецком языке часто имеют ярко выраженную эмоциональную окраску. Эта окраска может быть как положительной, так и отрицательной. К положительной коннотации можно отнести слова, выражающие восхищение, радость, любовь: *favori* (излюбленный), *tatlı* (приятный). Также к прилагательным часто добавляют уменьшительно-ласкательные суффиксы, например, суффиксы «-са, -се, -ça, -çe»: *güzel* (красивый) – *güzelce* (довольно красивый, прекрасный), *pazık* (нежный) –

nazikçe (довольно нежный). Использование таких суффиксов существенно усиливает положительную оценку. Для выражения гнева, презрения, отвращения используются слова с резко отрицательной коннотацией, например: berbat (скверный), iğrenç (гадостный), rezil (позорный). Эти слова не только обозначают отрицательные качества, но и передают соответствующее эмоциональное состояние говорящего.

Идиомы играют также ключевую роль в передаче экспрессивности. Они несут в себе уникальный смысл, часто обогащенный эмоциональной окраской. Например, идиома *canından usanmak bezmek* (быть сытым по горло, надоесть) более экспрессивно выражает досаду, чем глагол *bikmak* (надоесть). Или выражение *gözü kara* (бесстрашный) более эмоционально, чем нейтральное *korkusuz* (смелый). Фразеологические единицы аналогично помогают передать эмоции, например: *gönlü çökmek* (пасть духом), *tüyleri* (покрыться гусиной кожей), *gülmekten* (покатываться со смеху) [2].

Звукоподражания и оноματοпея (звукоподражательные слова, возникшие на основе фонетического уподобления неречевым звукокомплексам («мяукать» – от «мяу»), и сам способ их образования; один из видов изобразительных слов [1]) способствуют созданию более живой и образной картины, усиливая экспрессивность высказывания. Например, *çatır çatır* (звукоподражание треска), *horul horul* (звукоподражание храпу), *gıcır gıcır* (звукоподражание скрипу), ономатыпы *tıslamak* (шипеть), *ulumak* (выть) – эти слова не только обозначают звуки, но и передают соответствующую эмоциональную окраску.

Сленг наравне с другими лексическими способами передачи экспрессивности добавляет речи яркость, например: *ayak* (нога) – трюк, *ananas* (ананас) – глупый, *maydanoz* (петрушка) – беспокойный, надоедливый [4].

Гипербола (преувеличение) и литота (преуменьшение) – стилистические фигуры, эффективно используемые для усиления экспрессии. Например, *deniz kadar* (столько, сколько море) – гипербола, подчеркивающая большое количество чего-либо. А *bir karınca kadar* (величиной с муравья) – литота, подчеркивающая ничтожную величину.

Анализ лексических средств, используемых для выражения экспрессивности в турецком языке, показывает, что богатство морфологических и словообразовательных возможностей, а также наличие эмоционально окрашенной лексики и фразеологизмов, позволяет создавать разнообразные экспрессивные эффекты. Понимание этих средств является важным аспектом для изучения языка и культуры Турции, позволяя глубже воспринимать эмоциональный контекст и нюансы общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большая советская энциклопедия: [В 30 т.] / Глав. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. М. : Сов. энциклопедия, 1969. 639 с.
2. Букулова М.Г., Милославский Е. Средства выражения эмоций в турецкой фразеологии // Евразийский союз ученых. 2018. № 4-4(49). С. 31–33.

3. Либак К. Эмоциональные междометия в турецком языке // Материалы ежегодной научной конференции студентов и магистрантов университета, 16–19 мая 2023: в 3 ч. Минск : МГЛУ, 2023. Ч. 3. С. 161–165.

4. Мансурова А.Ю. Сленг современного турецкого языка // Вестник РГГУ. 2012. №20. С. 135–152.

5. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М. : Флинта: Наука, 2003. 320 с.

Полесчикова А.В

(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»)

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И.В

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Всем известно, что желание выучить хотя бы один иностранный язык есть практически у каждого человека, либо же его просто посещают такие мысли на протяжении жизни. Однако весь энтузиазм легко может пропасть из-за некомпетентности, непрофессионализма преподавателя. В связи с этим мы приняли решение рассмотреть ряд психолого-педагогических аспектов, которые, по нашему мнению, важно учитывать в обучении иностранному языку.

Обучение иностранному языку представляет собой многогранный процесс, который требует учитывать психологические и педагогические особенности. Итак, перегрузка информацией или же недобор её, являются причиной негативных последствий для психического и физического здоровья человека. Большие объёмы информации, или перегрузка приводят к быстрой утомляемости, агрессивному поведению в окружающей среде. Недостаток информации вызывает тоску и приводит к более серьёзным последствиям, в частности к построению ложных выводов относительно текущих событий или окружающих людей [2]. К примеру, недостаточный лексический запас, либо недостаточные знания в области грамматики для понимания речи и построения высказывания.

В процессе обучения иностранному языку преподавателю важно активизировать работу всех органов чувств учащихся. Так, одной из самых распространённых причин, отрицательно влияющих на процесс восприятия иноязычного материала, является психологический барьер между обучающим и обучающимся. Эмоциональный фактор кардинально влияет на успешность совместной учебной деятельности [3, с. 437]. Здесь важно дать понять, что совершив ошибку обучающийся учится, ибо страх быть неправильно понятым может блокировать процесс обучения. В этом помогут педагогические приемы, такие как создание поддерживающей атмосферы и поощрение позитивных

результатов, они снизят уровень тревожности и способствуют более свободному использованию иностранного языка.

Большую важность представляет мотивация, создание положительных эмоций и ситуаций успеха при обучении иностранному языку, таким образом, учащийся стремится к знаниям, что имеет положительный психологический аспект.

Поэтому, в процессе обучения иностранному языку нужно обратить внимание на:

- интересную, яркую подачу материала (но, уметь правильно подобрать на разные возрастные категории);
- методически правильное и грамотное использование методов, технологий и приёмов в обучении иностранному языку;
- интеграцию культурного контекста (изучение иностранного языка невозможно без понимания культуры стран, где этот язык является основным);
- грамотно разработанный дидактический материал (логика структуры учебного пособия).

Содержательное наполнение обучения иностранному языку должно быть профессионально ориентированным, для того чтобы активировать интеллектуальные особенности учащихся и «оживить» их мыслительную деятельность для усвоения нового материала, а также развить рефлексивность мышления, чтобы соединять полученные знания.

Таким образом, система обучения строится так, что обеспечивается качественное формирование профессиональных компетенций, а использованные методы и приёмы превращают эти знания в метод познания, то есть в способы деятельности. Стоит отметить, что при этом изменяется мыслительный процесс, развивается интерес к изучению иностранного языка, открывается творческий потенциал [3, с. 480].

Обучение иностранным языкам - это сложный процесс, который требует учета разнообразных психолого-педагогических факторов. Мотивация, уровень тревожности, педагогические подходы, грамотно разработанный дидактический материал являются важными компонентами, которые влияют на успешность обучения. Понимание и использование этих аспектов может значительно улучшить результаты учащихся и сделать процесс изучения языка более эффективным и приятным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варникова О.В., Сафонова О.Ю. Иноязычная коммуникативная компетентность переводчика в сфере профессиональной коммуникации как цель обучения // Инновации в образовании. 2017, № 7. С. 4-9.
2. Змеёв С.И. Технология обучения взрослых: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 128 с.
3. Психология и педагогика: учебник для бакалавров / под. общ. ред. В.А. Сластёнина, В.П. Каширина. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 609 с.

БАЗОВЫЕ КОНЦЕПТЫ ДИСКУРСА ДЕЛОВОЙ СФЕРЫ

Актуальность выбранной темы обусловлена растущим интересом к изучению дискурса как формата межуровневой интеграции в контексте когнитивной лингвистики. Не вызывает сомнения тот факт, что на современном этапе развития науки о языке открытым остаётся вопрос о закономерностях функционирования концептов и особенностях их вербализации в процессе межличностной коммуникации.

«Понятие концепта отвечает представлению о тех содержаниях, которыми оперирует человек в процессе мышления и которые отражают содержание опыта и знания, содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде квантов знания» [1, с.90]. По мнению Е. А. Селивановой, «в лингвистике существует понимание концепта как информативности вообще, некоего мыслительного образования, возникающего в сознании, когда человек описывает некоторый объект реальной действительности языковыми средствами» [2, с.211].

Объектом нашего исследования является англоязычная «деловая презентация» как жанр дискурса деловой сферы с коммуникативно-прагматической доминантой «демонстрация результатов достижений бизнес-структуры». Когнитивный уровень этого формата межличностного общения представлен специфическим тезаурусом коммуникантов, особыми критериями ценностных оценок и ориентаций, согласно которым образ мира воспринимается через «предпринимательское сознание».

Формирование концептуальной системы автороцентрического аргументативного дискурса, который является объектом нашего исследования, основано на базовых первичных концептах, заложенных в сознании человека на уровне подсознания и инстинкта, что и отражается в речевой стратегии и тактике адресанта. Базовые концепты являются фиксированными понятиями, отражающими ядро концептуального поля дискурса деловой сферы общения. Лексическая и грамматическая оболочка речи представителя бизнес компании отражают форму вербализованного персуазивного мышления, которое имеет свои особенности в дискурсе бизнес-презентации.

Исследуемый нами жанр имеет существенную аргументативную нагрузку, которая, как отмечалась выше, заключается в специфическом воздействии на сознание адресата. Следует отметить, что логические концепты «истинность» и «убеждение», которые входят в ядро концептуального пространства бизнес-презентации, были определены еще Аристотелем как основа оппозиции «аналитического» и «диалектического» доказательств. Вербальный контекст «деловой презентации» эксплицитно отображает маркеры этих основополагающих концептов.

Например:

а) концепт «истинность»:

As you can see (from the graph), sales reached a peak just one year after launch. The following two years sales levelled off at around 400, 000. Then sales decreased to a figure of 330, 000 by the end of the year. Finally, last year sales fell only to 250, 000 units [3].

б) концепт «убеждение»:

If we look at the figures for years 1 and 2, we see that sales increased rapidly in the second year to reach 250, 000. Fourth year sales were also good – the end-of-year figure went up to 580, 000. I'm sure, you'll agree, these results are excellent [1].

Логический концепт «истинность» является одним из базовых, поскольку реальные факты результатов достижений ориентированы на положительную оценку адресата. Следовательно, констатация фактов в силу коммуникативно-прагматического замысла и «закона» жанра должна быть истинной. В свою очередь, отдельные элементы доклада адресанта, как правило, подкрепляются фактическим материалом, что отражает особую аргументативную силу «убеждения».

Таким образом, концептуальное поле деловой презентации отражает когнитивный базис дискурса, который вербально маркируется на лексико-семантическом и семантико-синтаксическом уровнях пространственно-временного континуума.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М. : МГУ, 1997. – 245 с.
2. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации / Е.А. Селиванова. – К.: Фитосоциоцентр, 2002. – 335 с.
3. Morgan P. English for Business and Administration / P. Morgan, G. Parker. – Oxford : Oxford University Press, 1998. - 220 p.
4. <http://articles.business-man.biz/presentation/22/light-up-your-audience-with-osram-components-of-an-effective-business-presentation-graham-young.htm>

Попова Д.В.

(ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
университет»)

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

ТРОПЕИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ГЛАВНОЙ ГЕРОИНИ В РОМАНЕ У.С. МОЭМА «THEATRE»

Вопрос воплощения художественных образов в творчестве каждого автора был и остается актуальным. Писатели разных веков создают произведения, наиболее точно отражающие проблематику эпохи или отдельных представителей поколения, «рассказывают» о чувствах, переживаниях, событиях, стремлениях главных героев. Сегодня в этом направлении проводится достаточно большое количество исследований, поднимающих проблематику воплощения характеров персонажей. *Актуальность* темы нашего исследования обусловлена неослабевающим исследовательским интересом к особенностям авторского воплощения художественных образов персонажей в современной литературе, реализованных с помощью лексико-стилистических средств и тропеических средств в частности.

По мнению А.Б. Есина персонаж является главным действующим лицом произведения. Основное внимание при проведении литературоведческого анализа композиции персонажей уделяется их связям и отношениям в системе персонажей данного произведения. А.Б. Есин подразделяет персонажей на главных, второстепенных и эпизодических [2].

Использование стилистических средств в художественном тексте очень важно, так как отражают отношение автора к излагаемому материалу, а также помогают создавать яркие запоминающиеся образы персонажей. Для достижения этих целей в художественной литературе активно применяются тропы, которые являются «понятием поэтики и стилистики, обозначающим такие обороты (образы), которые основаны на употреблении слова (или сочетания слов) в переносном значении и используются для усиления изобразительности и выразительности речи» [3].

Многие исследователями творчества Уильяма Сомерсета Моэма считают роман «Театр» его вершиной, в котором реализуется уникальная способность автора воплотить разнообразные образы персонажей, демонстрируя их яркость, специфику и индивидуальность.

В образной системе романа главное место занимает, бесспорно, образ Джулии Ламберт, который, по мнению большинства исследователей творчества Моэма, является собирательным образом успешной актрисы.

Для создания образа героини автор использует разные тропеические средства, которые помогают наиболее ярко передать внешность и характер Джулии, раскрывая ее через многообразие, свойственное каждому человеку, а особенно хорошей актрисе, которая может порой переносить свое великолепное актерское мастерство и в обычную жизнь. Автор подчеркивает

эту ее особенность – жить, играя и играя жить: «She felt instinctively that she must conceal the actress, and without effort, without deliberation, merely because she felt it would please, she played the part of the simple, modest, ingenuous girl who had lived a quiet country life» [4].

Описывая внешность героини, Моэм использует эпитеты, передающие яркую внешность Джулии: «She looked straight into his eyes. Her own were large, of a very dark brown, and starry» [4]. Помимо лучистого взгляда, который несомненно располагает людей к себе, она обладает очаровательной улыбкой, которая помогала ей добиться успеха не только на сцене, но и в жизни: «She gave him the quick, delightful smile, with a slight lift of her fine eyebrows, which he must often have seen her give on the stage» [4].

В описании характера героини преобладают метафоры, используемые автором для создания внутреннего мира Джулии. Для нее было важно всегда производить хорошее впечатление, подчеркивая благородное происхождение, поэтому Джулия при каждом удобном случае стремилась возвысить себя в глазах окружающих, например, сравнивая свою чистоту и невинность с дорогой жемчужиной: «She felt like a high-born damsel, with all the traditions of a great and ancient family to keep up; her purity was a pearl of great price» [4].

Так же о характере Джулии может говорить выбор лексики, которую она использует, говоря о противоположном поле. В ее речи фигурируют такие слова как «fool», «sweet», «stupid» и ее отношение описывается довольно снисходительным, она часто употребляет слово «lamb»: «Poor lamb», she thought, «I suppose this is the most wonderful moment in his whole life», ««Poor lamb,» she said to herself, «he's such a hell of a gentleman he doesn't know what to do about it» [4].

Подводя итог, можно говорить о том, что художественные средства, использованные У.С. Моэмом для создания образа Джулии, действительно имели важное значение, максимально подробно и ярко раскрывая образ героини.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. – Москва: Изд-во Флинта, 2015. – 384 с.
2. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М., 2000. – 340 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с.
4. Maugham W. S. Theatre. М.: Менеджер, 1997. – URL: <https://content.ikon.mn/banners/2015/4/9/1472/william-somerset-maugham-theatre.pdf> (дата обращения 26.11.2024).

Прудкова А.А.
(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»)
Научный руководитель: ст. преп. Щербакова О.Г.

БИБЛЕЙСКИЕ НАРРАТИВЫ В ФИЛЬМЕ К. НОЛАНА «ИНТЕРСТЕЛЛАР» (2014)

Фильм Кристофера Нолана «Интерстеллар» (2014) представляет собой не только масштабную научно-фантастическую эпопею, но и глубокое философское исследование, пронизанное библейскими мотивами и нарративами. Через символику, сюжет и образы режиссёр обращается к темам конца света, искупления, жертвенности, любви и спасения, которые составляют центральные идеи христианской традиции.

Основное действие фильма происходит на Земле, страдающей от экологической катастрофы. Изменение климата, пыльные бури и нехватка продовольствия символизируют апокалиптическое будущее, описанное в «Откровении Иоанна Богослова». В Библии апокалипсис является не только разрушением, но и переходным этапом, предшествующим обновлению и спасению. Точно так же фильм изображает Землю на пороге гибели, но не лишает человечество надежды на спасение через открытие новых миров.

Космическая экспедиция, организованная для поиска пригодной для жизни планеты, напоминает библейскую историю Ноя и ковчега. В Библии ковчег был средством спасения для праведников и животных, избранных Богом, чтобы продолжить жизнь после Потопа. В «Интерстелларе» космический корабль становится таким ковчегом, который несёт семена человеческой цивилизации и надежду на её возрождение. Как Ной следовал завету Бога, так и герои фильма, ведомые наукой и человеческой волей к выживанию, отправляются в неизвестность ради спасения. [2, с. 47]

Главный герой фильма, Джозеф Купер, занимает центральное место в повествовании и воплощает образ мессианского героя. Его путь символически перекликается с образом Иисуса Христа, который жертвует собой ради спасения человечества. Купер покидает свою семью, чтобы отправиться в опасное путешествие сквозь космос. Этот момент перекликается с библейским образом страдания и утраты, когда Христос оставляет земную жизнь ради высшей миссии. Купер осознаёт, что его действия могут привести к тому, что он никогда больше не увидит своих детей, но он принимает эту жертву ради будущего человечества. [4, с. 33]

Кульминацией темы жертвы становится сцена, где Купер решает броситься в червоточину, чтобы передать человечеству жизненно важную информацию о природе гравитации. Этот поступок можно рассматривать как своего рода искупительную жертву, подобную жертве Христа на кресте. Купер фактически перестаёт существовать в обычном физическом мире, переходя в иное измерение, чтобы помочь людям обрести спасение. Здесь появляется ещё

одна параллель с библейской темой: Христос, пожертвовав собой, преодолевает смерть и возвращается в виде духа, чтобы завершить свою миссию. [1, с. 61]

Важной темой фильма становится время, которое исследуется как научная и философская категория. Однако библейская перспектива времени также заметно присутствует. На Земле люди связаны линейным временем, которое неизбежно ведёт их к смерти. В то же время сцены в пятимерном пространстве, куда попадает Купер, отсылают к идее вечности, характерной для библейских представлений о Боге.

В пятимерном измерении Купер становится своеобразным посредником между прошлым и будущим. Он передаёт Мёрфу ключевую информацию, которая позволяет спасти человечество, выступая в роли провидца или пророка. Этот образ напоминает библейских пророков, которые получают знание от Бога и делятся им с народом для его спасения. [3, с. 100]

Одной из ключевых целей фильма становится поиск «нового дома» для человечества, что соотносится с темой обетованной земли, которая проходит через всю Библию. Израильтяне, ведомые Моисеем, странствовали по пустыне 40 лет в поисках земли, обещанной Богом. В «Интерстелларе» этот поиск осуществляется в космическом масштабе, где роль «пустыни» играет безжизненный космос.

Интересно, что, как Моисей не вошёл в обетованную землю, так и Купер, хотя и помогает человечеству обрести новый дом, остаётся в стороне от окончательной победы. Его жертва необходима, чтобы другие могли найти спасение, но он сам остаётся «за гранью», что усиливает мессианский аспект его образа. [5, с. 78]

Фильм Кристофера Нолана «Интерстеллар» можно рассматривать как современную кинематографическую притчу, где научная фантастика органично переплетается с библейскими мотивами. Через образы апокалипсиса, жертвы, любви и спасения режиссёр поднимает вечные вопросы о природе человеческого существования, смысле жизни и связи между поколениями.

Библейские нарративы помогают придать фильму универсальный характер, делая его понятным и глубоким для зрителей разных культур и мировоззрений. Научная и духовная составляющие картины не противопоставляются, а гармонично соединяются, показывая, что вера, любовь и стремление к высшей цели остаются важнейшими аспектами человеческой жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Д.Г. Мотивы христианского мессианства в фильме «Интерстеллар» // Религиоведение и современность. 2022. № 1. С. 55–70.

2. Иванова А.С. Концепт жертвенности в научно-фантастическом кино: параллели между библейскими текстами и фильмом «Интерстеллар» // Кино и религия: современные исследования. М., 2019. С. 40–58.

3. Левин М.В. Религиозная символика и библейские мотивы в современной фантастике: анализ фильма «Интерстеллар» // Вестник религиоведения. 2020. № 3. С. 95–110.

4. Саакян А.М. Библейские аллюзии в кинематографе XXI века: «Интерстеллар» как современная притча // Культура и искусство. 2018. № 4. С. 30–45.

5. Савинова Н.Ю. Апокалиптические образы в фильме Кристофера Нолана «Интерстеллар» // Искусство в эпоху кризиса: философские и культурологические аспекты. СПб., 2021. С. 75–89.

