

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ГОРЛОВСКИЙ ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ»

Филологический факультет
Кафедра второго иностранного языка



РОМАНО-ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ: ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ФИЛОЛОГИИ

*Материалы IV Международной очно-заочной
научно-практической конференции,
приуроченной к 70-летию
Горловского института иностранных языков*

06 декабря 2019 года



**70
ЛЕТ**

*Дом, который
построили мы!*

Горловка
2019

УДК 80+371.315(082)

ББК Ш81.2

Р69

*Рекомендовано к изданию на заседании Учёного совета
ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»
(протокол № 4 от 27.11.2019)*

Рецензенты: д-р филол. наук, проф. Г. Т. Поленова,
д-р филол. наук, доц. М. В. Норец

Главный редактор – канд. филол. наук, доц. Н. В. Волкова

Редакционная коллегия:

д-р филол. наук, проф. С. А. Кочетова,

ст. преп. В. А. Загорулькина,

ст. преп. И. Г. Коловерова,

преп. А. М. Авксентьева,

преп. Ю. Ю. Жуков,

преп. И. Ю. Извекова,

преп. Е. В. Соловцова,

ассист. Т. В. Ващенко.

Р69

Романо-германские языки: интеграция методики преподавания и филологии : материалы IV Междунар. очно-заочной науч.-практ. конф., приуроч. к 70-летию Горл. ин-та иностр. яз. – Горловка : Изд-во ГОУ ВПО «ГИИЯ», 2019. – 192 с.

В сборнике рассмотрен широкий круг теоретических и прикладных проблем, связанных с приоритетами германской и романской филологии, возникновением и развитием романо-германских и славянских языков и литературы, а также актуальных вопросов обучения иностранным языкам и переводу в международных системах среднего и высшего образования.

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

УДК 80+371.315(082)

ББК Ш81.2

Авксентьева А. М.

*Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Герасименко И. А.
(г. Горловка, ДНР)*

К ВОПРОСУ О ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПОНЯТИЙ МЕДИАДИСКУРС И МЕДИАТЕКСТ

Вследствие развития современных телекоммуникационных технологий, расширения роли средств массовой информации и огромного влияния виртуального информационного пространства возник новый вид дискурса, который называют медиадискурс, масс-медийный дискурс или дискурс СМИ. В последние годы данное понятие прочно вошло в обиход гуманитарных наук. Понятие масс-медийного дискурса и его основной единицы – медиатекста находится в центре внимания как западных учёных (Т. ван Дейк, Дж. Оруэлл), так и отечественных лингвистов (А. Н. Васильева, Н. И. Клушина, В. Г. Костомаров, Е. О. Менджерицкая, Ю. В. Рождественский). В настоящее время интерес к дискурсивному аспекту вызван появлением новой области исследования – медиалингвистики (см. работы Т. Г. Добросклонской, Н. Б. Кирилловой, Г. Я. Солганика, А. Л. Факторовича, А. В. Федорова и др.).

Термин «дискурс» до сих пор не получил четкого и однозначного определения и имеет много трактовок. Как следствие, понятие «медиадискурса» и «медиатекста» также по-разному толкуется.

Так, по мнению Т. Г. Добросклонской, медиадискурс является «сообщением в совокупности со всеми прочими компонентами коммуникации (отправитель, получатель сообщения, канал, обратная связь, ситуация общения или контекст)» [3, с. 22]. В нашей работе мы придерживаемся точки зрения Н. И. Клушиной, которая считает, что массмедийный дискурс – это «когнитивно-прагматическая среда, реализующая свою сущность посредством производства и трансляции на широкую аудиторию оценочных смыслов и идеологем, а также посредством именований и метафорической интерпретации фактов социального бытия» [4, с. 60].

Многозначность интерпретаций и подходов к этим понятиям делают их во многом эклектичными и размытыми в своих границах. Кроме того, корреляция таких понятий, как «дискурс» и «текст», не является еще до конца изученной и поэтому требует целого ряда дополнительных исследований.

Исследованием отношений между терминами «дискурс» и «текст» занимался профессор Т. ван Дейк, который определяет дискурс в широком смысле как «коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим в процессе коммуникативного действия в определенном временном и пространственном

контексте» [3, с. 22]. Это коммуникативное действие может быть устным или письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие. В то время как текст, по мнению И. Р. Гальперина, является «произведением речетворческого процесса, обладающим завершённостью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющей определённую целенаправленность и прагматическую установку» [2, с. 18].

Говоря о разнице между дискурсом и текстом, Т. А. ван Дейк утверждает, что дискурс – это актуально произнесенный текст, а текст – это абстрактная грамматическая структура произнесенного [3, с. 23]. Термин «дискурс» близок по смыслу к понятию «текст», однако подчеркивает динамический, разворачивающийся во времени характер языкового общения; в противоположность этому, текст мыслится преимущественно как статический объект, результат языковой деятельности. По мнению Е. С. Кубряковой, текст создается в дискурсе и является его детищем. Хотя текст возникает по ходу осуществления определенного процесса, он изучается именно в своей завершённой форме. В то время как дискурс – это явление, исследуемое в текущем режиме и в текущем времени, по мере своего появления и развития.