Распутько Е.К.

(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»)

Научный руководитель: д. филол. наук, доц. Любимцева-Наталуха Л. Н

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ «ГЕРОЙ» В ТВОРЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ АЛЕКСЕЯ ТОЛСТОГО

Алексей Толстой – выдающийся советский писатель, известный своими историческими романами, в которых особое внимание уделяется героическим личностям, прежде всего Петру I. Творчество Алексея Толстого складывалось в уникальный период отечественной истории, когда происходила кардинальная переоценка героических архетипов. Революция и последующие социальные трансформации потребовали нового понимания героизма – не как индивидуального подвига, а как служения коллективным интересам.

Концепт «герой» в его творчестве представляет собой сложную многоуровневую структуру, включающую государственных деятелей, личностей, способных изменить ход истории, и носителей национальной идеи. Центральным героическим персонажем является Петр I, который воплощает идею преобразования и служения государству. [1, С. 3-9]

Толстой принципиально по-новому раскрывает внутренний мир героя. Героическое действие перестает быть романтизированным порывом, становясь результатом сложной внутренней работы, диалектики личных мотивов и исторической необходимости. Психологическая мотивация героя выходит на первый план.

Языковая репрезентация героического образа в творчестве Толстого характеризуется использованием возвышенной лексики, метафор государственного строительства, архаизмов и исторических терминов. Писатель применяет риторические конструкции и развернутые метафорические сравнения для создания многогранного образа героя. Национально-культурные характеристики концепта включают служение государству, готовность к самопожертвованию, преодоление личных интересов и единство личной и государственной судьбы.

В творчестве Толстого прослеживается эволюция концепта «герой» от романтизированного образа к более реалистичному представлению. Происходит усложнение психологической характеристики героев, расширение контекста героического действия. Основными произведениями, раскрывающими этот концепт, являются роман «Петр Первый», трилогия «Хождение по мукам» и другие исторические произведения. [3]

Ключевыми характеристиками героя в творчестве Толстого являются: государственное мышление, готовность к радикальным преобразованиям, подчинение личных интересов общественным, историческая необходимость действий, диалектическое единство индивидуального и коллективного.

Алексей Толстой использует комплексную стратегию создания героического образа: психологическая детализация, контекстуальная обусловленность действий, диалектика личной воли и исторических обстоятельств, синтез документальности и художественного вымысла. [2]

Данные явления реализуются в центральных героях произведений: Петр I как архетипический образ преобразователя, революционеры в трилогии «Хождение по мукам», исторические деятели переломных эпох.

В заключение можно отметить, что лингвокультурный концепт «герой» в творчестве Алексея Толстого представляет собой многослойную, динамическую систему, которая глубоко отражает национальные культурные особенности и эволюцию исторического сознания. Толстой создает уникальную модель героического образа, сочетающую исторический реализм, психологическую глубину и национальный культурный контекст.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. – 1993. – Т. 52, № 1. – С. 3–9.
2. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – 3-е изд. – Москва: Академический проект, 2004. – 991 с.
3. Толстой А.Н. Петр Первый: Роман / А.Н. Толстой. – Москва : Художественная литература, 1978. - 559 с.

Решетняк А.Е.

(ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»)

Научный руководитель: д-р. пед. наук, доц., Гришак С.Н.

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ

Лингвострановедение (от лат. *lingua* – язык + *страноведение*) – это относительно новая область знаний, изучающая взаимосвязь языка и культуры конкретной страны или региона. И как свидетельствуют исследования, термину «лингвострановедение» порядка пяти десятков лет.

В отечественный научный дискурс термин «лингвострановедение» вошел после выхода книги В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина «Язык и культура». В ней шла речь об использовании страноведческих фактов в процессе изучения языка, а объектом этой дисциплины стали приемы ознакомления учащихся с новой для них культурой [4, с. 118].

В нашей статье мы рассмотрели несколько подходов отечественных исследователей к определению данного понятия, выявлению его сущности и содержания (Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.А. Маслова, С.Г. Тер-Минасов, Г.Д. Томахина).

Так, анализ научной литературы показывает, что большинство ученых рассматривают лингвострановедение в качестве дисциплины. Например, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, полагают, что это – аспект преподавания иностранного языка, в котором исследуются приёмы ознакомления изучающих язык с новой для них культурой посредством этого языка [3, с. 44].

Подобного мнения придерживается А. Н. Щукин, считая, что лингвострановедение — это дисциплина, где иностранный язык изучается в сравнении с языком, который является родным. При этом о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира (не языка, а мира) носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета говорит С. Г. Тер-Минасова, ибо, на ее взгляд, реальное употребление слов в речи в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива [3, с. 7]. О тесной связи языка с культурой утверждает в своей работе В.А. Маслова. Исследователь подчёркивает, что язык проникает в культуру и отражает её.

Согласно определению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, представленного в *Новом словаре методических терминов и понятий*, «лингвострановедение» – это методическая дисциплина, реализующая практику отбора и презентации в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения языковой личности с целью обеспечения коммуникативной компетенции [1, с. 128].

Как видим, основное содержание понятия «лингвострановедение» составляют два круга вопросов: 1) лингвистические (анализ языка с целью выявления национально-культурной семантики), 2) методические (приемы введения, закрепления и активизации специфических для изучаемого языка единиц и страноведческого прочтения текстов; задачи обучения языку здесь неразрывно связаны с задачами изучения страны [1 с. 128].

Все вышеизложенное в научной литературе доводит, что сущность лингвострановедения заключается во взаимосвязи между языком и культурой конкретной страны, на основании чего, на наш взгляд, можно выделить основные аспекты сущности лингвострановедения:

1) Интеграция языка и культуры: лингвострановедение предполагает, что язык отражает культурные особенности, традиции и менталитет народа.

2) Формирование культурной идентичности: каждое языковое сообщество имеет свои уникальные характеристики, делая лингвострановедение важным для изучения как общих закономерностей, так и специфических особенностей языков различных стран.

3) Образовательный аспект: лингвострановедение играет важную роль в обучении иностранным языкам, так как включает в себя элементы культуры, которые помогают изучающим лучше понимать контекст использования языка и адаптироваться к культурным реалиям.

4) Влияние на межкультурную коммуникацию: знание лингвострановедческих аспектов способствует успешному общению между представителями разных культур.

Таким образом, мы определили, что лингвострановедение – это дисциплина, которая изучает взаимосвязь языка и культуры народа, его обычаев, традиций и менталитета. В статье рассмотрены основные аспекты сущности лингвострановедения: 1) интеграция языка и культуры; 2) формирование культурной идентичности; 3) образовательный аспект; 4) влияние на межкультурную коммуникацию.

ЛИТЕРАТУРА

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

2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Под редакцией и с послесловием академика Ю.С. Степанова. – М.: «Индрик», 2005. – 1040 с.

3. Гурикова Ю.С. Понятие лингвострановедения и возможности лингвострановедческого подхода при обучении иностранному языку / Ю.С. Гурикова. – Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – Москва : Буки-Веди, 2014. – С. 6-9. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/144/6447/> (дата обращения: 29.09.2024).

4. Карапетян О.В., Мясковская Т.В. Лингвострановедение как наука. Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2012. № 4 (59). С. 117–120.

МЕНТАЛЬНАЯ КАРТА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

В 60-е годы XX столетия профессор Корнуэльского университета Джозеф Новак разработал базовые принципы способа представления и связывания мыслей (Concept mapping). Эту идею он почерпнул из теории Дэвида Аусубела. Взяв за основу «Concept mapping» как методику создания новых идей, предприимчивый британец Тони Бьюзен назвал свою технологию «Mind Maps» и использовал ее для создания ряда компьютерных программ.

Впервые теория ментальных карт, то есть «Mind Maps», была представлена миру весной 1974 года после публикации книги Тони Бьюзена «Работай головой» [2, 58-59; 6, с. 3-8]. Автору удалось определить ментальную карту как один из методов креативного обучения. Согласно Т. Бьюзену, ментальная карта – это графическое выражение радиантного мышления. Данное мышление представляет собой процесс, с помощью которого мозг человека мыслит и генерирует идеи [7]. Сам создатель этой технологии считает, что для современного мира, века космических исследований и компьютеризации, характерно картирование мышления, как в свою очередь линейные записи подходят больше для Средневековья. В свое время именно эта технология помогла Бьюзену преодолеть трудности в учебе и начать мыслить по-другому.

Идею карт Т. Бьюзен позаимствовал у античных мыслителей и ученых эпохи Ренессанса – они опирались на фантазию и ассоциации. Исследовав записи в трудах ученых, исследователь пришел к выводу, что их работы отличались живостью и цветом. Осознав силу рисунка, Т. Бьюзен разработал ментальную карту как метод записи информации и наиболее полного ее воспроизведения, представив это как картирование мышления.

Для обучающихся современной общеобразовательной школы этот процесс может быть объяснен с помощью таких понятий как систематизация, иерархическое древо, ассоциативный ряд, использование блок-схем, воображения и творчества [6]. Технология ментальных карт имеет ряд преимуществ и является незаменимой в различных областях применения:

- в обучении такие карты являются незаменимыми для отхода от линейной записи конспектов и лекций;
- помогают создать ясные и понятные схемы;
- подготовиться к актуализации уже пройденной информации;
- помогают запомнить и воспроизвести информацию;
- организовать мозговой штурм;
- найти решение творческих задач;
- развить интеллектуальные способности;

- помогают решить проблему удержания в голове огромного количества мыслей и их порядка [3;4;6].

Преимуществами карты мыслей являются несомненное удобство и эффективность в визуализации мышления и альтернативной записи. Так же являясь креативным методом, с их помощью обучающиеся могут генерировать новые идеи, выделять главное и расставлять акценты на тех моментах, которые существеннее всего и более важны для дальнейшего запоминания.

Новый взгляд на эту идею продемонстрировал учитель-новатор из Донецка В. Ф. Шаталов. Он создал свою успешную, логически обоснованную и последовательную методическую систему интенсивного обучения с опорой на ассоциации и введя новое понятие как опорный сигнал. Опорный сигнал, по В. Ф. Шаталову, - это «ассоциативный символ, который заменяет некое смысловое значение; он способен мгновенно восстановить в памяти известную и ранее понятую информацию» [5]. Так же вопросом ментальных карт в России занимались Е.Е. Васильева, Г.П. Мельников, П.Г. Кузнецов, Г.П. Щедриковский.

Алгоритм создания металлической карты включает в себя семь пунктов:

- 1) Составление карты начинается с середины листа любого формата, расположенного горизонтально, удовлетворяющего запросам обучающихся. В центре изображается рисунок или же пишется слово, являющееся ключевым для всей карты.
- 2) От центра в хаотичном или централизованном порядке проводятся линии или же ветки к углам листа. Задача на этом этапе - подписать их ключевыми словами любой части речи, но лучше всего существительными или глаголами.
- 3) От основных ветвей с наиболее важными понятиями проводятся другие линии с производными понятиями, сопровождающиеся картинками, графическими рисунками.
- 4) Чтобы карты была понятна ее создателю, нужно писать печатными буквами, на основных ветвях - прописными буквами. Особенностью также является варьирование стилей, цвета, нажима наклона и всего того, что может сделать карту более индивидуальной.
- 5) Работа с картой подразумевает также работу с цветом, рисунками, символами различных форм и размеров. Используются стрелки для связей, замкнутые блоки («облачка») и фоновые цвета для выделения.
- 6) Правилom для создания обширных интеллект-карт является ассоциирование на начальном этапе, а затем структурирование.
- 7) Ветки и весь рисунок не должен быть прямым с острыми углами и прямыми линиями. Ветки желательно изгибать, заполнять все пространство постепенно, уделяя внимание всем аспектам карты. [7;8;1].

В зависимости от объема или применения различают следующие типы интеллект-карт [7]:

- стандартные карты (standard maps). Это множество классических интеллект-карт, служащих для усвоения знаний, записи идей и раскрытия собственной индивидуальности;

- скоростные карты, или карты-молнии (speed maps). Эти интеллект карты стимулируют умственные процессы. Это весьма объемные карты к целой

области знаний, например, по материалам одного семестра в университете. Они часто составляются непрерывно и служат общему обзору по теме;

- мега-карты (mega maps). Связанные друг с другом карты называются мега-картами. Центральная карта с относительно малым количеством уровней связана с последующими картами, в которых представлены детали или дополнительные аспекты.

Каждый, кто использует рассматриваемый метод, имеет свою особую манеру выражения. В этом смысле картирование мышления - открытая, адаптируемая система. Так Тони Бьюзен советует придерживаться во время освоения метода принципа «трех П». 1) Принимать. Примите сначала правила ментальных карт и попытайтесь следовать им наиболее точно. 2) Применять. На основе принятых правил, используя различные возможности метода, выравнивайте собственный стиль и находите области применения. 3) Приспосабливать. Приспосабливайте метод к собственным потребностям. Пока вы что-то меняете или экспериментируете с чем-либо, метод становится близким Вам и в конечном итоге вырабатывается собственный стиль [7].

На сегодняшний момент такой вид визуальной опоры как «ментальная карта» набирает популярность не только среди обычных людей во время повседневной деятельности, но и среди преподавателей, применяющих эту технологию на уроках иностранного языка. Ментальная карта способна не только помочь при порождении монологического высказывания, но и преодолеть трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся на пути свободного продуцирования речи [9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабич А.В. Эффективная обработка информации (Mind mapping). М. : Национальный открытый университет «ИНТУИТ», 2016. 281 с.
2. Балан И.В. Использование ментальных карт в обучении // Молодой ученый. 2015. №11.1 (91.1). С. 58-59.
3. Линдер В. Карты для большого ума // Управление сбытом. 2010. №10. С. 27–31.
4. Нежведилов Л.А. Применение интеллект-карт при обучении английскому языку студентов на I-II курсов неязыковых ВУЗов // Молодой ученый. 2015. №8 (88). С. 1009–1012.
5. Шаталов В.Ф. Учить всех, учить каждого // Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. М., 1990. – 569 с.
6. Хакимов Д.Р. Применение в учебном процессе ментальных карт // Образовательная среда. 2016. № 1. С. 3–8.
7. Buzan T. The mind map book. New York: Penguin Books USA, 1994. 320 p.
8. Müller H. Mind mapping. Haufe Lexware, 2013. 128 p.
9. Sibbet D. Visual meetings. Wiley, 2010. 288 p.

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД КАК ПРИНЦИП ПРЕПОДАВАНИЯ/ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Язык неотделим от культуры, поскольку оба они, по словам Э. Бенвениста, являются «двумя сторонами одной медали» [1, с. 123]. Действительно, каждый язык передает через свою лексику, синтаксис и идиомы культурные образцы разговаривающего на нем населения.

Уже на протяжении нескольких десятилетий широко признается необходимость включения в процесс преподавания языка сильного культурного аспекта. Цель такого обучения – активное общение с носителями изучаемого языка, желательно в их повседневном контексте. В ходе такого обучения межкультурный подход достигается путем принятия и внедрения методологических принципов в дидактический и педагогический процесс. Для нас понятие межкультурного подхода относится скорее к методологии, к принципам действия, чем к абстрактной теории. Именно поэтому мы предпочитаем термин «межкультурный подход».

Основой данного подхода является интерес к взаимодействию между собеседниками, принадлежащими к разным культурным группам и, соответственно, имеющими разные культурные модели, даже если они общаются на одном языке. Цель подхода состоит в том, чтобы предотвратить, выявить и урегулировать недопонимания и трудности в общении, которые могут быть вызваны несовпадениями в интерпретационных моделях, предрассудками, стереотипами и т. д. В этом случае нам необходимо принять правила личной этики и профессиональной деонтологии, которые признают инаковость и включают их в процедуры преподавания, как в качестве объектов обучения, так и в качестве средства установления педагогических отношений.

Культура – это набор данных, принципов и конвенций, которые направляют поведение социальных субъектов и представляют собой аналитическую систему, на основе которой они интерпретируют поведение других (включая вербальное поведение, то есть лингвистические практики и сообщения) [2, с. 11].

Идентичность (в данном случае культурная) – это чувство коллективной принадлежности (т.е. принадлежности к группе), осознаваемое индивидом, самой группой и другими группами (которые затем отличают себя от нее). Идентичность – это процесс, который постоянно развивается и эволюционирует, он всегда открыт и адаптивен, не устанавливает границ между группами, чьи характеристики идентичности (в частности, культурные) в той или иной степени пересекаются. Более того, не обязательно существует исключительное и полное соответствие между культурной и языковой

идентичностью, даже если большинство культурных различий проявляется в языковых различиях (между разными языками или разными разновидностями одного и того же языка). Преподавание и изучение иностранного языка также означает столкновение с его культурой и взаимное преобразование собственной языковой и культурной идентичности. От методов, основанных на идее превосходства «цивилизации» – и, следовательно, языка – мы перешли сначала к мультикультурной методике, которая использует культурное и языковое разнообразие как средство обучения, а затем к межкультурной методике, которая берет в качестве объекта обучения построение межкультурного общения в контакте с другими культурами.

Когда межкультурный подход применяется к обучающимся как средство обучения взаимоотношениям, он требует от преподавателя языка большой доли доброжелательности и понимания. Действительно, смена языка – это долгий, сложный и деликатный процесс, который сильно дестабилизирует ученика, поскольку затрагивает его индивидуальность. Отсюда частые реакции регресса, отказа и блокировки на пути к изучению другого языка, познанию другой культуры и знакомству с другими людьми. Это «сопротивление изменениям», которое возникает совершенно спонтанно, можно преодолеть только поощрением, признательностью и доброжелательностью, а не авторитаризмом, обесцениванием и наказанием. Цель не в том, чтобы «хорошо говорить» и наказывать за «неправильные» формы, а в том, чтобы установить контролируемые отношения соответствующим образом, с учетом всех коммуникативных параметров и, в частности, того, кто является собеседником. Научиться говорить на языке можно, только говоря на нем, а жить в культуре – живя в ней: любая «обучающая» практика, которая препятствует говорить и жить вместе, является антипедагогичной, по крайней мере, в преподавании языка, а возможно, и далеко за его пределами!

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Пер. с фр. Ю.Н. Караулом и др.; Под ред. Ю.С. Степанова.-М., 1974.
2. Флиер А. Я. Культурология для культурологов. М., 2000

Сафронова Э.Е.

(ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»)

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Пантыкина Н.И.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Перевод как этап межкультурной коммуникации обеспечивает передачу информации от адресанта к адресату путем переработки речевого

высказывания с учетом лингвокультурных особенностей страны переводящего языка. Современное переводоведение характеризуется антропоцентричностью – фокус внимания исследователей направлен не только на текст, но на личность переводчика, в частности, на особенности понимания им картины мира сквозь билингвальную призму восприятия. Изложенные тезисы объясняют научный интерес к проблеме локализации.

Согласно традиционной теории перевода, локализация подразумевает процесс достижения лингвокультурной эквивалентности. Под такой эквивалентностью понимается восприятие перевода представителем иной культуры, максимально приближенной к восприятию оригинала, представителем культуры, для которого предназначен исходный текст. Для достижения эквивалентности над исходным текстом производится трансформация, в результате которой нивелируется культурная асимметрия, что требует от переводчика, выступающего связующим звеном между автором и реципиентом, особой ментальной обработки текста, в связи с чем, современная лингвистика фокусируется на проблемах локализации в контексте межъязыкового взаимодействия. Другими словами, реципиент другой культуры приобретает дополнительные знания о неизвестных ему особенностях первоначальной культуры, вытекающие из исходного текста.

Выбор стратегий и техник перевода рекламных текстов должен осуществляться не только с учетом их языковых характеристик, но и национально-специфической маркированности. В связи с этим возникает необходимость обоснования требований к переводу рекламного текста с учетом его лингвокультурных особенностей. Перевод осуществляется за счет мотивированных, немотивированных либо частично мотивированных преобразований оригинальных элементов содержания – введения новых элементов содержания в текст перевода, либо модификации имеющегося элемента. Принцип мотивированности переводческих трансформаций означает, что если такая трансформация имеет место, то для этого должна быть соответствующая причина.

Задача переводчика заключается в создании переводного высказывания – особого речевого продукта, построение которого разрешает не только лингвистические, но и культурные противоречия. Через культурные коды осуществляется воздействие на реципиента текста, следовательно, адаптация рекламы к культуре новой целевой аудитории позволит создать функциональный аналог исходного текста на переводящем языке. Из приведенных положений следует, что культурный контекст является одним из основных компонентов, способствующих обеспечению необходимого воздействия или влияния на реципиента, т.е. прагматической адаптации текста в процессе его передачи на другой язык.

Основной целью рекламы является привлечение внимания к рекламируемому продукту, формирование стимула на выполнение определенного действия (покупка, продажа, аренда, оформление и т.п.). При переводе рекламного текста исходная коммуникативная цель должна быть

достигнута. Из этого следует, что в стремлении передать коммуникативное послание исходного рекламного текста переводчик, помимо мотивированного использования переводческих трансформаций, имеет возможность в полной мере реализовать свой творческий потенциал. Знания о социокультурном аспекте страны исходного и переводящего языков позволяют переводчику оценить перспективу функционирования переводимого рекламного текста.

Иногда требуется не только перевод и локализация, а полная переработка исходного текста, т.к. ключевой образ или сравнение могут быть совершенно чужды целевой аудитории, говорящей на переводящем языке. Особенно ярко подобные различия прослеживаются между представителями культуры «запада» и «востока». В таком случае перевод рекламного текста соотносится с таким переводоведческим понятием, как транскреация – «стратегия творческого переосмысления сегмента текста оригинала с последующим созданием нового текста средствами языка перевода с учетом полимодального и культурно-специфического контекста произведения, характеристики коммуникативной ситуации, предполагаемой реакции реципиента» [1, с. 54]. В результате транскреации появляется новый продукт – текст, который не только передает смысл, но адаптирует ключевую информацию к культурным особенностям новой целевой аудитории, а также сохраняет эмоционально-экспрессивную окраску. Используя транскреацию, переводчик меняет различные элементы культурного, визуального, аудиального и других кодов, чтобы глубже интегрировать исходный текст в матрицу культурного поля стороны, принимающей переведенный текст [2].

Таким образом, лингвокультурологическая адаптация рекламного текста предполагает адекватную и в необходимой степени эквивалентную передачу исходного текста средствами переводящего языка. Для этого активно используются переводческие трансформации, стратегии локализации и транскреации, в результате чего сохраняются функции оригинального рекламного текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малёнова Е.Д. Креативные практики в переводе // Перевод и культура: взаимодействие и взаимовлияние: тезисы Третьей Междунар. науч. кон-ции. Вологда: ВоГУ ; Нижний Новгород: НГЛУ, 2018. С. 53–55.
2. Nida E., Taber Ch. R. The theory and practice of translation. 2nd edition. Leiden: Brill, 1982. 218 p.

Сержанова А.С.
(ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический
университет»)

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Пантыкина Н.И.

ВЫРАЖЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПРИ ПОМОЩИ МЕЖДОМЕТИЙ

Междометия – это особая часть речи, которая служит для выражения чувств, эмоций и волеизъявления говорящего. В отличие от других частей речи, междометия не вступают в синтаксические связи с другими словами в предложении и не являются членами предложения. Одной из главных функций является внесение экспрессивности и эмоциональной окраски в речь, передача интенсивности переживаний. Именно поэтому изучение междометий позволяет глубже понять механизмы передачи эмоций в языке и их культурную обусловленность. Это неизменяемое слово, непосредственно выражающее эмоциональную реакцию, чувство, ощущение [2]. В нашей работе рассмотрим способы выражения эмоционального состояния при помощи междометий в турецком и английском языках.

Турецкий язык известен своей экспрессивностью и эмоциональностью. Горячий темперамент турков и религия Ислам наложили огромный отпечаток на сам турецкий язык. Такие междометия как «ah», «eyvah», «yaşasın» и «aman», используются для выражения различных эмоциональных состояний. Например, «yaşasın» (ура) часто употребляется в контексте радости, тогда как «eyvah» (ой) сигнализирует о беспокойстве или сожалении [4].

Контекстуальные факторы также влияют на значение междометий. Интонация, сопровождающая междометие, играет ключевую роль в его интерпретации. К примеру, «Эй!» может выражать как приветствие, так и выговор, а «Ой!» – удивление, страх или боль. В письменной речи эти нюансы передаются при помощи знаков препинания и контекста. В турецком языке междометие может менять свою эмоциональную окраску в зависимости от интонации и ситуации. Например, «aman» может означать как беспокойство, так и призыв к осторожности [3]. В английском языке «oh» может выражать удивление или разочарование в зависимости от контекста.

Английские междометия служат для выражения эмоций, но прямо их не называют. Междометия не имеют существенного грамматического значения, но они очень распространены преимущественно в устной речи. Междометия, как правило, не считаются членами предложения, и синтаксически они не связаны с другими членами предложения.

В разных языках набор междометий и их эмоциональная окраска могут существенно различаться. Это связано с особенностями культуры, истории и менталитета народа. Существуют междометия, свойственные только одному языку или группе родственных языков, и их перевод на другие языки часто бывает невозможен без потери экспрессивности. Например, английское

«Gosh!» не имеет полного аналога в русском языке, хотя передает что-то среднее между удивлением и лёгким возмущением.

Таким образом, можно сказать, что междометия – это не просто «маленькие слова», а мощный инструмент для выражения эмоционального состояния. Их исследование открывает широкие возможности для понимания сложных механизмов человеческой коммуникации и влияния культуры на язык. Более глубокое изучение междометий, с учетом контекста и культурных особенностей, поможет лучше понять и интерпретировать эмоциональные послания, заложенные в устной и письменной речи. Дальнейшие исследования в этой области могут помочь в разработке более эффективных методов коммуникации, особенно в контексте межкультурного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Диасамидзе Г. Эмотивность в русской и турецкой языковых картинах мира. М. : LAP Lambert Academic Publishing, 2012. 164 с.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М. : Русский язык, 1990. 944 с.
3. Aksan D. Türkçenin Sözcük Varlığı. 3. basım. Ankara: Engin; Ünal Ofset, 2004. 249 s.
4. Yıldız E., Korkmaz M. Türkçede Duygu İfadeleri ve Duygu Aracılığıyla İletişim. Journal of Language and Linguistic Studies, 2018. №14(3), Ss. 102–115.

Слобода Н.А.

(ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»)

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Пантыкина Н.И.

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Фразеологические единицы распространены как в устной, так и в письменной речи. Знание фразеологических единиц позволяет понять то, о чем хочет сказать собеседник, используя тот или иной фразеологизм или о чем идет речь в произведениях, написанных в разных стилях.

Впервые термин «phraseologie» (от греч. phrasis, P.n. phraseos – выражение, logos – слово, учение) был введен Ш. Балли. Он считал, что фразеология входит в состав стилистики, то есть не является отдельной дисциплиной. По мнению Ш. Балли, фразеология является разделом стилистики, изучающий связанные сочетания [1]. В нашей работе рассмотрим фразеологизмы в качестве средства выражения эмоций в турецком языке.

Турецкая фразеология, богатая и многогранная, является неисчерпаемым источником для изучения национального менталитета, культурных кодов и способов выражения эмоций. В отличие от прямолинейного описания чувств,

фразеологизмы часто передают эмоции более тонко, используя метафоры, сравнения и образы, заимствованные из повседневной жизни, истории и культуры Турции. Анализ этих средств позволяет глубже понять эмоциональный мир турецкого народа. Исходя из этого, рассмотрим некоторые примеры фразеологизмов для выражения различных эмоций.

Выражение радости и счастья в турецкой фразеологии часто ассоциируется с природными явлениями, яркими цветами и ощущением легкости. Например, фразеологизм «gözleri parlıyor» (глаза светятся) является распространенным способом описания радостного возбуждения, подобно русскому «сверкают глаза от счастья» [2]. Этот пример иллюстрирует использование ярких метафор для передачи интенсивности положительных эмоций.

Турецкая фразеология предлагает широкий спектр средств для выражения отрицательных эмоций, таких как гнев и раздражение. Часто используются образы животных, символизирующих агрессию. Например, «kanına dokunmak» (задеть его кровь) подразумевает сильное раздражение или оскорбление, в то время как «kuğuğu dik tutmak» (держат хвост высоко) описывает человека, пылающего гневом и готового к конфронтации [2]. Использование таких зооморфных образов подчеркивает силу и неконтролируемость гнева.

Грусть и печаль в турецких фразеологизмах часто ассоциируются с темнотой, холодом и одиночеством. Например, «gönlü karardı» (его сердце потемнело) передает чувство глубокой тоски и отчаяния. Выражение «yüreği yanıyor» (его сердце горит) описывает душевную боль и страдание [2]. Здесь используются метафоры, связанные с физическими ощущениями, для передачи интенсивности эмоционального состояния.

Страх и тревога часто выражаются через образы опасности и неизвестности. Например, «yüreği ağzında kalmak» (сердце остановилось в горле) передает сильный испуг. Выражение «tüyleri diken diken olmak» (волосы встали дыбом) подчеркивает чувство тревоги и напряжения. Эти фразеологизмы используют физиологические реакции на страх для передачи эмоционального состояния [4].

Таким образом, анализ турецких фразеологизмов, выражающих эмоции, показывает сложность и многогранность их использования. Выбор конкретного фразеологизма зависит от контекста и нужного уровня интенсивности передаваемых чувств. Изучение этих средств дает ценное представление о культурных кодах и способах выражения эмоций в турецком языке [4]. Дальнейшее исследование может включать сравнительный анализ с другими языками и культурами, что позволит еще глубже понять уникальность турецкой фразеологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Основы фразеологии (краткий курс). М., 2019. 310 с.

2. Гарифуллина А.М. Турецко-русский словарь фразеологических единиц, выражающих эмоции и чувства человека. 2005. 101 с.
3. Фразеология в контексте культуры / Рос. акад. наук. Ин-т языкознания. Проблем. группа «Общ. Фразеология»; Отв. ред. В.Н. Телия. М. : Яз. рус. культуры, 1999. 333 с.
4. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. Спб. : Специальная литература, 1996. 192 с.

Смирнов И. А.

*(Ярославский государственный педагогический
Университет им К.Д. Ушинского)*

Научный руководитель: д. филол. наук, проф. Бабаян В. Н.

НОВЫЕ СЛОВА И НЕОЛОГИЗМЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Понятие **публицистического дискурса** складывается из языка газет, журналов, из языка докладов, выступлений, бесед, речей и др. Каждый вид институционального дискурса освещает определенную информацию [1; 2; 3]. Что касается публицистического дискурса, в нем в основном отражается политическая, экономическая и культурная информация, сообщения о событиях и явлениях, происходящих в других областях общественной жизни общества.

Новые слова и неологизмы являются важным индикатором социальных, технологических и культурных изменений в обществе.

Неологизмы – слова, впервые появившиеся в языке. К ним также относят «старые» слова, изменившие своё значение или приобретшие новое.

Именно в публицистическом дискурсе новые слова и выражения часто встречаются с широкой аудиторией, что делает публицистику мощным инструментом для распространения неологизмов.

Исследование процесса образования неологизмов требует детального изучения. Изначально носители языка, стремясь к индивидуальности и оригинальности своей речи, создают новые слова. После его создания новое слово проходит *ряд этапов: социализацию* (принятие слова обществом), *лексикализацию* (включение слова в языковую систему) и *распространение* среди широкого круга носителей языка.

Новые слова и неологизмы подразделяются на **общеупотребительные** и **авторские**. **Общеупотребительные новые слова и неологизмы** называют новый предмет, явление или понятие, для которых в языке нет аналога. Они в свою очередь **подразделяются на лексические** или **семантические**. **Авторские неологизмы** возникают благодаря писателям с определенной художественной целью. Они часто привязаны к тексту и не могут существовать вне его

контекста. Их называют **окказионализмами**, они используются в узких кругах. Главная их задача – сохранить оригинальность и живость речи [4; 5].

Семантические новые слова и неологизмы представляют случаи, когда у уже существующих слов возникает новое значение.

Новые слова и неологизмы могут возникать посредством заимствования из других языков. В английском языке выделяют несколько **продуктивных и непродуктивных способов образования слов**. Выделяют три наиболее продуктивных способа словообразования:

- **словосложение**: "friendzone," "database," "airhead," "coffeeholic";
- **сокращение**: "U-turn," "Z-car," "E-mail," "E-car".

Словопроизводство включает в себя *аффиксацию, реверсию и конверсии*.

1. **Аффиксация**: *up-since-dawner* – жаворонок, человек, просыпающийся рано; *caller* – абонент. Многие неологизмы образованы от глагольных производящих основ с суффиксами: **-age, -ment, -ation, -acy, -ance, -nic, -ry, -al**: *discrimination* – дискриминация, *importance* – важность, значение, значимость.

2. **Конверсия**: *to trash* – громить и *trash* – погром, разгром в знак протеста; *to flower* – цвести, расцветать и *flower* – цветок.

3. **Реверсия** (т. н. «обратное словообразование»): ***to beg, to edit*** получены путем отсечения суффикса от существительных *beggar, editor*.

- **сокращение** – способ, активно используемый для образования неологизмов особенно в публицистическом дискурсе и заголовках. Сокращения отражают компактный стиль общения.

Учеными выделяются **четыре вида сокращений**: *аббревиатуры, акронимы, усечения, слияния (сращения)*:

- **усечения** присущи различным типам сленга (*школьного, спортивного, газетного*): ***telly*** – television – телевизор; ***specs*** – spectacles – очки;

- **слияние** – несколько слов соединяются путем объединения их букв или звуков: ***Brexit*** – выход Великобритании из ЕС; ***slanguage*** – жаргон.

Ведущее место среди сокращений занимают *аббревиатуры* и *акронимы*.

Аббревиатуры: ***VCR*** – "video-cassette recorder," ***PC*** – "personal computer."

Акронимы: ***SALT*** – "Strategic Arms Limitation Talks" (переговоры по ограничению стратегического оружия), ***WAY*** – "World Assembly of Youth" (международная ассамблея молодежи).

Таким образом, можем сказать, что англоязычный публицистический дискурс обладает своими лексико-семантическими особенностями, именно в нем возникают новые слова и неологизмы, отражающие все то новое, происходящее в жизни языкового сообщества. Данные лексический пласт языка представляет собой динамично развивающийся материал и требует всестороннего и глубокого исследования, поскольку от умения различать и понимать новые слова и неологизмы зависит и адекватное понимание сообщения, содержащегося в публицистическом дискурсе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаян В.Н. Новая лексика англоязычного военно-политического дискурса: лингвопрагматический и переводческий аспекты // Словарь. Лингвокультура. Дискурс : Коллективная монография. В 2-х томах. Том 2. Ярославль : ЯГПУ, 2024. С. 109-116.
2. Григорян А.А., Маник С.А. Американский предвыборный медиадискурс: стратегии и лингвориторические особенности (на материале теледебатов Х. Клинтон и Д. Трампа 2016 года) // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, 2017. Т. 23. № 1. С. 204-208.
3. Мельникова К.А., Тюкина Л.А. Различные типы дискурса в современном языкознании. Ярославль : ЯГТУ, 2022. 160 с.
4. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 499 p.
5. Fromkin V., Rodman R. An Introduction to Language. Los Angeles: University of California. Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1988. 474 p.

Соловцова Е.В.

(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»)

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО АКТА СОВЕТА В РАЗНЫХ КУЛЬТУРНЫХ КОНТЕКСТАХ

Культурные особенности и ценностные установки находят отражение в национальном сознании и оказывают влияние на коммуникативные модели поведения представителей разных языковых сообществ. Концепт «совет» в английской и русской культурах имеет разные значения, обусловленные различиями в пресуппозициях и коммуникативных нормах двух культур.

Совет является директивным речевым актом, суть которого состоит в попытке адресанта побудить адресата выполнить определенное действие, являющееся необязательным, но, как считает говорящий, целесообразным и полезным. По мнению Е. И. Беляевой, для речевого акта совета характерны следующие условия успешности: «1) говорящий предполагает /знает, что адресат находится в ситуации выбора действия, адекватного данной ситуации; 2) говорящий считает, что он знает, как нужно поступить в данной ситуации; 3) говорящий считает /знает, что выполнение такого действия будет целесообразно /полезно для адресата [1, с. 114].

Специфика репрезентации речевого акта совета обусловлена культурным контекстом. В английской культуре важными ценностями считаются личная независимость и равенство, а также уважение к личным границам каждого человека. Англичане в повседневной жизни руководствуются принципом невмешательства в чужую жизнь. Русскую же культуру отличает коллективный

характер: личность раскрывается через взаимодействие с другими людьми, при этом индивидуализм часто воспринимается негативно. Поэтому в русской культуре совет может считаться проявлением заботы, неподдельного интереса и желания помочь. Для англичан приоритетными являются независимость и свобода выбора, поэтому они могут расценивать советы как вторжение в их личное пространство.

Описанные выше особенности культурного контекста определяют следующие закономерности в особенностях экспликации речевого акта совета: англичане предпочитают косвенное выражение совета как директивного речевого акта, русские – прямое. Так, вербальная репрезентация иллокуции совета в английской культуре в большей мере реализуется с помощью вопросительных и модальных конструкций, высказываний с условным наклонением, а также посредством употребления при предикате глагола *should*: *Why don't we start our holiday just now?* (NEWSru.com, 2020.07.); *Well it's easy come, easy go in those places, you **should** put it behind you and carry on with life, that's the best thing* (Gannett News Service). Крайне редко с целью эксплицитного выражения иллокутивной силы совета употребляются императивные формы и предложения с перформативными предикатами: *Write him a friendly letter, saying you often think of him and wonder how he is. You must be careful of your reputation* (NEWSru.com, 2021.05.); *I **advise** you to keep him at a distance until you are married* (Gannett News Service).

Поскольку представители русской лингвокультуры предпочитают прямые способы выражения совета, достаточно частотным типом репрезентации данного речевого акта являются императивные конструкции, употребление перформативных глаголов, слов **надо**, **нужно**, **должен**, то есть адресант оказывает прямое коммуникативное воздействие на собеседника: **Позвони родителям, расскажи о себе, успокой их. Твой звонок родным теперь не просто сыновнее внимание** [С каким призывом обратился к солдатам общественный совет при Минобороны РФ? // Аргументы и факты, 2020.04.14]; **Я настоятельно *советую* не рисковать здоровьем студентов и в этом году организовывать локальные выпускные также в онлайн** [Российским вузам рекомендовали провести выпускные вечера онлайн // Ведомости, 2021.06.29]; **Самое первое – вы *должны* убежать от солнца, причем убежать не просто под навес, потому что там будет воздух той же температуры, а это пагубно воздействует на кожу в этой ситуации, а бежать в закрытое от солнца помещение, где температура будет ниже** [Дерматолог рассказал, что делать при солнечном ожоге // Парламентская газета, 2021.06.17]. Эксплицитно-перформативные высказывания содержат перформативный глагол в перформативном употреблении, четко выражающий иллокуцию высказывания. Ядро интенционально-семантической группы «совет» образует «перформативный глагол *советовать*, периферию – глаголы *рекомендовать*, *предлагать*, *призывать*, *предупреждать*, *предостерегать*» [2, с. 211]: **Я *рекомендую* напомнить о себе 3-4 раза и, если знакомство так и не состоится, отпустить ситуацию и вернуться к ней 6–9 месяцев спустя** [Зачем

российским компаниям директора по устойчивому развитию // Ведомости, 2021.04.12]; **Предлагаю** провести на базе республики конференцию по использованию вашего опыта [Россиян предупредили о скрытых угрозах потребительской безопасности // Парламентская газета, 2021.06.30].

Коммуникативная культура обладает национальной спецификой и отражает особенности коммуникативного сознания. Различия в восприятии понятия «совет» у англичан и русских связаны с особенностями их культурных традиций, социокультурных отношений и ценностей, анализ которых помогает понять коммуникативное поведение представителей этих народов. Англичане и русские применяют различные стратегии вежливости, которые влияют на выбор языковых средств и формируют национальные стили общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Е.И. Грамматика и прагматика побуждения. Английский язык / Е. И. Беляева. Воронеж : ВГУ, 1992. 168 с.

2. Соловцова Е.В. Синтаксические модели перформативных предложений с экспликацией совета // Восточнославянская филология : сб. науч. тр. / ГОУ ВПО «Горловский ин-т иностр. языков» ; редкол. : С. А. Кочетова и др. Вып. 10 (36). Языкознание. Горловка : Изд-во ГОУ ВПО «ГИИЯ», 2020. С. 210–216.

Соловьянова Е.В.

(ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

XXI век – это период глобализации всех сфер жизни человека, включая систему современного образования [5, с. 61]. В настоящее время конкурентоспособным считается выпускник, в котором гармонично сочетаются развитые жесткие (профессиональные) и гибкие (надпрофессиональные) навыки. Под гибкими навыками мы, вслед за С.Н. Бацуновым, понимаем комплекс неспециализированных, надпрофессиональных навыков, непосредственно влияющих на успешность профессиональной деятельности, отвечающих за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность [1, с. 199].

Особую роль гибкие навыки играют в педагогической деятельности, т.к. данная профессия напрямую связана с социальным взаимодействием (со всеми участниками образовательного процесса) и является публичной.

Изучением гибких навыков непосредственно в педагогической деятельности занимается ряд исследователей, которым еще не удалось прийти к однозначному толкованию данного понятия. Так, по мнению Е.Н. Богданова,

важными в личности педагога являются стрессоустойчивость и умение быстро адаптироваться в критической ситуации, эффективно решать профессиональные задачи [2, с. 51]. По мнению А.П. Тряпицыной, педагог должен с интересом взаимодействовать с людьми, иметь нервно-психическую устойчивость и умение сглаживать конфликт [4, с. 16]. Н.В. Кузьмина рассуждает о моральной профессиональной готовности. Под этим она понимает подготовленность педагога к развитию личности ребенка, ее свободы и талантов, самобытности, самооценки, индивидуального личного опыта [3, с.76]. Многие исследователи указывают на важность развития у педагога эмоционального интеллекта.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), утвержденного Министерством образования и науки Российской Федерации выпускники должны обладать такими универсальными компетенциями, как системное и критическое мышление, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие и др. По нашему мнению, указанные универсальные компетенции являются составляющими гибких навыков, помогают обучающимся развивать личностный потенциал, выстраивать личную образовательную и карьерную траекторию.

Таким образом, педагог с высоким уровнем развития гибких навыков – это личность, обладающая критическим мышлением, креативностью, навыками коммуникации и кооперации, а также такими личностными качествами как адаптивность, лидерство, инициативность, стрессоустойчивость и эмоциональный интеллект. Из этого определения следует, что гибкие навыки студентов педагогического направления включают в себя когнитивный (знания), операционный (умения) и личностный (профессионально значимые личностные качества) компоненты.

Проанализировав научную литературу по проблеме формирования гибких навыков студентов педагогического направления, мы пришли к выводу, что в теории и практике профессиональной подготовки будущих педагогов на сегодняшний день накоплен большой опыт формирования профессиональных навыков. Однако проблема формирования у них гибких навыков нуждается в дополнительных разработках. Исходя из этого, мы разработали систему организации подготовки будущих учителей иностранного языка (в рамках изучения дисциплины «Практика устной и письменной речи»), которая, помимо прочего, будет направлена на формирование гибких навыков. Построение системы формирования гибких навыков студентов педагогического направления в процессе обучения иностранному языку целесообразно осуществлять на основе системного (позволяет выявить структуру данной системы, демонстрирует единство взаимосвязи всех компонентов педагогической системы, выделяет общие свойства и характеристики отдельных компонентов), деятельностного (позволяет определить наиболее оптимальные условия развития личности в процессе деятельности) и

компетентностного (позволяет определить характеристику содержания комплекса формируемых нами гибких навыков) подходов.

Следует отметить, что успешное функционирование разработанной нами системы формирования гибких навыков будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка не представляется возможным без соблюдения следующих педагогических условий: **стимулирование мотивационной сферы студентов (т.е. осознание студентом цели своей работы, конечного результата и ответный отзыв педагога об эффективности этой деятельности), использование технологий интерактивного обучения (поиск новых знаний в рамках групповой и межгрупповой деятельности) и организация фасилитативных взаимоотношений между преподавателем и студентом (инициирование и поощрение саморазвития и самовоспитания обучающихся в процессе учебной деятельности за счет взаимодействия между педагогом и студентом).**

Предлагаемая система, по нашему мнению, позволит будущим специалистам развить инициативность, креативное и нестандартное мышление, а также навыки работы в группе и коммуникации. В целом, такой подход придаст учебному процессу профессионально-ориентированный характер, смоделирует условия, близкие к реальному рабочему процессу, и поможет развить личные качества студентов, которые будут полезны в их будущей карьере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бацунов С.Н. Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития soft skills // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 4. С. 198–207.
2. Богданов Е.Н. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя. М. : Владос, 1995. 112 с.
3. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. С-Пб. : Питер, 2001. 172 с.
4. Тряпицына А.П. Подготовка педагогических кадров и задачи современной школы // Вестник Герценовского университета. 2010. № 11(85). С. 16–18.
5. Eremenko A.V., Titova O.K., Kravchenko E.V. A Debating Activity in EFL Classes // Высшее образование сегодня. 2020. № 1. С. 61–65.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНЕКДОТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Анекдоты представляют собой короткие и часто шуточные рассказы, которые могут играть важную роль в процессе обучения иностранному языку. Они обычно заканчиваются неожиданным или смешным образом и способны вызвать смех у слушателя, что способствует созданию положительной атмосферы на занятиях. Использование анекдотов может обогатить языковую практику, вовлекая учащихся в живое, естественное общение.

Одним из ярких примеров турецкого юмора являются анекдоты о Ходже Насреддине, персонаже, чьи истории известны во многих культурах, но особенно популярны в Турции. Ходжа – это мудрый и хитроумный крестьянин, который использует свой ум и находчивость, чтобы перехитрить богатых и знатных людей, защитить бедных и обездоленных.

Анекдоты отражают культурные особенности и социальные взаимодействия, что делает их полезным инструментом для изучения контекста языка. Например, анекдоты о Ходже Насреддине, популярном персонаже турецкой культуры, не просто веселят, но и погружают студентов в философские размышления о жизни и социальные нормы, что очень важно для понимания языка как культурного явления. Его истории часто высмеивают общественные пороки и критически относятся к традициям, что может быть использовано для обсуждения актуальных тем на занятиях.

В своей речи Ходжа использует тонкий юмор, чтобы смягчить жесткость шариатских законов (религиозный закон, устанавливающий руководящие принципы духовного, умственного и физического поведения, которым должны следовать мусульмане). Он предстает перед нами то как мудрец, то как невежда, то как хитрец, то как робость. Отличительной чертой его анекдотов является контраст между его действиями и ситуацией, в которой он оказался. Эти элементы отражают характер анатолийцев, их способность реагировать на разные события. Те, кто рассказывают анекдоты о Ходже, говорят его голосом, и в этом голосе звучит народная мудрость.

Использование анекдотов на уроках иностранного языка способствует развитию критического мышления и нестандартного подхода у студентов. Комические элементы и ирония в анекдотах, как, например, в знаменитом рассказе о спорах Насреддина с Эмиром, предоставляют возможность для анализа языковых конструкций, игры слов и культурных референций [3, с. 8].

Анекдоты, имея простой и доступный язык, наполнены каламбурами и метафорами. Это делает их идеальными для обучения, так как студенты могут легче запомнить фразы и развивать навыки общения. Более того, анекдоты

способны улучшить произношение и интонацию, если учащиеся повторяют и инсценируют их.

Таким образом, анекдоты являются не только источником развлечения, но и важным инструментом в обучении иностранным языкам. Они помогают студентам лучше понимать и запоминать язык, а также погружают их в культурные особенности народов, говорящих на этом языке. Использование анекдотов на уроках способствует созданию расслабленной и дружеской атмосферы, что особенно важно для успешного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васюченко И.Н. Смех и мудрость бродяги: Заметки о «Повести о Ходже Насреддине» Л. Соловьёва // Детская литература. 1993. № 12. С. 45–50.
2. Калмановский Е.С. Жизнь и книги Леонида Соловьёва // Книга юности: Повесть и рассказы. Л.: Лениздат, 1990. С. 10–20.
3. Соловьёв Л.В. Очарованный принц. М. : Теревинф, 2015. 304 с.

**СИМВОЛИКА И ФУНКЦИИ ЖЕНСКИХ ДАРОВ
В СРЕДНЕАНГЛИЙСКОЙ КУРТУАЗНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
(НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «СМЕРТЬ АРТУРА»
ТОМАСА МЕЛОРИ)**

Важную роль в куртуазной культуре играет традиция дарения дамой рыцарю-избраннику особых предметов. Этот обычай широко представлен в исторических хрониках, средневековой поэзии и романах [1]. В том числе, он находит отражение в романе Т. Мэлори «Смерть Артура», который является одним из ключевых произведений среднеанглийской литературы.

Цель статьи – анализ символики и функций даров, преподносимых женскими персонажами рыцарям, в романе «Смерть Артура» Т. Мэлори как отражения культурных и магических концепций Средневековья.

Научная новизна настоящего исследования заключается в анализе символики даров в произведении «Смерть Артура» в контексте куртуазной культуры и в связи с представлениями о женской магии в период Средневековья.

Методы исследования включают литературный и сравнительный анализ, а также историко-культурный подход (анализ средневековых традиций).

Как указывает в своей статье С.А. Багдасарова, в средневековой куртуазной традиции материальные предметы, вручаемые женщинами рыцарям, можно разделить на два типа: первый – «знаки любви» (*love tokens*), второй – «милость» (*largesse*).

Первый тип символизирует романтические чувства и служит видимым проявлением благосклонности дамы. Такие дары могли включать в себя ленты, рукава, кольца или платки, которые рыцарь носил во время турнира, показывая свою привязанность к дарительнице. Они не имели практической ценности, но вдохновляли рыцаря на подвиги во имя дамы.

Второй тип представлял собой утилитарные дары, такие как оружие, доспехи или лошади. Эти предметы предназначались для поддержки рыцаря в его боевых испытаниях, совмещая функцию выражения романтической симпатии и прямого покровительства [1].

В романе «Смерть Артура» Т. Мэлори ярко представлены примеры двух перечисленных типов даров. Классический «знак любви» получает Сэр Ланселот от Элейны из Алостана – расшитый жемчугом красный рукав, который он, по традиции, прикрепляет его к своему доспеху, хотя и не выражает взаимных чувств [4]. Полученный в дар белый щит Сэр Мархальт, который он надевает на шею с целью демонстрации своей верности дарительнице, можно классифицировать как «дар-милость» [4].

В одном из эпизодов романа описано, как Королева Гвиневра отправляет Сэру Ланселоту кольцо, призывая рыцаря выволить её из плена [4]. В данном случае кольцо выполняет функцию подтверждения личности, а также служит напоминанием о взаимной привязанности. Исторически кольца связаны с охранительной силой и удостоверением или делегированием полномочий, а также выступают в качестве личного герба [3, с. 73], что подчеркивает важность этого дара в исполнении клятвы рыцаря перед дамой сердца.

Безымянная королевская дочь посылает сэру Паломиду свой флажок с просьбой сразиться против сэра Корсабрина и обещанием богатой награды за победу [4]. Символика флага уходит корнями в древние традиции, связанные с идентификацией и достоинством [3, с. 117]. Помимо выражения благосклонности этот дар несет также и дипломатическую функцию как часть договора между сторонами.

Среди «знаков любви» и «милостей» встречаются особые предметы, обладающие магическими свойствами, которые также можно разделить на две группы – дары-обереги и дары-проклятия.

Пример дара, объединяющий в себе черты «знака любви» и оберега – кольцо леди Лионессы, переданное сэру Гарету – кольцо обладало способностью менять цвет рыцарского облачения, а также предотвращать получение увечий [4]. Подаренные Артуру Владычицей Озера Меч Экскалибур и его ножны, также наделенные волшебной силой, отвечают критерию дара-«милости»: Экскалибур является непревзойдённым оружием, а ножны защищают владельца от потери крови [4]. Меч, как символ, олицетворяет власть, справедливость и силу. Он ассоциируется с высшим разумом, проницательностью и способностью разделять истину и ложь. Его связь со светом и смертью отражает двойственность природы оружия, которое одновременно и защищает, и уничтожает [3, с. 99].

Созданные и переданные Артуру по приказу Морганы дубликаты Экскалибура и ножен [4] являются примером дара-проклятия, противопоставленного дарам-оберегам. Эти копии служат инструментом манипуляции, и в совокупности с подлинным оружием символизируют противоположности – истину и обман [3, с. 33]. Символика проклятого плаща, также тайно преподнесенного Морганой в качестве подарка Артуру [4], имеет многослойный характер. В традициях европейских мифов мантия или накидка ассоциировалась с властью, защитой и даже Божественным покровительством [3, с. 97]. Однако плащ Морганы являет собой полное искажение этих смыслов: вместо защиты он несет с собой смерть, вместо утверждения власти – оспаривает её.

Магические свойства даров, преподносимых женщинами в романе «Смерть Артура», во многом обусловлены культурной амбивалентностью восприятия женской природы в Средневековье. Женщина в средневековом обществе воспринималась как посредница между земным и потусторонним, связанная одновременно с высшими, божественными силами и низшими,

демоническими началами [2, с. 70]. Эта двойственность отразилась на символике и функциях женских даров.

Таким образом, представленные в романе «Смерть Артура» женские дары выполняют множество различных функций: выражение симпатии, материальное покровительство и поддержка, подтверждение личности, заключение союза, манипуляционная функция. В свою очередь, символика даров также охватывает широкий спектр значений: любовь, преданность, защита, сила, власть, истина, благословение, а также обман, разрушение и смерть.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багдасарова С.А. Дарёные рукава: средневековый куртуазный обычай «знаков любви» [Электронный ресурс]. URL: <https://shakko.ru/1992949.html> (дата обращения: 16.11.2024).
2. Рябова Т.Б. Женщина в истории западноевропейского Средневековья / науч. ред. Н.В. Ревякина. Иваново: Издательский центр «Юнона», 1999. 204 с.
3. Тресиддер Дж. Словарь символов ; пер. с англ. С. Палько. М. : ФАИР-ПРЕСС : Гранд, 1999. 443 с.
4. Malory T. The Works of Sir Thomas Malory [Электронный ресурс]. URL: <https://quod.lib.umich.edu/c/cme/MaloryWks2> (дата обращения: 16.11.2024).

Стрелкова А.А.

(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В.В.

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АГРЕССИИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Франция общеизвестна как страна, в которой постоянно проходят протесты. Граждане страны не боятся выражать свою точку зрения и считают данный процесс очень важным. Французские политики имеют перед собой цель охватить как минимум большую часть социальных групп в результате своих публичных выступлений.

Французский политический дискурс отличается своей насыщенностью и открытостью. Как результат можно выделить множество языковых средств выражения агрессии. Рассмотрим самые распространённые из них.

1) Поляризующая лексика – использование слов с ярко выраженной негативной окраской для обозначения политических оппонентов и их действий. Примеры включают такие слова, как «саботаж», «позор», «угроза» и прочие, что помогает представить противоположную сторону как врага или препятствие для общественного благополучия.

2) Сарказм и ирония. Во французской риторике часто используются саркастические замечания, которые подчеркивают недостатки и некомпетентность оппонента. Ироничные фразы помогают создавать дистанцию и чувство превосходство.

3) Исторические и культурные отсылки. В политических дебатах французские политики часто прибегают к историческим примерам (например, период Великой французской революции, немецкой оккупации или коллаборационизма), чтобы дискредитировать оппонентов, связывая их действия с негативными периодами истории страны.

4) Жесткая полемика и персональные нападки. Французский политический дискурс может включать личные оскорбления, прямые нападки и уничижительные характеристики оппонентов. Это могут быть обвинения в некомпетентности, коррумпированности или отсутствии патриотизма.

5) Метафоры войны и борьбы. Часто в политической риторике используются выражения, заимствованные из военной терминологии, такие как «битва», «фронт», «атака», что делает дискуссию более конфликтной и драматичной.

6) Риторические вопросы. Вопросы, не предполагающие ответа, также широко используются для усиления агрессии и дискредитации оппонентов. Пример: «Как долго мы будем терпеть это?», «Кто ответит за провалы?». Такие вопросы усиливают эффект обвинения.

7) Негативные предсказания и алармизм. Для усиления напряженности политики нередко изображают потенциальные последствия как катастрофические. Это может включать слова, такие как «катастрофа», «разрушение», «хаос», что служит для запугивания и мобилизации.

8) Популистская риторика. Апелляция к народу и его «простому мнению», в противовес «элите», которую обвиняют в пренебрежении интересами общества. Такая риторика нацелена на агрессивное противопоставление «народ» – «власть» или «простые люди» – «элита».

Перечисленные языковые средства играют важную роль в политическом дискурсе Франции, помогая лидерам выражать не только агрессию, но и подчеркивать свою силу, решимость и готовность бороться за интересы своих сторонников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быкова О.Н. Речевая (языковая, вербальная) агрессия // Вестник «Речевое общение». 2009. № 8. С. 96–101.

ОНИМЫ КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПРИЕМ В ЛИТЕРАТУРЕ

Онимы, или имена собственные, занимают важное место в языкознании и литературе. Они представляют собой не только средство идентификации объектов, но и мощный инструмент для создания художественного образа. Онимы включают в себя топонимы, антропонимы, зоонимы, фитонимы, а также другие категории, которые обогащают текст и делают его более выразительным. Выбор автором того или иного онима не случаен и носит значимый характер, влияющий на восприятие и интерпретацию художественного текста.

Цель статьи – выявить теоретические аспекты использования онимов в процессе создания художественного текста, их роль в формировании образа произведения, определить значимость онимии в контексте зарубежной литературы.

Методы исследования: описательный метод, метод анализа словарных дефиниций и лингвистический анализ.

Новизна данной работы состоит в формулировании новой концепции для анализа и понимания онимов в художественном тексте. Исследование показывает, что выбор онима отражает определенную авторскую стратегию построения нарратива. Это позволяет переосмыслить роль онимов в создании художественного нарратива и расширить теоретические рамки исследования данной проблематики.

Имена собственные – это единицы языка-речи, служащие для подчеркнуто конкретного называния отдельных предметов действительности и вследствие такой специализации выработавшие некоторые особенности в значении, грамматическом оформлении и функционировании [3, с. 24]. В «Словаре русской ономастической терминологии» Н. В. Подольская называет совокупность онимов ономастическим пространством: «Комплекс имен собственных всех классов, употребляемых в языке данного народа в данный период для именования реальных, гипотетических и фантастических объектов» [4, с. 95].

Онимы выполняют несколько функций в литературе, включая идентификацию, символизацию и создание колорита. Они помогают читателю глубже понять контекст произведения, а также делают текст более «живым» и запоминающимся. А. В. Суперанская считает, что в художественной литературе «стилистически значимой оказывается и речевая, и энциклопедическая, и языковая информация имени. Вплетаясь в единую художественную ткань, они вносят много дополнительных сведений, порой недоступных для понимания при первом прочтении произведения» [2, с. 121], то есть, онимы – это еще и литературный прием, который используется для создания эмоционального

воздействия на реципиента. Использование онимов может различаться в зависимости от жанра. В поэзии, например, онимы часто используются для создания рифмы или ритма, а также как акценты, способствующие эмоциональной нагрузке. В прозе, особенно в романе, онимы могут выступать как средство для глубокого раскрытия характера персонажей и их внутреннего мира, а также сюжета. Например, в романе «Гарри Поттер» Дж. К. Роулинг имена волшебных существ и мест (*Gryffindor, Hufflepuff, Ravenclaw, Slytherin*) создают уникальный мир, который сразу же запоминается читателям и становится частью их культурной идентичности.

Онимы могут быть использованы для передачи авторского мнения или отношения к происходящим событиям. Например, использование онимов с отрицательной окраской может подчеркнуть негативные стороны героя или события, служить элементом иронии или сарказма. Стоит отметить, что онимы также могут быть использованы с метафорическим значением. Ведь существуют «говорящие» фамилии. Например, если автор будет использовать имя героя *Ирочка* вместо *Ирина*, *Ира* или *Ирка*, мы сразу почувствуем разницу в отношении к герою, поэтому использование онимов в художественном тексте играет важную роль в формировании образа целого произведения. Онимы помогают создать особую атмосферу и передать авторское отношение к происходящим в нем событиям. Часто, идея произведения понимается лучше, если ты имеешь представление о географической принадлежности событий, временной и контекстуальной. Все это нам помогают идентифицировать именно имена собственные: «...на основе одного имени можно сказать, кому, когда и почему оно было дано» [1, с. 32].

Стоит отметить, что могут возникать трудности с правильным пониманием онимов в зарубежных текстах, с их переводом на родной язык, так как существует разница лингвокультурологических концептов, разница менталитетов. Здесь стоит отметить необходимость в сравнительном изучении имен разных типов, что «позволяет выявить специфические черты, свойственные всем или многим именам разных языков, и общие закономерности, в соответствии с которыми развиваются ономастические системы. Эти ономастические универсалии базируются на общих свойствах человеческого мышления – отбирать и закреплять в собственных именах типовые экстралингвистические явления, а также на том, что в любом языке представлены определенные значения, выраженные в каждом языке особым способом» [3, с. 11].

Итак, имена собственные помогают автору создать особую атмосферу, передать свои мысли и чувства, а также сделать произведение более выразительным и уникальным. Использование онимов в художественном тексте позволяет создать оригинальный образ произведения, который будет оставаться в памяти читателя надолго, поэтому анализ онимов в художественном тексте является важным этапом его интерпретации. Внимательное исследование выбора автором тех или иных антропонимов, топонимов и других онимов позволяет понять его художественный замысел и

скрытый подтекст. Дальнейшие исследования могут быть направлены на анализ использования онимов в конкретных литературных жанрах и национальных литературах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мезенко А.М. Теория имени собственного: учебное пособие / А. М. Мезенко, В.М. Генкин, А.Н. Деревяго. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. 202 с.
2. Суперанская А.В. Имя – через века и страны. М.: Издательство ЛКИ, 2007. 192 с
3. Сызранова Г.Ю. Ономастика: учеб. пособие. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2013. 248 с.
4. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1988. 192 с.

Сушков Д.А.

(ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»)

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент кафедры английской и восточной филологии Пантыкина Н.И.

ПОНЯТИЕ ЭКОТУРИЗМА В ЛИНГВИСТИКЕ

Экологический туризм, или экотуризм, представляет собой форму туризма, ориентированную на устойчивое развитие и охрану окружающей среды. В последние годы экотуризм стал важной темой не только в области экологии и экономики, но и в лингвистике. В этом докладе мы рассмотрим, как экотуризм влияет на язык и коммуникацию.

Экологический туризм начал формироваться в 1970-х и 1980-х годах. Архитектор Эктор Себальос-Ласкурайн стал первооткрывателем в области определения экотуризма. Он предложил рассматривать понятие с акцентом на гармонии между природой и отдыхом на свежем воздухе. Ключевая мысль заключалась в бережном отношении к природе во время организации и осуществления досуга, когда человек готов пожертвовать своим комфортом ради защиты окружающей среды. [2, с. 25]

В 2015 году Международное общество экотуризма предложило следующее определение этого вида путешествий: «Экотуризм представляет собой ответственное путешествие в природные регионы, которое способствует охране окружающей среды, поддерживает благосостояние местных жителей и включает в себя образовательные и интерпретационные аспекты». [4]

В текстах, связанных с экотуризмом, наблюдается использование специфических языковых конструкций и стилей. Например, описания природных объектов и экосистем часто сопровождаются научной терминологией, что требует от читателя определенного уровня знаний. Это

может привести к созданию нового жанра текстов, сочетающего элементы научной и популярной литературы.

Экологический туризм часто связан с изучением местной культуры и языка. Туристы, стремящиеся погрузиться в новую среду, могут изучать язык местного населения, что способствует языковому обмену и сохранению языкового разнообразия. В то же время, взаимодействие между туристами и местными жителями может влиять на язык, приводя к заимствованию слов и выражений. [1]

Экологический туризм также играет важную роль в образовании. Туристические программы часто включают элементы обучения о защите окружающей среды, что требует использования специальной лексики и объяснения ключевых понятий. Это способствует повышению языковой грамотности и экологической осведомленности. Несмотря на положительное влияние экотуризма на язык, существуют и вызовы. Например, коммерциализация экотуризма может привести к утрате аутентичности языка и культуры местных сообществ. Важно находить баланс между развитием туризма и сохранением языкового и культурного наследия. [3]

Подводя итоги, можно сказать, что экотуризм оказывает значительное влияние на лингвистику, способствуя обогащению языка, созданию новых терминов и формированию уникальных текстов. Он также подчеркивает важность взаимодействия между языком, культурой и окружающей средой. Развитие экотуризма требует внимательного подхода к языковым и культурным аспектам, чтобы сохранить разнообразие и уникальность местных сообществ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочкарева Т.В. Экотуризм: анализ существующего международного опыта. Доклад. М., 2003.

2. Крайнов А.Л. Научная статья Экологический порядок общества в эпоху техногенных катастроф. 2016 с. 22-25.

3. Тарнаева Л.П., Дацюк В.В. Туристический дискурс: лингвопрагматические характеристики // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2013. №3.

4. Что такое экотуризм – Международное общество экотуризма
URL:<https://ecotourism.org/what-is-ecotourism/>

К ВОПРОСУ О ТРАКТОВКЕ ПОНЯТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Социокультурная компетенция – это многогранное явление, которое рассматривается в философских, культурологических и педагогических исследованиях. Сторонники философского подхода А.Я. Флиер, О.Н. Астафьева, О.А. Захарова, А.П. Садохин акцентируют внимание на внутреннем состоянии индивида, определяя социокультурную компетенцию, как способность к осознанию и рефлексии своих социальных и культурных ожиданий, а также к адаптации и взаимодействию в различных социокультурных контекстах. Эти характеристики описывают личностные качества, которые помогают индивиду эффективно взаимодействовать и адаптироваться в многообразном культурном контексте [2].

С точки зрения культурологического подхода (А.Я. Флиер, О.Н. Астафьева, О.А. Захарова) под социокультурной компетенцией понимается способность, которая позволяет личности не только адаптироваться в культуре, но и активно строить межкультурные связи. Исследователи акцентируют внимание на готовности и способности к ответственному взаимодействию с другими культурами, что предполагает наличие определенных знаний и умений [1].

Согласно компетентностному подходу в образовании социокультурная компетенция, по мнению И.А. Зимней и А.В. Хуторского, является частью более широкой структуры – общекультурной компетенции. И.А. Зимняя рассматривает её в контексте социальных взаимодействий, а А.В. Хуторской связывает с формированием ключевых компетенций. Это подчеркивает важность социокультурной компетенции как элемента образовательного процесса.

Согласно В.В. Сафоновой, социокультурная компетенция входит в иноязычную коммуникативную компетенцию и включает в себя знания о культуре, опыт общения, личностное отношение к фактам культуры и навыки использования языка в различных контекстах. Эти характеристики выделяют практическую сторону социокультурной компетенции, подчеркивая умение применять знания о культуре в реальной жизни [5].

Определяя социокультурную компетенцию учащихся, Л.С. Макерова указывает на значимость знакомства с культурными и социальными контекстами, в которых существует язык. Социокультурная компетенция включает не только знание языка, но и понимание культурных норм, традиций и социальных реалий, что позволяет учащимся адекватно воспринимать и интерпретировать информацию на иностранном языке [4].

Важными составляющими социокультурной компетенции, по мнению А. С. Белозеровой, являются толерантность и открытость [2]. Формирование толерантного отношения к различиям в культурах способствует развитию социальной чувствительности и готовности к сотрудничеству, что является необходимым в современном многонациональном мире.

Различия в акцентах приводят к различным трактовкам: некоторые исследователи больше фокусируются на внутреннем состоянии личности (психологическая мобильность, толерантность), тогда как другие – на практических аспектах (знания о культуре, опыт общения, адекватное применение языка). Кроме того, в рамках компетентного подхода социокультурная компетентность рассматривается как часть более широкой структуры компетенций, что может вызывать разночтения в определении её роли и значимости в образовании. Социокультурная компетенция является важным компонентом иноязычной коммуникативной компетенции. Она включает в себя знание культурных особенностей, традиций и социальных норм, что позволяет эффективно взаимодействовать в процессе межкультурной коммуникации. Это понимание подразумевает, что для успешного общения на иностранном языке недостаточно только грамматических знаний и лексического запаса; необходимо также осознавать контекст, в котором используются те или иные выражения, учитывать культурные различия и адаптировать своё поведение в зависимости от ситуации.

Таким образом, социокультурная компетенция не просто дополняет, а является интегральной частью иноязычной коммуникативной компетенции, что подчеркивает необходимость комплексного подхода в процессе изучения иностранного языка и важность баланса между внутренним состоянием личности и практическими аспектами коммуникации, что в конечном счете способствует более глубокому пониманию и взаимопониманию между носителями разных культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астафьева О.Н., Захарова О.А. Информационно-коммуникативная компетентность личности в условиях становления информационного общества. Сб. м-лов междунар. науч. конф. «Судьба России: вектор перемен» 8-10 июля 2007. URL: [http://www.ural-yeltsin.ru/usefiles/media/Astafieva Zaharova. doc](http://www.ural-yeltsin.ru/usefiles/media/Astafieva%20Zaharova.doc).
2. Белозёрова А.С. Толерантность как ценностная составляющая социокультурной компетенции // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. №19-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-kak-tsennostnaya-sostavlyayuschaya-sotsiokulturnoy-kompetentsii> (дата обращения: 16.11.2024).
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Эйдос. 2006. № 5. С.7-14.
4. Макурова Л.С. Интеллектуальная игра как средство формирования социокультурной компетенции обучающихся на уроках немецкого языка //

Языки, культуры, этносы. Формирование языковой картины мира: филологический и методический аспекты. 2021. С. 371-378.

5. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.

Хватькова С.С.

(ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»)

Научный руководитель: д. филол. наук, проф. Белютин Р.В.

ОБУЧЕНИЕ СПОРТИВНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Обучение иностранному языку – это не только освоение грамматики и базового словарного запаса, но и углубление в особенности культуры, которые делают язык живым и насыщенным. Спортивная фразеология – один из таких ресурсов, который не только обогащает словарный запас обучающихся, но и способствует более глубокому пониманию культуры немецкоговорящих стран. Спорт является универсальной темой, объединяющей людей, а фразеологизмы, связанные с ним, часто встречаются в речи, СМИ и литературе [1].

В своей работе «Phraseologismen in der Sportsprache» Д. Петри определяет фразеологизм как устойчивое соединение двух или более слов, которое воспринимается в языковом сообществе аналогично лексеме. Это означает, что такие сочетания входят в обиход и имеют фиксированное значение [3, S. 4].

Спортивная фразеология является важной частью лексики, особенно в контексте популяризации здорового образа жизни и интереса к международным спортивным событиям. Изучение устойчивых единиц на немецком языке способствует расширению словарного запаса и углублению знаний о культуре немецкоговорящих стран.

В исследовании “The Usage of Idioms in the Language of German EFL-Students” М. Фельсбрехер указывает, что освоение и включение идиом в лексический запас обучающегося оказывается сложнее, чем запоминание отдельных иностранных слов. Это связано с тем, что необходимо не только понимать переносное и буквальное значения устойчивого выражения, но и уметь выбрать подходящий контекст для его использования [2, URL].

Для интеграции спортивной фразеологии в уроки немецкого языка можно использовать разнообразные методические подходы. Применение фразеологических оборотов в ролевых играх, диалогах и дискуссиях способствует развитию коммуникативных навыков обучающихся. Использование фразеологизмов в инсценировках позволяет эффективно закреплять языковые умения и адаптировать их для практического применения в реальных ситуациях.

Интерактивные задания, такие как кроссворды, игры на сопоставление фразеологических выражений с их значениями, помогают обучающимся лучше запомнить новые фразы и разобраться в их контексте. Сравнение фразеологизмов немецкого языка с аналогичными выражениями в родном языке способствует выявлению уникальных и универсальных особенностей, формируя интерес к другим культурам и уважительное отношение к их языковым традициям.

Немецкий язык богат фразеологическими выражениями, связанными со спортом, которые часто используются в бытовой речи, журналистике и рекламе. Например, выражение „*am Ball bleiben*“ (букв. «оставаться у мяча/с мячом») означает настойчиво продолжать начатое дело, а „*ein Eigentor schießen*“ (букв. «забить гол в свои ворота») используется в значении «навредить самому себе».

Кроме языковых навыков, обучающиеся получают возможность больше узнать о спортивной культуре немецкоговорящих стран, их традициях и достижениях. Например, можно познакомиться с историей футбольного клуба *Bayern München*, который считается символом немецкого футбола, или обсудить успехи спортсменов на Олимпийских играх.

Обучение спортивной фразеологии на уроках немецкого языка – это эффективный способ интеграции лексики, культурологии и межкультурной коммуникации. Обучающиеся не только расширяют свой словарный запас, но и учатся понимать культурные особенности немецкоговорящих стран через призму спорта. Такие занятия способствуют формированию устойчивого интереса к языку и делают процесс обучения более разнообразным и актуальным. Перспективным представляется разработка эффективных методических приемов для преподавания фразеологизмов, адаптированных для разных возрастных групп и уровней владения языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белютин Р.В., Прагмасемантические и лингвоментальные проекции немецкого спортивного дискурса: монография // Смоленск: СмолГУ, 2019. 485 с. // [Электронный ресурс] Режим доступа: https://smolgu.ru/files/doc/D212_254_01/disser/Belutin.pdf (дата доступа: 25.10.2024).
2. Felsbrecher M. The Usage of Idioms in the Language of German EFL-Students. A Corpus Study, Munich, GRIN Verlag, 2016. URL: <https://www.grin.com/document/320294> (дата обращения: 21.10.2024).
3. Petri, D. Phraseologismen in der Sportsprache. Saarbrücken: Copyright. 2009. 53 S.

ИНТЕРАКТИВНОСТЬ ДИСКУРСА ВЛОГОВ

Коммуникация в современном обществе часто осуществляется посредством сети Интернет, в связи с чем сформировался особый вид дискурса. Помимо того, что общение возможно реализовывать в письменной форме в социальных сетях и форумах, все большую популярность приобретает видеоформат, как в социальных сетях, так и на видеохостингах. Видео контент может потребляться единолично, либо использоваться для того, чтобы поделиться ссылкой на видео со своими знакомыми. Влогинг, или влогер, также является достаточно популярной деятельностью [3, с. 347–348]. Это явление можно объяснить повышенным уровнем наглядности и соответствием данного формата особенностям клипового мышления.

Более того, именно благодаря формату видео, возможно создание эффекта квази-присутствия в моменте коммуникации независимо от времени публикации материала в сети Интернет. Заметнее всего эффект квази-присутствия актуализируется в дискурс влога в режиме «стрим», то есть потокового вещания, «прямого эфира» в сети Интернет [1], где общение между влогером и его аудиторией осуществляется без отсрочки по времени. Данная ситуация создает ощущение некой индивидуализации коммуникации, несмотря на массовый характер адресата.

Видеоформат дискурса способствует более точной интерпретации содержания и эмоционального характера коммуникации адресатом. Присутствие автора влога в кадре, в отличие от текстовой информации, обеспечивает моновариативность трактовки фатического и эмотивного содержания коммуникации, так как у адресата есть возможность считывать невербальные средства коммуникации и просодические характеристики высказывания. Именно эти характеристики часто определяют восприятие поступающей адресату информации.

Современные видеохостинги обеспечивают возможность адресату вступать в диалог с автором влога как непосредственно в момент «стрима», так и после его окончания, в виде сообщений под видео. Как правило, объем письменных сообщений не ограничен. Данный сервис удовлетворяет не только потребности адресатов в выражении своего отношения к просмотренному видеоконтенту в форме рефлексии и критического осмысления содержания коммуникативного акта, но и может служить отправной точкой для дискуссии с другими пользователями. Таким образом происходит выстраивание интерактивного интердискурса, инициатором которого является влогер, а затем к его созданию присоединяется группа анонимных адресатов, представляющих собой массовую аудиторию. Принимая во внимание последнее, можно подчеркнуть уподобление влогов современным СМИ в плане оказания влияния

на адресата. Аудитория влога, воспринимая данный дискурс, совершают коммуникативные действия, которые были им подсказаны этим дискурсом. Отсюда следует, что деятельность адресата управляется этим дискурсом, который изначально был подчинен желанию автора.

Влоги собирают аудиторию с общими запросами и интересами, а представленная информация, мнения и реакции адаптируются к стилю общения и социально-культурному контексту собранного сообщества [2, с. 167].

Влияние на адресата не является односторонним. Влогер выстраивает свою речевую деятельность с учетом пожеланий своей аудитории. Реализуя свою манипулятивную потребность и потребность в самопрезентации, автор влога преследует цель популяризации своих взглядов и приобретения статуса инфлюенсера, что невозможно без следования закону спроса и предложения. Информация, поступающая от адресата автору влога, становится средством навигации для последнего по поддержанию контакта со своей аудиторией.

В ходе общения именно в режиме «стрим» наблюдается быстрая тематическая переориентация влогера, обусловленная запросами его зрительской аудитории. Влогер идет на некие уступки относительно тематики общения с целью поддержки своей популярности среди сформировавшегося круга постоянных зрителей и для привлечения новых, так как количество зрителей и подписчиков на канале являются показателем популярности влога. Чем выше популярность канала, тем больше вероятность получения дохода от влогерской деятельности в виде донатов (от англ. *donate - to give money or goods to help a person or organization* (давать деньги или товары с целью помочь человеку или организации – *перевод наш*) [4] от подписчиков и зрителей, и рекламной деятельности от бизнес-партнеров.

Таким образом, интерактивность дискурса влогов проявляется в двух взаимосвязанных направлениях: влогер реализует свои потребности в плане деятельности инфлюенсера, а его аудитория предопределяет содержание коммуникации еще до ее начала, в течение и после ее окончания в форме диалога в виде комментариев к видео с самим автором влога и другими представителями массовой аудитории. В результате формируется неограниченный по времени интерактивный интердискурс в сети Интернет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотнов А.В. Стрим как новый гипермедиажанр // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание, 2021. Т. 20, №2, С. 111–120.
2. Грушевская В.Ю. Дискурсивные особенности молодежных видеоблогов в российском сегменте YouTube // Дискурс-Пи, 2021. Т. 18, №3, С. 160–175.
3. Щепилова Г.Г., Круглова Л.А. Видеоконтент в Интернете: особенности аудиторного потребления // Вопросы теории и практики журналистики, 2019. Т. 8, №2, С. 342–354.

4. Cambridge Dictionary: donate // Cambridge Dictionary. Режим доступа: URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/donate> (дата обращения: 12. 11. 2024).

Чапала А.А.

(ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»)

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Пантыкина Н.И.

ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ОСОБАЯ СФЕРА ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Условный путь от реального мира к концепту и далее к его вербальному воплощению в языке различен у разных народов, что обусловлено разницей в их общественном сознании, в образе жизни, обычаях, верованиях, т.е. всем тем, что традиционно определяется термином «культура». Язык и культура имеют амбивалентную связь: культура воплощается в языке, а язык является важнейшим культуuroобразующим элементом.

Вербально оформленные концепты сохраняются в культурных образцах и передаются через них следующим поколениям. Совокупность образцов словесной культуры составляет лингвоконцептосферу, воплощающую особенности языковой картины мира отдельной нации. К таким словесным образцам относятся устойчивые образные и метафорические выражения, произведения устного народного творчества, тексты литературной классики. В контексте нашего исследования нас интересует проблема воплощения культуры и национального менталитета в паремиях.

Исследованию паремий в различных языках посвящено отдельное лингвистическое направление – паремиология, из определения которого явственно следует, какие речевые конструкторы традиционно относят к числу паремий: «паремиоло́гия (др.-греч. *παροιμία* paroimía — притча, пословица и *λόγος* logos – слово, учение) – подраздел фразеологии, раздел филологии, посвящённый изучению и классификации паремий – пословиц, пословичных выражений, антипословиц, поговорок, веллеризмов, девизов, слоганов, афоризмов, загадок, примет и других изречений, основным назначением которых является краткое образное вербальное выражение традиционных ценностей и взглядов, основанных на жизненном опыте группы, народа и т.п.» [3, с. 187]. В контексте нашей работы мы будем использовать термин «паремия» для совокупной номинации пословиц и поговорок.

Совокупность пословиц, поговорок, фразеологических оборотов и иных паремий составляет паремиологический фонд отдельного языка. Также, в лингвистике используется понятие «паремиологическое пространство», введенное отечественным исследователем Ю.И. Левиным. Под термином подразумевается та языковая и культурная среда, в которой создаются и в

дальнейшем функционируют поговорки. Понятие имеет амбивалентную сущность, т.к. внешний контекст является фактором, формирующим поговорку, и одновременно сам ими же создается и обуславливается. В пределах единого поговоркологического пространства устанавливаются смысловые связи между поговорками, воплощающиеся в отношениях синонимии, антонимии и пр.

Поговорки занимают особое место в языковой картине мира, поскольку они наиболее образно, аргументированно и лаконично позволяют выразить целый комплекс культурных смыслов, связанных с человеком, человеческим сознанием и обществом. Закономерно исследователи приходят к выводу, что поговорки и пословицы становятся «вместилищем концептов, выражающих национально-идейное обобщение» [1, с. 5].

При этом такое обобщение строится на основе образа, ассоциативно связанного с тем концептуальным смыслом, который заложен в поговорку. К примеру, категории изменчивости и постоянства передаются через образы воды и камня в русскоязычной поговорке «*вода камень точит*». Устойчивые модели сочетаемости образов в постоянных эпитетах, фразеологизмах и собственно поговорках образуют отдельный уровень модели лингвокультурного концепта. Из этого следует, что одна и та же концептуальная мысль может быть вербализована при помощи различных образов: *A honey tongue, a heart of gall* || *Action speaks louder than words*.

Общей характеристикой поговорок и пословиц является разделение представляемой в них информации на фактуальную и «подстрочную». Подстрочная информация подразумевает аллегорический, переносный смысл, который требует от реципиента абстрагироваться от первичного вербального посыла и расширяет значение поговорки. Например, английская поговорка “*Make hay while the sun shines*” представлена ключевыми лексемами *hay* и *sun*, при этом проблематика высказывания апеллирует не собственно к заготовке сена впрок, а к разнообразным ситуациям человеческой деятельности, требующим своевременного выполнения. Русский эквивалент поговорки звучит как «*Куй железо, пока горячо*»: лексемы с другой семантикой передают идентичную концептуальную мысль, выстраивая между поговорками отношения межъязыковой эквивалентности.

В основе вербального воплощения концептуального смысла поговорок и пословиц лежит выбор лексем, в частности их использование в составе тропов. Основу образности поговорок составляют метафоры, эпитеты (часто постоянные эпитеты, т.е. народнопоэтические общенародные варианты), сравнения, противопоставления, могут использоваться гиперболы и литоты.

Таким образом, поговорки и пословицы отличаются высокой образностью, сохраняют и передают народный опыт и особенности национального коллективного мышления. Концепты, вербализованные в поговорках, формируют национальные языковые картины мира, воплощают лингвокультурные особенности отдельных стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кацюба Л.Б. Русские пословицы. Концептосферы, ассоциативные поля, семантизация переносного значения / Л.Б. Кацюба. – М. : Флинта, 2023. – 228 с.
2. Левин Ю.И. Провербиальное пространство // Паремиологические исследования: сб. статей / сост. и ред. Г.Л. Пермяков. – М.: Глав. ред. вост. лит., 1984. – С.109–126
3. Пермяков Г.Л. Основы структурной паремиологии/ Г.Л. Пермяков. – М.: Наука, 1988. – 236 с.

Черкасова А.М.

(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В.В.

АНАЛИТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Индоевропейские языки, включая французский, прошли многоступенчатый путь развития, что обусловило наличие и синтетических и аналитических элементов в современном языке.

Современный французский язык, как и другие живые языки, подвержен изменениям и эволюции. Аналитизм, как одна из ключевых тенденций в языке, проявляется в синтаксисе, семантике и морфологии. Аналитизм подразумевает использование словосочетаний, предлогов и вспомогательных глаголов для выражения грамматических значений, вместо использования аффиксов и склонений. В отличие от синтетических языков, где формы слов изменяются, аналитические языки нацелены на упрощение структуры. Это явление можно увидеть в ряде языковых изменений, которые сопровождают социальные, культурные и технологические трансформации.

Французский язык претерпел значительные изменения в процессе своего формирования и эволюции, особенно в переходе от синтетизма к аналитизму. Аналитические конструкции стали более распространены, заменяя синтетические формы, что привело к упрощению грамматической системы. Учёные, такие как Ф. Брюно, подчёркивают важность психологических факторов в разрушении падежного склонения и развитии аналитических конструкций. Процесс образования аналитических средств выражения грамматического значения завершается установлением аналитической формы слова. Развитие аналитизма французского языка представляет собой прогрессивное движение слова от флективного к аналитическому, иначе говоря, реструктуризацию формы слова.

Несмотря на общую тенденцию к развитию аналитизма, французский язык всё ещё сохраняет некоторые синтетические формы. Теория глоттогенеза Г. Гийома объясняет причины языковой эволюции от синтетизма к аналитизму

через взаимодействие нисходящего и восходящего кинетизмов. Нисходящее движение мысли направлено от широкого к узкому, от целого к части, это операция анализа, разделения целого на составные элементы. Восходящее движение направлено от узкого к широкому, от части к целому, это операция синтеза, соединения составных элементов в целое.

Таким образом, тенденции аналитизма в современном французском языке являются следствием множества факторов, включая историческое развитие, культурные изменения и влияние технологий. Однако это также ставит перед обществом ряд вызовов, связанных с идентичностью и спецификой языка. Важно следить за этими изменениями и находить баланс между традицией и новыми веяниями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Становая Л.А. Особенности аналитического и синтетического развития французского языка // C:/Users/PackardBell/Downloads/Telegram%20Desktop/Features_of_analytical_and_synthetic_development_o.pdf

Чумаченко Д.С.

(ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»)

ДИСКУРС АССОЦИОНИМА КАК ТРОПА

Ассоционим, при первом столкновении с визуальным воспринимающим органом читателя, возбуждает появление в сознании последнего определенной смысловой границы между полем приобретенных им ранее общих знаний, и новой информацией, которую несет в себе и за собой ассоционим, способный активизировать мышление, способность к сопоставлению собственного мнения касательно затронутой тропом сентенции с авторской, а значит – начать воображаемую семантическую полемику, ведущую к пониманию идеи произведения и реализации его художественного влияния.

Закодированное в ассоциониме содержание есть «предмет, который представляет собой единение чувственных и расширенных мыслительных определений конкретных отношений и связей. Тем самым отождествление сознания с предметом уже не является только абстрактной тождественностью вероятности, но тождественностью определенной, – знанием» [2, с. 228]. Ассоционим провоцирует порождение вторичного знания, появляющееся не как результат понимания уже готовой данности, а как экзистенциальное смысловое определение, осознанные пути к которой читатель должен искать через интерпретацию смысла тропа как составляющей смысла произведения в проекции на собственную платформу знаний и жизненного опыта.

Реализация функции ассоционима в тексте произведения зависит от особенностей протекания процесса формирования абстрактных идей в сознании читателя.

Первичный этап – зрительное восприятие написанного с заглавной буквы тропа. По Дж.Беркли, ум может образовывать для себя через абстрагирование идеи цвета с исключением протяженности и идеи движения с исключением как цвета, так и протяженности» [1, с. 155-156]. То есть, посредством способности человеческого ума к абстрагированию из воспринятого зрением смыслового маркера (ассоционим) возможно выделить даже такие характеристики, которые не принадлежат к одной физической или оценочной группе.

Предназначение ассоционима – стимулировать появление абстрактных идей относительно представленных в произведении проблем, а не примитивное дублирование авторского взгляда на них. Один из самых значимых функциональных приоритетов ассоционима – создание таких обстоятельств читательской рецепции художественного образца, при которых необходимым становится включение в действие максимального объема мыслительных способностей читателя. Восприняв ассоционим как целостный концепт, читатель методом абстрагирования – дедуктивного или индуктивного – приходит к сути через привлечение понятий, формально не представленных в структуре тропа.

Ассоционим, результат вторичной номинации, есть имя определенного художественного сущего, ведь именно передача такого тропа в литературном тексте через написание с большой буквы, подобно человеческому имени, является первым и наиболее важным этапом привлечения внимания читателя к неклассическому средству образности. Интерпретация идей А. Лосева – целесообразный шаг в поисках путей доказательства художественной исключительности ассоционима.

«В имени, как символе, сущность впервые проявляется для всего другого, потому что в символе содержатся те же самые энергии, какие не оставляя сущности, представляют его всему окружающему. Отсюда устанавливается еще и то, что любая энергема и энергия в целом, уже в сути своей всегда символична» [3, с. 98].

Номинативная функция тропа реализуется на основе действия переносного значения, что позволяет соотносить говорить о метафорических корнях ассоционима.

Подход П. Рикера к метафоре формирует продуктивную почву для размышлений об ассоциониме. «Сила метафоры – в способности ломать существующую категоризацию, чтобы потом на руинах старых логических границ построить новые» [4, с. 441]. Метафора понимается как средство погружения в действительность и понимания ее. Размышляя над проблемой понимания идеи произведения читателем, П. Рикер констатирует, что «акт чтения определяет то обстоятельство, что основной характеристикой поэтического языка есть не слияние смысла и звука, а смысла с потоком образов, возникающих или воскресающих в сознании, именно это слияние и

обеспечивает истинную иконичность смысла» [4, с. 447]. «Чтение предусматривает абстрагирование от реальности, что стимулирует активное открытие текста» [4, с. 446].

Специфические функции ассоционима – порождения новых значений, кодовая, интересубъективная – органично вписываются в акт чтения как операцию абстрагирования и побуждения к активизации ресурсов сознания одновременно. Поле значения ассоционима не пребывает в ирреальной относительно модальной действительности плоскости, но посредством своего метафорического потенциала он способен образовывать собственную смысловую среду, по отношению к которой иные внешние семантические плоскости являются дифференциальными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беркли Дж. Сочинения. – М.: «Мысль», 1978. 556 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.3 Философия духа М.: Мысль, 1977. 473 с.
3. Лосев А.Ф. Философия имени. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 269 с.
4. Рикер П. Живая метафора Теория метафоры : Сборник : Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. Вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой и М.А.Журинской. М.: Прогресс, 1990. 512 с.

Шаповаленко Е.В.

(ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Павлова А.В.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПОДХОДОВ К ПОНЯТИЮ «АНТИТЕЗА»

Как известно, антитеза – стилистический приём в литературе, обладающий огромными возможностями: с её помощью можно показать сложность того или иного явления, обозначить конфликт персонажей и их идей, сделать произведение более выразительным. Цель работы – выявление сути понятия «антитеза» на основе анализа различных подходов к ее пониманию.

Изначально, понятие «антитеза» пришло в стилистику из риторики и всегда вызывало споры в его трактовке. В отношении антитезы применяются такие понятия, как: фигура речи, риторическая фигура, семантическая фигура речи, стилистическая фигура, а также стилистический прием.

Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой определяет антитезу как стилистическую фигуру, основанная на резком противопоставлении, противоположности образов и понятий [1, с. 943]. Противопоставление образов персонажей обычно показывается автором через их поступки, речь, манеры и привычки или ситуации, в которые они попадают.

Также антитеза определяется как фигура речи, состоящая в антонимировании сочетаемых слов [2, с. 576] и семантическая фигура речи [3, с. 562].

Разные трактовки, однако, сходятся в понимании антитезы как противоположности / противоположения / противопоставления мыслей / гипотез / предметов / явлений / признаков / понятий / образов / состояний. Из этого следует, что прием «антитеза» может реализовываться с помощью антонимов, но антонимы могут выражать не только противоположность, но и другие семантические отношения: соединения, сопоставления, сравнения, усиления или превращения. Таким образом, присутствие в контексте антонимов не всегда является лексическим выражением приема «антитеза».

В других трактовках антитеза определяется как резкое противопоставление предметов, мыслей, явлений или понятий и как контрастное противопоставление мыслей. Однако важно проводить различие между антитезой и тем, что называется контрастом. По мнению И.Р. Гальперина, «контраст» – это литературный, а не лингвистический прием, основанный на логическом противопоставлении явлений друг другу [4] (перевод наш – Е.Ш.).

Говоря о художественном произведении, исходя из понятий «антитеза», приведенных выше, стоит отметить, что антитеза выполняет некоторые функции, такие как, в первую очередь создание контраста, что помогает читателю акцентировать внимание на определенных проблемах, освещенных в произведении, или образах главных героев. Антитеза способствует углублению смыслового восприятия художественного произведения читателем, а также развитию сюжета – зачастую многие проблемы поднятые в произведениях могут быть раскрыты именно через антитезу в мотивах действий персонажей. Однако в исследованных нами источниках не встречено ни одной всеохватывающей, досконально выверенной и однозначно идентичной формулировки определения понятия «антитеза». Скорее всего, это связано с вариативностью использования самой антитезы как приема и ее функциями в каждой конкретной ситуации применения.

Подводя итоги, отметим, что антитеза как стилистический прием противопоставления использует для своей реализации лексические средства: языковые и контекстуальные антонимы, а также другие виды грамматических и логических противопоставлений. Этот стилистический прием может быть реализован в рамках словосочетания, одного предложения или целого абзаца. Антитеза обладает большими стилистическими возможностями и многообразием стилистических функций. Авторы часто обращаются к антитезе для повышения эмоциональной выразительности, используя ее в различных целях: для названия произведения, создания портретной характеристики героев, описания ситуаций и т. д. Этот прием обладает свойством не сближать факты объективной реальности по общим признакам, а отталкивать их друг от друга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. / РАН, Институт рус. яз. им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 943 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.
3. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 562 с.
4. Galperin I.R. Stylistics. – М.: Высшая школа, 1981.

Шановалов В.В.

(ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»)

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Пантыкина Н.И.

ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ

Фразеология – лингвистическая дисциплина, изучающая устойчивые словосочетания, то есть фразеологизмы.оборот речи, который называют фразеологизмом, неделим по смыслу, то есть его значение не складывается из значений составляющих его слов. Он работает только как единое целое, лексическая единица; его значение состоит в том, чтобы придать эмоциональную окраску выражению, усилить его смысл [1]. Компонент-зооним – это компонент фразеологизма, который может включать различные наименования животных в самом широком смысле слова (звери, птицы, земноводные, насекомые).

Цель нашей работы заключается в том, чтобы рассмотреть особенности фразеологизмов с компонентом-зоонимом в турецком языке, которые широко распространены во всех сферах общения: от литературы до средств массовой информации. Так, в национальной культуре фразеологизмы с компонентом-зоонимом отражают особенности турецкой культуры. Например, фразеологизм «eşeğin kuyuğu gibi» (переводится «как хвост осла») означает что-то бесполезное или ненужное [3].

Выделим тот факт, что многие фразеологизмы с компонентом-зоонимом являются многозначными и имеют несколько разных значений. Фразеологизм «yuılanın başı» переводится как «голова змеи» и может означать значение «главарь» или «опасность». Часто фразеологизмы с компонентом-зоонимом используются для придания речи экспрессивности и эмоциональной окраски. Так, фразеологизм «kurdun önünde kuzu olmak» – «стать ягненком перед волком» означает «притвориться слабым перед сильным» [3].

Следует отметить, что фразеологизмы с компонентом-зоонимом идиоматичны, то есть их значение не может быть выведено из значения отдельных слов. Фразеологизм «ağız var dil yok» переводится как «есть рот, но

нет языка», что в русском языке означает «не уметь говорить». Фразеологизмы с компонентом-зоонимом устойчивы, так как их структура и значение могут оставаться неизменными в течение длительного времени. Например, «tavşandan kaçmak» – «убежать от зайца» означает «делать что-то невозможное» [3].

Таким образом, фразеологизмы с компонентом-зоонимом – это специфический пласт лексики турецкого языка с наименованиями различных животных, которые могут придать определенную эмоциональную окраску в употреблении со многими фразеологизмами. Выявление закономерностей использования зоонимов в турецком языке показывает, что их значимость несравненно выделяется в языковом плане. Во фразеологической единице зоонимы имеют определенное значение и придают всему высказыванию ярко выраженную эмоциональную окраску и семантическую выразительность; их прагматическое содержание проявляется в речи и имеет сложный характер, который обусловлен компонентами коммуникативной ситуации. То, какое содержание соотносит носитель языка с зоонимом, зависит от характера и объема имеющихся у него знаний об обозначаемом объекте, значимости объекта для говорящего [2]. Исходя из вышесказанного, перспектива исследования заключается в том, чтобы рассмотреть фразеологизмы с компонентом-зоонимом в других языках с последующим сравнительным анализом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лингвистический энциклопедический словарь / ред. В.Н. Ярцева. М., БРЭ, 2002. 707 с.
2. Фразеологическая семантика / отв. ред. А.В. Кунин. М., МГПУ, 1983. 73 с.
3. Aksoy Ö. A. Türkçe Deyimler Sözlüğü. İstanbul, 1998. 968 s.

Шевелёва А.А.

(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Штакина Л.А.

КАТЕГОРИЯ «ОРИЕНТАЦИИ» И ЕЁ ВЕРБАЛЬНЫЕ МАРКЕРЫ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Современный этап развития лингвистики ориентирован на изучение речевой деятельности в широком социальном контексте, что отражает личностно-ориентированный характер дискурса как суперсистемы.

Объектом нашего исследования является англоязычный лекционный дискурс, в частности, тематическое поле (ТП) «Искусство». Среди разнообразных факторов нелингвистического характера, которые обуславливают специфику речевого кода коммуникантов, значительное место

занимает физиолого-психический фактор дифференциации по признаку гендера [3]. Гендер не является лингвистической категорией, но его содержание может быть раскрыто путем анализа структур языка, что объясняет востребованность лингвистической компетенции для изучения культурной репрезентации пола [2]. Следовательно, учёт гендерных параметров речевой коммуникации предоставляет возможность переосмысления языкового знака как способа самовыражения индивидуума

Категория «ориентации» отражает когнитивную способность индивидуума осознавать свою позицию во взаимосвязи объектов. Модель *of-phrase* как вариативная структура, вербальный маркер «ориентации», представляет интерес с точки зрения процесса номинации. Субстантив в этих конструкциях является ядром, а одна или несколько словоформ в препозиции выполняют атрибутивную функцию адьюнкта.

По мнению исследователя Ворониной Е.Н., грамматическая характеристика главного компонента – существительного – предопределяет атрибутивный характер отношений в любом субстантивном словосочетании, так как главный компонент всегда является определяемым, а зависимый – определяющим, атрибутом [1, с. 124]. Контекстуальный и категориальный анализ ТП «Искусство» лекционного дискурса позволяет констатировать, что исследуемые словосочетания имеют простую и интегрированную структуру. Например: простая (каноническая) структура : **N-of-N** – *a chain of memories*; интегративная структура, состоящая из трёх и более номинативно полнозначных компонентов : **Noun-of-Adjective-Noun** – *a sense of personal meaning* ; **Noun-of-Adjective-Gerund** – *intersection of actual sounding*; **Numeral-Adjective-Noun-of-Pronoun-Gerund** – *three broad aspects of our being*; **Noun-of-Gerund-Adjective-to-Adverb-Infinitive** – *superpower of being able to sonically scan* и другие структуры [4]. В результате анализа нами установлены следующие показатели частотности простых и интегрированных моделей исследуемых словосочетаний в гендерных реализациях лекционного дискурса.

Таблица показателей частотности *of-phrases* в гендерных реализациях тематического поля «Искусство»

Струк- туры Гендер	Коли- чество единиц (абсолют- ные показа- тели)	Простые	Интегрированные				
			3	4	5	6	7
Ж	268	33.	3	2	7.	2.	1.
М		96%	3.96%	0.9%	84%	24%	12%

G	135	40	3	1	5.	0.	0
w		%	9.26%	4.81%	19%	74%	

Данные наших наблюдений показывают, что частотность (Таблица показателей частотности) простых и интегрированных трёхкомпонентных моделей выше в лекциях, продуцированных коммуникантом-женщиной, что можно объяснить психологической характеристикой «опора на отдельные факты». В лекциях, продуцированных коммуникантом-мужчиной, данные статистики отражают одинаковое количество простых и интегрированных трёхкомпонентных моделей, однако четырёхкомпонентные структуры более частотны, чем в реализациях лектора-женщины, что можно объяснить «сдержанностью», «фактологичностью», «доказательностью» намерением «информирования с целью интеллектуального воздействия на адресата» как психологических характеристик речевого поведения мужчин. Следовательно, наблюдается некоторая специфика в выборе вербальных маркеров категории «ориентации», что, в нашем понимании, коррелирует с психологическими особенностями гендера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронина Е.Н. Атрибутивные словосочетания с предлогом of / Е.Н. Воронина // Вестник КГУ. – 2008. – №3. – С. 124–128. – URL:<https://ceberleninka.ru/article/n/atributivnye-slovosochetaniya-s-predlogom-of> (дата обращения: 26.11.2024)]
2. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты / А.В. Кирилина. – М.: Институт социологии РАН, 1999. – 189 с.
3. Потапов В.В. Многоуровневая стратегия в лингвистической гендерологии / В.В. Потапов // Вопросы языкознания. – М., 2002. – №2. – С.103–128.
4. WhyMusicMovesUs // [Электронный ресурс] // URL: <https://www.gresham.ac.uk/watch-now/music-moves> / (дата обращения: 10.03.2024)

Шеремет И.Р.

(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»)

Научный руководитель: ст. преп. Щербакова О.Г.

АЛЛЮЗИИ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ФАНТАСТИЧЕСКОГО КИНОДИСКУРСА

Фантастический кинодискурс является уникальной формой искусства, где язык и культура сплетаются в цельное повествование, воздействующее на

зрителя не только визуально, но и концептуально. Одним из ключевых лингвокультурных компонентов, активно использующихся в этом жанре, являются аллюзии.

Аллюзия – это отсылка к уже известным культурным, литературным, историческим или мифологическим явлениям. Использование аллюзий обусловлено стремлением создать не только визуальный, но и интеллектуальный контакт со зрителем. Согласно Ю.М. Лотману, такие элементы позволяют тексту выходить за пределы своей структуры, связываясь с культурным кодом аудитории.[1]

В фантастическом кинодискурсе аллюзии служат как способом обогащения текста, так и инструментом создания многослойности повествования. Они позволяют зрителю «узнавать» скрытые смыслы и ощущать сопричастность к культурному пространству, на которое ссылается фильм.

Роль аллюзий в фантастическом кинодискурсе:

Аллюзии используются для создания глубины повествования. Фантастические фильмы часто апеллируют к мифам, религиозным сюжетам или классической литературе. Например, в трилогии «Матрица» многочисленные аллюзии отсылают к платоновской теории идей, буддизму и христианской мифологии, создавая философский контекст, который выходит за рамки стандартного боевика.

Так же аллюзия используется для формирования культурной идентичности. Аллюзии связывают текст фильма с национальной или глобальной культурной традицией. В фильмах студии Marvel аллюзии на скандинавскую мифологию (история Тора) или греческие мифы делают героев более узнаваемыми и понятными для зрителей разных культур.

Для облегчения восприятия сложных идей, например, в научной фантастике аллюзии используются для объяснения сложных концептов через знакомые образы. Упоминания «Вавилонской башни» в «Интерстелларе» помогают раскрыть тему человеческого стремления преодолеть границы познания.

Способы реализации аллюзий в кинодискурсе:

- Языковые. Лексика персонажей может включать цитаты из известных произведений. Например, фраза «*May the Force be with you*» из «Звёздных войн» стала не только символом франшизы, но и культурным мемом, отсылающим к религиозным и мифологическим мотивам.
- Визуальные. Символика кадра часто воспроизводит известные культурные образы. Например, в сценах с Нео в «Матрице» присутствуют аллюзии на «Тайную вечерю» Леонардо да Винчи.
- Сюжетные. Построение фабулы фильма может быть аллюзией на классический сюжет. В фильме «Пассажиры» (2016) мы видим аллюзию на миф о Прометее – герои жертвуют собой ради человечества.

Использование аллюзий позволяет фантастическому кинодискурсу выступать посредником между разными культурами, создавая универсальное пространство для взаимодействия. Аллюзии выполняют функцию культурного

моста, связывая прошлое с будущим, традицию с инновацией, локальное с глобальным.

Аллюзии в фантастическом кинодискурсе – это не просто изысканный инструмент автора, но и мощный механизм коммуникации со зрителем. Они обогащают кинопроизведение, формируют его уникальную семиотику и обеспечивают глубину культурного восприятия. Фантастические фильмы, насыщенные аллюзиями, становятся больше, чем просто развлечением; они превращаются в культурные тексты, способные вдохновлять, удивлять и задавать вопросы, которые выходят за рамки экрана.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин: Ээсти Раамат, 1973. 140 с.
2. Зарецкая А.Н. Особенности реализации подтекста в кинодискурсе // Вестник Челябинского гос. ун-та. 2008. № 16 (117)
3. Колодина Е.А. Статус кинодиалога в ряду соположенных понятий: кинодиалог, кинотекст, кинодискурс // Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 2 (1)

Широнина А.А.

(ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Хрущева О.А.

ПОНЯТИЕ «НЕОГОТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ» И ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЕГО СОЗДАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

В современном научном аппарате на текущий момент не выработано четкое определение понятия «неоготический образ», что обеспечивает широкие возможности для определения и описания данного концепта. Обращаясь к генезису неоготического образа в литературе, необходимо уточнить понятие «готика», так как неоготика продолжает традиции классической готики, привнося современную интерпретацию.

Термин «gothic» этимологически связан с «готами» – племенами-разрушителями античной культуры. Характеристика «готический» появляется в XVII веке, когда под «готикой» понимается «варварское Средневековье». Термин, изначально используемый лишь в негативном смысле, благодаря трудам классицистов, мыслителей эпохи Просвещения, приобретает нейтральное значение в трудах Р. Херда. Он впервые указывает на значимость готического романа в контексте мировой литературы, видит в «готике» потенциал для развития поэтической фантазии, возможности авторского

самовыражения и стимул к освещению новых тем. Термин «готический» постепенно становится полноценным синонимом понятия «средневековый».

Неоготический образ в литературе – это стилистическое направление и эстетическая категория, которая включает в себя элементы готической литературы, характерной для XVIII-XIX веков, но адаптированной к современным или более поздним контекстам. Неоготика часто связывается с возрождением интереса к готической эстетике в конце XX и начале XXI века. Неоготический образ представляет собой переосмысленное восприятие и использование элементов классической готической литературы.

Обратимся к классификации стилистических приемов И.Р. Гальперина, и проследим их роль в создании неоготических образов [1]:

1. Фонетические средства. Звуковая организация текста придает эмоциональную насыщенность неоготическим образам в произведении. Так, аллитерация и ассонанс обеспечивают визуализацию пугающего и ужасного, выразительность в передаче чувств и эмоций автора или персонажей; выбор автором определенного ритма и интонации используется для создания напряженной атмосферы. В произведении Д. Сеттерфилд «Тринадцатая сказка» отчетливо прослеживается аллитерация: «The twins were odd, there were no two ways about it. They were strange all through, right into their very hearts» [3, с. 82].

2. Лексические средства. Подбор лексики помогает передать тревожное настроение, мрачную атмосферу и индивидуальный стиль автора. Например, использование диалектизмов и архаизмов в создании неоготического образа может указывать на хронотоп неоготического произведения. Так, в романе Г. Свифта «Земля воды» употребление историзмов, которые являются подтипом архаизмов указывает на эпоху: «...many-bladed spear called a glaive» [4, с. 21].

3. Синтаксические средства помогают структурировать предложения, порядок слов, анализировать различные синтаксические конструкции. Синтаксис влияет на зрительное и слуховое восприятие образа, а также на выразительность текста. Так, использование эллиптической конструкции создает ощущение незавершенности, что вызывает чувство тревоги и усиливает таинственность неоготического образа.

4. Языковые средства. Использование прилагательных (ужасный, сверхъестественный, страшный), которые непосредственно являются эпитетами, играет колоссальную роль в создании неоготических образов. Метафора может выступать символом художественного неоготического образа или придавать ему символическое значение. Роман А. Мердок «Замок на песке» изобилует эпитетами, внушающими ужас: «Demoyte's house stood there, stately and pensive as in a print» [2, с. 25].

5. Стилистические фигуры. Различные приемы и фигуры речи, такие как сравнение, гипербола, литота, градация и антитеза создают специфику выражения мыслей и чувств, а также усиливают атмосферу ужаса и психологического давления. Например, антитеза отвечает одному из самых главных требований в создании неоготического образа – наличию противопоставления, то есть конфликта. Внутренний или внешний конфликт в неоготическом произведении

создает ощущение кризиса и безысходности. Г. Свифт в своем произведении «Земля воды» на протяжении всего повествования раскрывает внутренний конфликт главного героя – насколько тяжело ему совладать с самим собой: «You see the shape of my dilemma – and the extent of Mary`s curiosity. And why I was obliged to meet Mary only at selected and predetermined times» [4, p. 61].

Использование яркой символики, психологизма, сверхъестественного, а также внедрение актуальных остро-социальных и политических тем создают понятие «неоготический образ». Лингвостилистические средства играют важную роль в создании неоготических образов в художественных произведениях. На лексико-синтаксическом уровне авторам неоготических романов удастся построить яркие образы и запоминающуюся атмосферу своих произведений благодаря большому разнообразию стилистических приемов и языковых средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Издательство литературы на английском языке, 1958. 459 с.
2. Murdoch I. The Sandcastle. New-York: Vintage Books, 2005. 532 p.
3. Setterfield D. The Thirteenth Tale. New-York: Washington Square Press, 2007. 432 p.
4. Swift G. Waterland. New York: Vintage Books, 1992. 358 с.

Шкапова А.В.

(ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»)

АББРЕВИАТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Аббревиатуры составляют значительную часть лексического фонда любого языка. Они позволяют в сжатом виде передать большой объем информации, но могут и затруднять понимание. Сокращения выступают также выразительным стилистическим средством, представляют собой каламбуры, игру слов, придают тексту особую эмоциональность и привлекательность.

Тенденция к сокращению слов наблюдается практически во всех языках, обнаруживая как сходство, так и различие в путях своего развития. В немецкой германистике проблематика аббревиации впервые представлена в 1934 г. в предисловии к словарю *Kurzwort-Lexikon*. Его составитель Э. Пфоль трактовал появление сокращенных слов как объективное, логическое явление, признак рационализации нового времени [2, с. 13]. Для современного немецкого языка характерны следующие процессы аббревиации:

– *Inizialkurzwörter* (акронимы): к ним относятся как уже ставшие привычными названия партий, организаций, ведомств, теле- и радиоканалов

(SPD, ZDF, FC) так и неологизмы: *NMS* (*Nasen-Mund-Schutzmaske*), *DACH* (*Deutschland + Österreich + Schweiz*);

– *Silbenkurzwörter* (слоговые сокращения): *KaDeWe*, *Azubi*, *Cobot* (*mit Menschen zusammenarbeitender Roboter*), *Leo* (*Leopardenmuster auf dem Kleidungsstück*);

– *partielle Kurzwörter* (частично сокращенные слова): *E-Mobilität*, *Aluhut*;

– *Kopfwörter* (апокопы): *Poli* – *Polizei*, *Kompli* – *Kompliment*; *Schoko* – *Schokolade*; *Limo* – *Limonade*; *Kroko* – *Krokodil*; *Bro* (*für Freund*) – *Brother*; как частный вариант – усечение с добавлением суффикса *-o*, *-i* (*Profi* – *Professionelle*; *fundi* – *fundamental*; *Multikulti* – *Multikulturalität*, *logo* – *logisch*). Данный вид контрактуры характерен для имен собственных (*Schumi* – *Schumacher*, *Gorbi* – *Gorbatschow*) и для молодежного жаргона, в частности, связанного с учебой:

Mehr Studis als Azubis (Fokus, 08.02.22);

Jeder kann ein Einser-Abi schaffen (Fokus, 18.05.21);

– *Schwanzwörter* (афerezисы): *Bahn* – *Straßenbahn*, *Rad* – *Fahrrad* [4; 5].

Однако исследования аббревиации не ограничиваются ее рассмотрением только как способа пополнения лексического фонда. Сокращенные единицы дают красивые, звучные имена новым реальностям, выполняют также экспрессивно-стилистическую функцию, например, несут в себе отрицательную коннотацию (*Fascho*, *Stasi*) или передают пренебрежительную оценку (*Alki*, *Idi*, *Schupo*). Наиболее яркие примеры – экспрессивные историзмы *Ossi* и *Wessi*:

Frank Plasberg diskutiert mit zwei Wessis und drei Ossis über die deutsche Einheit (Fokus, 30.09.20).

С учетом общественно-политических реалий, данные акронимы произвели третий вариант – *Wossi*, который отражает смену взглядов и принятие мировоззрения восточного немца: *Schnell mauserte ich mich vom Wessi über den Wossi zum Ossi bzw. Super-Ossi* (FAZ, 07.05.23).

В молодежном сленге аббревиатуры часто выполняют функцию своеобразного яркого и метафоричного кодового языка неформального использования. Их основу нередко составляют английские слова. Раскодировать такое послание непосвященному крайне сложно: *BDAY* – день рождения; *BTW* – кстати (*by the way*); *IDK* – я не знаю (*I do not know*), *BYOB* – Приноси с собой то, что будешь пить (при приглашении на вечеринку (*Bring your own bottle (beer)*).

Немецкие аббревиатуры, по мнению М.А. Ярмашевич, являются наиболее продуктивными единицами вторичной номинации, коммуникативно значимыми во всех сферах человеческой деятельности, и отличаются, с одной стороны, устойчивостью, с другой – подвижностью и изменчивостью [3, с. 8]. Недавние заимствования-аббревиатуры становятся словообразовательной основой путем деривации. От существительного *die E-Mail* образован глагол *e-mailen*, он прошел полную грамматическую адаптацию, как и глагол-неологизм *whatsappen*. Л.В. Иванова указывает, что образование отаббревиатурных

дериватов – процесс непрерывный [1, с. 5]. Приведем примеры многих лексических новообразований периода недавней пандемии коронавируса. Так, акроним *АНА* (5-е место в списке слов 2020 г.) образован путем объединения начальных букв основных правил поведения в пандемию: *Abstand*, *Hygiene*, *Alltagsmaske*. От него образовано большое количество других лексических единиц: *АНА-Formel*, *АНА-Erlebnis*, *АНАL* (*АНА* + *Lüften*).

Таким образом, в немецком языке различные виды аббревиатур широко используются в средствах массовой информации и коммуникации, в науке, деловом и бытовом общении. В динамично развивающемся глобальном языковом пространстве их число постоянно растет, и лексикографы не успевают фиксировать и разъяснять все новообразования. Не всегда и сами носители языка могут точно объяснить значение того или иного сокращения. Знание механизмов образования аббревиатур, возможных причин их появления и путей развития помогает понять скрытый в них смысл.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Л.В. Структурно-семантические и функционально-прагматические особенности отаббревиатурной лексики: на материале немецкоязычных текстов СМИ : дисс. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2010. 194 с.
2. Манерова К.В. Сокращения в языке современной немецкой прессы : дисс. ... канд. филол. наук. СПб, 2005. 206 с.
3. Ярмашевич М.А. Аббревиация в современных европейских языках: структурный, семантический и функциональный аспекты : дисс. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2004. 481 с.
4. Fleischer W., Barz I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co., 2012. 484 S.
5. Gunther H. Abkürzung // Gluck, H. (ed.) Metzler Lexikon Sprache. 1993. S. 2-20.

РИТМ И МЕТР МАСС-МЕДИАЛЬНОГО ДИСКУРСА: СОЦИОФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Изучение специфики фонетической реализации дискурса с учётом ситуативно-стратификационного подхода открывает перспективы исследований в области социофонетики. Актуальность научного поиска в этом направлении обуславливается, на наш взгляд, необходимостью определения источника сегментных и супraseгментных модификаций дискурса. Внимание исследователей в области социофонетики сосредоточено на особенностях ритмического варьирования звукового фрейма вербализации коммуникативного замысла.

Многоуровневую природу лингвистического ритма трактуют как квазирегулярный повтор, варьирование наиболее частотных для данного хронологического состояния языковой системы ритмических структур, которые характеризуются специфической просодической аранжировкой [3]. С нашей точки зрения, базовым в иерархии супraseгментного ритма является слоговой ритм с присущими ему семантико-временными характеристиками. Минимальной ритмической единицей принято считать ритмическую группу - слоговой акцентный блок, который характеризуется контрастом ударных и безударных слогов акцентного контура речевого континуума. По мнению профессора Златоустовой Л.В., учёт роли ритмической группы как базовой единицы супraseгментного ритма является вполне оправданным, поскольку эта просодическая единица является одновременным носителем смысла и просодической информации [1]. Повторность как основа ритма имеет устойчивый характер, обладающий определённой каноничностью только в поэзии. Она даёт возможность для количественного измерения ритма с помощью строгой меры. Метрическая система даёт опорные пункты для нашего восприятия. В дискурсе, как правило, нет чёткого принципа метра, однако наблюдается некоторая инвариантность повторов. С точки зрения профессора Кривновой О.Ф., из двух аспектов процедуры ритмизации – метрической и локализационной – большую значимость для восприятия и выделения ритмического периода (синтагмы) имеет метрическая сторона [2].

По нашему мнению, гендерная специфика вербализации коммуникативной интенции единицами разных языковых уровней и, в частности, фонетического, является актуальной проблемой изучения особенностей вербализации коммуникативной интенции. Объектом нашего исследования является телевизионный дискурс «Прогноз Погоды». В рамках этой публикации изложены некоторые результаты наших наблюдений. Образцы «Прогноза Погоды» из программы BBC News Live TV, Online TV Channel продуцированы коммуникантами - представителями двух гендерных

групп (MG, WG). Обработка акустического сигнала проводилась с помощью специализированной программы Wave Surfer 1.8.5.

Результаты наших наблюдений позволяют констатировать, что акцентуация исследуемых гендерных реализаций «Прогноза Погоды» отражает, в частности, модели слогового ритма вербального контекста.

Например: (в образцах исследуемого дискурса представлена условная разметка акцентируемых слогов)

*MG - *Very |*wet | *weather's | *brewing up | across the *Philippines | *too. *Tokyo's | *also | looking |*fairly |*showery |a *long with |*Singapore.* Temperature's |*close to * thirty |de*grees. *Near |*forty- |*seven |de*grees the |*expec |*tations for |*Muscat by| *Sunday. *Hong Kong |*Beijing |have a *dry | *story through| this *coming | week *end. *One or two |*showers | in *Aden.*

*WG - Well *Scandi*navia's | en*joining |some *warm and |*settled |*spells of | *sunshine. The *same | cannot be *said | *elsewhere |across |*Europe. *Still some |*heavy |and in*tense |*downburst |*come through |*Wednesday} and a*gain |it *looks |as it *passes| into the *Balkans | and towards the |*centre of |*Europe |*really |being |a *brand |of *those.*

Статистические данные наших наблюдений отражают частотность метрических моделей : у дикторов-мужчин доминируют «хорей и дактиль»; у дикторов-женщин – «хорей-дактиль-анапест». Наши наблюдения позволяют утверждать, что звуковой фрейм дискурса представляет собой некую акцентную матрицу, которая отражает ритмо-метрическую вариативность, обусловленную, как нам представляется, гендерным стереотипом речевого поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Златоустова Л.В. Частотность единиц ритма русской речи / Л.В. Златоустова, М.В. Хитина // Вестник МГУ. – 1988. - №1. – С.31-39.

2. Кривнова О.Ф. Ритмизация и интонационное членение текста в «процессе речи-мысли» (опыт теоретико-экспериментального исследования) : 10.02.19. : автореф. дис. ... д-р филол. наук / Кривнова Ольга Фёдоровна. – Москва, 2007. – 53 с.

3. Потапов В.В. Контрастивное исследование речевого ритма в диахронии и синхронии : 10.02.19 10.02.20 : дис. ... д-р филол. наук / Потапов Всеволод Викторович. – Москва, 1998. – 463 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ ФОНЕТИКИ

Изучение языка включает в себя не только овладение грамматикой и словарным запасом, но также и понимание культурных особенностей народа, чей язык изучается. Фонетика играет важную роль в формировании коммуникативных навыков и понимании межкультурных отличий. В контексте глобализации важной проблемой становится признание другой культуры. Поэтому важным системообразующим элементом современной цивилизации выступает межкультурная коммуникация. Межкультурные компетенции относятся к числу базисных категорий современной теории и практики преподавания иностранных языков и, в частности, английского языка, как иностранного.

Почему именно фонетический аспект языка находится в центре нашего внимания? Произношение имеет большое значение при изучении иностранного языка, так как его эффективность в значительной мере определяет успех в овладении навыками устной речи. Одним из важнейших условий формирования фонетических навыков является развитие слухо-произносительных навыков, то есть способность правильно ассоциировать слышимый звук с соответствующим ему значением и продуцировать звуки, соответствующие определенным значениям.

Фонетический материал может рассматриваться как источник информации о культуре, особенно этические нормы и модели поведения.

Необходимо отметить, что владение языком подразумевает высокий уровень формирования навыков во всех видах речевой деятельности, их взаимосвязь и взаимозависимость.

Поэтому, услышав речь, коммуникант должен уметь осуществлять интерпретацию речевых сообщений, а также должен обладать всеми необходимыми артикуляционными навыками, чтобы выразить соответствующую реакцию на полученную информацию.

Для того чтобы выполнить эти задачи, участникам коммуникации необходимо развивать их произносительные и интонационные навыки монологической и диалогической речи, чтобы сделать их речь более аутентичной. Другими словами необходимо развивать фонетическую компетенцию. Результативность обучения фонетике зависит от применения эффективных методов и приемов. Наиболее эффективными при работе по формированию фонокомпетенции являются такие методы, как объяснительно-иллюстративный, метод эвристической беседы, наблюдения за речевым материалом, работа с учебными пособиями, проблемный метод, теоретико-практические и контрольно-проверочные методы обучения. Работа по

устранению произносительных ошибок осуществляется путем сознательного усвоения литературной нормы. Рекомендуется использовать артикуляционно-сопоставительные и аналитико-синтетические приемы, например: прием фонетического аудирования, следования образцу, демонстрация смысловозначительной роли звуков, сравнение слов с выученными звуками по звучанию и написанию [4, с. 228].

Развитие у студентов языкового вуза способности узнавать произносительные стандарты национальных вариантов английского языка, региональных и социально обусловленных типов произношения, а также типов произнесения английского языка способствует формированию межкультурных компетенций, необходимых для выпускников языкового вуза – квалифицированных филологов и преподавателей.

В целом, изучение практической и коммуникативной фонетики английского языка способствует не только улучшению произношения, но и формированию межкультурных компетенций студентов. Развитие фонетических навыков помогает понимать и адаптироваться к различным культурным контекстам, что является важным аспектом в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Hymes D. On Communicative Competence / In Pride J.B., Holmes J. (eds.). Sociolinguistics. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2006. 306 с.
3. Самосенкова Т.В. Культура профессионального общения в системе подготовки специалистов-филологов для зарубежных стран: монография. – Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2008. – 352 с.
4. Трофимова Г.С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых: дисс. ... доктора пед. наук: 13. 00. 01 / С. – Петерб. гос. ун-т. – СПб., 2000. – 362 с.

Щербакова О.Г.

(ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНОАДАПТАЦИЙ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Согласно содержанию Указа Президента Российской Федерации от 28.02.2024 г. № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» наиболее значимыми для научно-технологического развития большими вызовами являются «трансформация миропорядка, сопровождающаяся перестройкой глобальных финансовых, логистических и

производственных систем, ростом геополитической и экономической нестабильности, международной конкуренции и конфликтности, системного неравенства на фоне ослабления национальных государственных институтов, снижения уровня и повышения сложности участия в международной кооперации в рамках научной, научно-технической и инновационной деятельности» [1].

Новая реальность многополярного мира, условия активного информационного противоборства, изменившиеся условия и вызовы международного сотрудничества ставят перед системой образования новые задачи, определяющие необходимость поиска новых подходов, дающих эффективные ответы на сегодняшние вызовы.

Условия и состояние современного информационного общества делает актуальным пересмотр привычных методических положений, лингводидактических принципов, отражение их в практических методах и приёмах обучения иностранному языку. В настоящее время глобальной целью овладения иностранным языком считается приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур.

По определению лингвистов и методистов (В.В. Сафонова, И.И. Халеева, Н.Д. Гальскова, И.Л. Плужник, И.А. Голованова, К.В. Голубина, Т.В. Лариной), межкультурная коммуникация – это способность осуществлять коммуникацию средствами иностранного языка с учётом разницы культур и стереотипов мышления, а её формирование предусматривает взаимодействие двух культур в нескольких направлениях: знакомство с культурой страны, язык которой изучается, при помощи самого языка и освоения модели поведения носителей иноязычной культуры; влияние иностранного языка и иностранной культуры на развитие родного языка и модели поведения в рамках родной культуры; развитие личности под влиянием двух культур.

Эффективность использования художественного кинодискурса в иноязычном образовании подтверждается лингвистическими и лингводидактическими исследованиями (О.С. Дворжец, М.И. Дубровина, Ю.А. Комарова, Г.Г. Жоглина, И.Я. Малютина, С.А. Могилевцев, Е.С. Полат, В.М. Полякова, Е.Н. Соловова, А.Е. Чикунова, А.В. Шадрин, И.А. Щербакова и др.).

Метод обучения иностранным языкам с использованием видеоматериалов базируется на основных методических принципах обучения: принципе погружения в социокультурную и языковую среду изучаемого языка и принципе наглядности. Использование аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка способствует формированию креативности обучающихся, помогает и даже способствует совершенствованию навыков говорения и аудирования, закреплению полученных знаний, положительно влияют на процесс запоминания информации благодаря эмоциональному воздействию [4].

В качестве основы для формирования межкультурных компетенций при обучении иностранному языку мы предлагаем художественные аутентичные видеоматериалы, в частности, киноадаптации литературных произведений,

которые обладают большим потенциалом, чем печатные и устные тексты.

В обучении межкультурной коммуникации и для формирования межкультурной компетенции традиционно используется принцип «культура через язык». Именно при изучении собственно литературы как цели, а не как средства для знакомства с языком, обучающийся получает возможность расширить свое социокультурное пространство и культурно самоопределиться – прийти к осознанию себя в качестве субъекта в спектре культур.

Экранизации книг к фильмам уже давно занимают значительное место в киноиндустрии, являясь мостом между литературным и кинематографическим мирами и привлекая аудиторию из обеих сфер. Такие адаптации часто знакомят более широкую аудиторию с литературными произведениями, вызывая дискуссии и вовлекая зрителей в совместное исследование истории. Влияние хорошо выполненной экранизации выходит за рамки зрелищности экрана. Экранизация может серьезно способствовать популяризации литературного произведения, в то время как, с другой стороны, экранизации приводят к созданию незабываемых, легендарных фильмов.

Литературное произведение и аудиовизуальное произведение рассказывают одну и ту же историю по-разному. Каждая экранизация представляет собой творческое переосмысление адаптированного литературного произведения. Коммуникационный контекст кинопроизведения выстраивается с учетом системы отношений между режиссером и идеей, режиссером и зрителем, кинотекстом и зрителем, зрителем и героями, киногероями внутри фильма в пространстве их языковой коммуникации, в сочетании с изобразительно-выразительными элементами киноязыковых возможностей.

При этом художественный фильм не является исключительно объектом искусства; он также попадает в сферу популярной культуры, как той страны, которая его создала, так и зарубежных стран, которые его потребляют. Очевидно, что изучение и интерпретация таких международных произведений должны быть образовательным императивом в преподавании иностранного языка. В настоящее время в изучении английского языка наблюдается тенденция к продвижению критической межкультурности [6]. Сила кино создавать образы социальных идентичностей, которые становятся «истинами» для последующих человеческих действий, требует способности критически оценивать его, а не пассивно воспринимать его как простое развлечение.

Таким образом, художественные киноматериалы следует интегрировать в программы обучения таким образом, чтобы поощрять студентов размышлять о своей собственной культуре по отношению к другим, тем самым помогая создать сферу адекватной межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 г. № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50358> (дата обращения: 14.10.2024).

2. Гришаева Л.И., Цурикова Л.В. Концептуальные основы анализа межличностного взаимодействия носителей разных культур (часть 1) // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-analiza-mezhlichnostnogo-vzaimodeystviya-nositeley-raznyh-kultur-chast-1> (дата обращения: 10.10.2024).
3. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учеб. пособие. Москва: Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. 288 с.
4. Филоненко, Т.А. Видеофильм как средство преодоления лингвокультурных трудностей и формирования социокультурной компетенции // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2014. №3 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/videofilm-kak-sredstvo-preodoleniya-lingvokulturnyh-trudnostey-i-formirovaniya-sotsiokulturnoy-kompetentsii> (дата обращения: 07.11.2024).
5. Zhumatayeva Z., Dosanova A., & Zhumatayeva S. (2023). Развитие межкультурной коммуникативной грамотности посредством фильмов на языковых курсах. Вестник КазНУ. Серия филологическая, 192(4), 176–185. <https://doi.org/10.26577/EJPh.2023.v192.i4.ph16>
6. McKay, S.L. Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches (Oxford Handbooks for Language Teachers) // S.L. McKay. – Oxford University Press, USA. – 2002. – 150 p.

Яковенко М.В.

(ФГБОУ ВО «Донецкий педагогический
университет им. В. Шаталова)

СПОСОБНОСТЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА К ВАРЬИРОВАНИЮ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ GIVE)

1. Изучение вариативности фразеологических единиц (ФЕ) представляет собой актуальную проблему. В широком смысле термин “фразеологическая вариативность” включает в себя все многообразие типов идиом: от системно-узуальных вариаций, т. е. фиксирующихся словарями, до разного рода окказиональных структурно-семантических изменений идиом. Среди системно-узуальных вариаций ФЕ наиболее распространенной является трансформация, при которой в ее составе допустимо использование двух вариантов одного из компонентов. “Системная вариативность предполагает, что ни денотативное, ни коннотативное значение идиомы не меняются с частичным изменением поверхностной структуры” [1, с. 80]. Лексические компоненты, подвергающиеся замене в рамках рассматриваемых глагольных фразеологизмов с ведущим компонентом *give*, не влияют на различие возникающих вариантов ФЕ стилистически, то есть все возможные

варианты относятся к одной и той же сфере употребления, отличаясь лишь оттенками значения.

2. В результате сплошной выборки из словаря А. В. Кунина нами были проанализированы фразеологизмы, имеющие в своем составе глагол *to give*. В лексических вариантах замене может подвергаться глагол, существительное, наречие, прилагательное и служебные слова. В рассматриваемых фразеологизмах замене лексического компонента подвергается 69 ФЕ. Рассмотрим подробнее каждый из видов лексической вариативности.

3. 1. Взаимозаменяемые глаголы.

Замену глагольного компонента можно наблюдать в 19 фразеологизмах, где ведущим компонентом является глагол *give*. В большинстве случаев в вариативной замене глагольного компонента участвуют 2 глагола. Здесь примерами могут служить следующие фразеологизмы: *give to the dogs / throw to the dogs* – “выбросить за негодностью, за ненужностью, бросить на произвол судьбы”; *give smb smth on a plate / hand smb smth on the plate* (разг.) – “уступить что-л. даром, бесплатно”. В некоторых фразеологизмах в вариативной замене могут участвовать 3 глагола, например: *give wings to / add wings to / lend wings to* – “вдохновляться”.

2. Взаимозаменяемые существительные.

В составе фразеологизмов с компонентом глаголом *give* субстантивный компонент заменяется нечасто. Таких фразеологизмов 7. Приведем следующие примеры: *give back insult for insult / give back tit for tat* – “отплатить той же монетой”; *give smb a warm welcome / give smb a warm reception* – “оказать радушный прием”; *give smb the fidgets / give smb the jumps* – “действовать на нервы кому-л., раздражать кого-л.”.

3. Взаимозаменяемые прилагательные.

Глагольных фразеологизмов, в которых вариативной замене подвергается прилагательное, немного. Их, как и фразеологизмов с заменой субстантивного компонента, насчитывается 7. Здесь примерами могут служить следующие фразеологизмы: *give free scope to / give full scope to* – “предоставить полную свободу действий, дать возможность проявить себя”; *give smb a beady eye / give smb the fish eye* (амер. жарг.) – “неодобрительно смотреть на ког-л.”.

4. Взаимозаменяемые служебные слова.

Служебные части речи в рассматриваемых глагольных фразеологизмах взаимозаменяются в 25 ФЕ. Среди служебных слов, подвергающихся замене в рамках данных глагольных ФЕ, можно наблюдать артикли, предлоги. Обнаружено 5 фразеологизмов, в которых замене подвергается артикль. Примерами здесь могут служить следующие фразеологизмы: *give a lead / give the lead* – “подавать пример, инициативу”. Наличие артикля может варьироваться с его отсутствием, например: *give with the vocals / give with vocals* (амер. жарг.) – “распевать песни”.

В изучаемом материале обнаружено всего 2 глагольных фразеологизма, в которых вариативной замене подвергается предлог, например: *give a handle for / give a handle to* – “предоставить возможность для чего-л., дать повод”; *give smb*

one's hand on smth / give smb one's hand upon smth – “торжественно обещать что-л., ручаться за что-л”.

Анализ видов вариантности фразеологизмов с компонентом *give* показывает, что широкая вариантность удерживает рассматриваемые ФЕ на среднем пороге фразеологической устойчивости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лаврова Н.А. О фразеологической вариативности в современном английском языке // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. № 8 (799). – С. 75-80. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-frazeologicheskoy-variativnosti-v-sovremennom-angliyskom-yazyke> (дата обращения: 23.11.2024)
2. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. Изд. 4-е. – М.: «Русский язык», 1984.
3. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка: опыт систематизированного описания. – М., 1972.
4. Федуленикова Т.Н. Фразеологическая вариантность как лингвистическая проблема // Вестник Оренбургского гос. Ун-та. Серия «Гуманитарные науки». – № 4. – 2005, С. 62-69.

СОДЕРЖАНИЕ

Авксентьева А.М. ЖАНРОВАЯ СИСТЕМА СОВРЕМЕННЫХ МЕДИАТЕКСТОВ.....	3
Аюбова К.Б. К ВОПРОСУ О СМЕНЕ ПАРАДИГМ ИЗУЧЕНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА.....	5
Альмидж Зайналабидин О ВАЖНОСТИ УЧЕТА ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	7
Аникеев Н. В. ВИДЫ ПРЕДТЕКСТОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	9
Бабаян С. И. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ <i>FLIPPED CLASS</i> ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	11
Баранова О. И. КОСВЕННЫЕ РЕЧЕВЫЕ АКТЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	14
Белютин Р.В. МЕТАФОРИЧЕСКИЕ НОМИНАЦИИ ИГРОКОВ В НЕМЕЦКОМ ФУТБОЛЬНОМ ДИСКУРСЕ.....	15
Бучкин В. В. К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЙ «ДИСКУРС» И «ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ДИСКУРС» В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ.....	17
Безруков Д.П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНО КАК ИНСТРУМЕНТА ПОГРУЖЕНИЯ В ЯЗЫКОВУЮ СРЕДУ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	19
Бондаренко А. О. К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ЧАСТЕЙ РЕЧИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ.....	21
Волосевич С. П. НОМИНАТИВНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ РЕЧЕВОЙ СУБСТИТУЦИИ КОМПОНЕНТОВ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ.....	24
Вхба Мина Нагб Анис ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕСПЛОШНОГО ТЕКСТА ПРИ РАБОТЕ НАД ТЕМОЙ TRAVELLING.....	25
Гаспарян В.Р. ИСТОРИЧЕСКИЕ СИНОНИМЫ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ.....	27

Гарькавая А. С.	
ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА.....	29
Грачева Т.В	
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ГРАММАТИКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА.....	32
Гребеник И.А.	
ИНТЕГРАЦИЯ ДИСКУССИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА.....	34
Дьячкина А.М.	
ТИПЫ АГРЕССИИ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	36
Евстафиади О.В., Пилипчук Е.А.	
СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ АВТОРСКИХ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В АНТИУТОПИИ Э. СУВАДА «THIS MORTAL COIL».....	38
Ибреева М.А.	
КРАЕВЕДЧЕСКАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ.....	40
Калягин Д. К.	
К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЫСКАЗЫВАНИЯ И СПОСОБАХ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ.....	42
Квескис М.М.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ.....	44
Климко Л. О.	
ПОНЯТИЕ ЗООНИМА И ЕГО ФУНКЦИИ В ЯЗЫКЕ.....	46
Колобкова Н.Н.	
ПОЗИТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СИСТЕМЕ «ВРАЧ – ПАЦИЕНТ»: ПРИНЦИПЫ И СТРАТЕГИЯ ОБЩЕНИЯ.....	48
Коловерова И. Г.	
АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНСТВ С ГАСТРОНОМИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ ВЕНЕСУЭЛЫ.....	49
Корнева А.В.	
МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	51

Коченова А.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 10-Х КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА.....	53
Кравченко В.Е. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	55
Кравченко О.В. ЭВОЛЮЦИЯ РОЛИ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА ВО ФРАНКОГОВОРЯЩЕМ ОБЩЕСТВЕ.....	56
Кравцова В.Н. ОСОБЕННОСТИ ФАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ.....	58
Крижановская А. П. ДИРЕКТИВНЫЙ РЕЧЕВОЙ АКТ И ЕГО ТИПЫ.....	60
Крицкая А.А. РОЛЬ ЭПИТЕТА В ОПИСАНИИ ПРОСТРАНСТВА РОМАНА А.КРИСТИ «MURDER ON THE ORIENT EXPRESS».....	62
Кузьминых Д.Д. СПЕЦИФИКА АНТРОПОНИМИКОНА В ЯЗЫКЕ.....	64
Куклина Т.В., Калашикова А.Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЁМОВ ДРАМАТИЗАЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	66
Ленишина В.В. МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ.....	68
Лесина Т. И. СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИМВОЛОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ.....	70
Летина Н.Н. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА.....	72
Макаров А.А. ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	74
Малахов Р.С. СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В ИЗУЧЕНИИ КОСВЕННЫХ СРЕДСТВ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЫ.....	76

Мальцева М. В. ПЕСЕННЫЙ ДИСКУРС КАК ПРИМЕР СОЦИАЛЬНО РАЗДЕЛЯЕМЫХ ЗНАНИЙ.....	78
Малютина Ю.В. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СПО.....	80
Мартынова А. Н. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВИДЕОБЛОГОВ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	82
Мезина Е.В. ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ПЕРЕВОДЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	84
Мошкова А. Ю. РОЛЬ ЭЛЛИПТИЧЕСКИХ СТРУКТУР В СИТУАЦИИ ОБЩЕНИЯ.....	86
Муравьёва Т.И. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ CLIL И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	87
Мутылина Е.И. ТИПЫ УСТОЙЧИВЫХ ВЫРАЖЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ.....	89
Нахратова М. В. ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ РАЗГОВОРНОГО КЛУБА.....	91
Омельченко В. С. МАГИЧЕСКИЙ РЕАЛИЗМ КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МЕТОД В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	93
Онищенко Е.С. НЕТРАДИЦИОННЫЙ УРОК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	95
Павловская А.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	97
Повторуха Н.В НАЦИОНАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В СИСТЕМЕ МЕТРОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВ.....	99

Погромская А.И.	
ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	101
Подшибякина Р. А.	
ЯЗЫЧЕСКАЯ И ХРИСТИАНСКАЯ ТРАДИЦИИ В МИФОЛОГИИ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ.....	103
Пожидаева А.П.	
ЛЕКСИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В ЯЗЫКЕ.....	105
Полесчикова А.В.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	107
Полонский С.С.	
БАЗОВЫЕ КОНЦЕПТЫ ДИСКУРСА ДЕЛОВОЙ СФЕРЫ.....	109
Попова Д.В.	
ТРОПЕИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ГЛАВНОЙ ГЕРОИНИ В РОМАНЕ У.С. МОЭМА «THEATRE».....	111
Прудкова А.А.	
БИБЛЕЙСКИЕ НАРРАТИВЫ В ФИЛЬМЕ К. НОЛАНА «ИНТЕРСТЕЛЛАР» (2014).....	113
Распутько Е.К.	
ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ «ГЕРОЙ» В ТВОРЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ АЛЕКСЕЯ ТОЛСТОГО.....	115
Решетняк А.Е.	
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ.....	116
Рудковская И.В.	
МЕНТАЛЬНАЯ КАРТА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ.....	119
Рябова А.Ю.	
МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД КАК ПРИНЦИП ПРЕПОДАВАНИЯ/ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	122
Сафронова Э.Е.	
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	123
Сержанова А.С.	
ВЫРАЖЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПРИ ПОМОЩИ МЕЖДОМЕТИЙ.....	126
Слобода Н.А.	
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....	127
Смирнов И.А.	
НОВЫЕ СЛОВА И НЕОЛОГИЗМЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	129

Соловцова Е.В. ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО АКТА СОВЕТА В РАЗНЫХ КУЛЬТУРНЫХ КОНТЕКСТАХ.....	131
Соловьянова Е.В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	133
Солтанова А.З. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНЕКДОТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	136
Сторчеусова М.В. СИМВОЛИКА И ФУНКЦИИ ЖЕНСКИХ ДАРОВ В СРЕДНЕАНГЛИЙСКОЙ КУРТУАЗНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «СМЕРТЬ АРТУРА» ТОМАСА МЕЛОРИ).....	138
Стрелкова А.А. ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АГРЕССИИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	140
Стрюкова И.И. ОНИМЫ КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПРИЕМ В ЛИТЕРАТУРЕ.....	142
Сушков Д.А. ПОНЯТИЕ ЭКОТУРИЗМА В ЛИНГВИСТИКЕ.....	144
Трубецкая О.Л. К ВОПРОСУ О ТРАКТОВКЕ ПОНЯТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ.....	146
Хватькова С.С. ОБУЧЕНИЕ СПОРТИВНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ.....	148
Царенко Н.М. ИНТЕРАКТИВНОСТЬ ДИСКУРСА ВЛОГОВ.....	150
Чапала А.А. ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ОСОБАЯ СФЕРА ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	152
Черкасова А.М. АНАЛИТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ.....	154
Чумаченко Д.С. ДИСКУРС АССОЦИОНИМА КАК ТРОПА.....	155
Шаповаленко Е.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ПОДХОДОВ К ПОНЯТИЮ «АНТИТЕЗА».....	157

Шаповалов В.В.	
ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ.....	159
Шевелёва А.А.	
КАТЕГОРИЯ «ОРИЕНТАЦИИ» И ЕЁ ВЕРБАЛЬНЫЕ МАРКЕРЫ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ.....	160
Шеремет И.Р.	
АЛЛЮЗИИ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ФАНТАСТИЧЕСКОГО КИНОДИСКУРСА.....	162
Широнина А.А.	
ПОНЯТИЕ «НЕОГОТИЧЕСКИЙ ОБРАЗ» И ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ЕГО СОЗДАНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ.....	164
Шкапова А.В.	
АББРЕВИАТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	166
Штакина Л.А.	
РИТМ И МЕТР МАСС-МЕДИАЛЬНОГО ДИСКУРСА: СОЦИОФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	169
Щербакова А.А.	
ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ ФОНЕТИКИ.....	171
Щербакова О.Г.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНОАДАПТАЦИЙ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ- ФИЛОЛОГОВ.....	172
Яковенко М. В.	
СПОСОБНОСТЬ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА К ВАРЬИРОВАНИЮ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ GIVE).....	175

Научное издание

ЯЗЫК И КОММУНИКАЦИЯ:
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ,
КОГНИТИВНЫЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Материалы VI Межрегиональной очно-заочной научно-практической
конференции с международным участием

Главный редактор
Волосевич Сергей Петрович

Технический редактор
Н. А. Сытник
Компьютерная вёрстка и макетирование
А. А. Витюк

*За достоверность представленной информации и ссылок
ответственность несёт составитель*

Подписано к изданию 27.09.2024 г.
Формат 60х84/16. Бумага 80 г/м².
Усл.-печ. л. – 10,96. Уч.-изд. л. – 15,25.
Усл.-изд. л. – 14,18.
Тираж 300 экз. Зак. № 437.

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. Горловка, ул. Рудакова, 25