Определяя место современного информационного медиатекста среди понятий «дискурс» и «текст», его можно рассматривать в первую очередь как текст в универсальном, классическом значении. В то же время при переносе текста в сферу массмедиа он получает новые смысловые оттенки и медийные добавки, приобретает расширительное толкование, выходит за пределы знаковой системы языка, становится открытым для многочисленных интерпретаций, полифункциональным и поликодовым. Данные характеристики указывают на его принадлежность к сфере дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой энциклопедический словарь. Языкознание [Текст] / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М., 1998. – 685 с.
2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М., 1981. – 138 с.
3. Добросклонская, Т. Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации / Т. Г. Добросклонская // Вестник Московского ун-та. – Серия 10. Журналистика. – 2006. – № 2. – С. 20–33.

4. Клушина, Н. И. Дискурс-анализ и стилистика: интегративные методы исследования медиакommunikации / Н. И. Клушина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. – 2016. – Т. 20. – № 4. – С. 78–90.

*Авраменко Т. Н.
(г. Донецк, ДНР)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ 5-7 КЛАССОВ

Психологическая характеристика, прописанная в работах О. В. Соловых об особенностях психического развития учащихся 10-12 лет и основанная на анализе работ известных отечественных психологов, представляется идеальной отправной точкой для анализа психологических особенностей выпускников средней школы, таких как:

- 1) становление теоретического мышления;
- 2) развитие рефлексии;
- 3) формирование способности к саморегуляции и завершение развития произвольной памяти и внимания;
- 4) возникновение «чувства взрослости» (по Д. Б. Эльконину), т.е. нахождение и усвоение образцов поведения с последующей перестройкой своей деятельности.

Природосообразная модель обучения является важным, но не единственным способом педагогического воздействия на учащихся с целью формирования устойчивой мотивации к изучению иностранного языка. Поэтому проблема формирования мотивации учащихся нуждается в более детальном рассмотрении. Кроме того, необходимо конкретизировать понятие «мотивация» с точки зрения психологии обучения иностранному языку.

Мотивация является одним из основных интегральных компонентов внешней структуры учебной деятельности. Анализ классификаций мотивов школьников показал, что отечественные исследователи, в том числе Л. И. Божович, П. М. Якобсон, М. В. Матюхина, подразделяют типы мотивации по принципу включения в деятельность (учебно-деятельностные и внешние), в то время как зарубежные (Р. Гарднер, В. Ламберт) – по степени целенаправленности (практическая цель и интерес к фактам языковой системы).

Наиболее полной и подходящей для описания структуры мотивов учащихся начальной школы нам представляется классификация В. Апелът [4, с. 24]. Анализ данной классификации и работ

исследователей по данной проблеме позволяет дополнить первую группу мотивами самореализации, так как данные мотивы логично относятся некоторыми исследователями к группе социальных, поскольку ощущение самореализации у учащегося школы возникает в процессе успешной самоидентификации в роли школьника [5, с. 8].

Таким образом, видоизмененную классификацию мотивов учащихся школы можно представить следующим образом: социальные мотивы и мотивы самореализации; познавательные мотивы; коммуникативные мотивы; внешние (со стороны родителей) мотивы; внешние (со стороны учителей) мотивы.

По мнению некоторых исследователей, в том числе М. В. Матюхиной, социальные мотивы являются основными для большинства учащихся начальной школы. В то же время следует признать, что некоторые мотивы, как, например, оценки могут быть отнесены как в первую категорию, так и к внешним мотивам, поскольку могут быть актуализированы для учащегося родителями или школьниками. Многие исследователи, в том числе Ш. А. Амонашвили, Л. И. Божович, И. В. Дубровина, В. И. Ильин, А. И. Липкина, Н. Г. Морозова, сходятся на том, что оценка выступает ведущим мотивом обучения у большинства младших школьников

К сожалению, коммуникативные мотивы учащихся школы еще не достаточно исследованы, так как ориентация на формирование начальной коммуникативной компетенции установилась в методике сравнительно недавно. Тем не менее, уже можно говорить об усилении значения коммуникативных мотивов для учащихся при обучении иностранному языку в школе в связи с объективными социально-экономическими изменениями в обществе и развитием ИКТ. Данные факторы позволяют уже на начальном этапе получать опыт практической коммуникации даже на уровне раннего иноязычного обучения, в том числе в классно-урочной системе образования. Некоторые европейские исследователи (А. Маршоллек, А. Николов, М. Вильке, И. Врховач и др.) также говорят об усилении инструментальной (коммуникативной) мотивации уже на этапе обучения иностранному языку в начальной школе, что происходит вследствие приобретения учащимися опыта общения на изучаемом языке [2, с. 18]. В то же время необходимо использовать изменяющуюся структуру мотивов учащегося начальной школы: постепенно общение приобретает все большую значимость по мере приближения к подростковому возрасту (к 11-12 годам), т.е. к моменту окончания начальной школы. Следовательно, создавая ситуации общения, используя коллективные формы взаимодействия, можно выработать устойчивый интерес к общению на иностранном языке. При этом фактор оценивания должен отходить на второй план, давая возможность учащимся развивать навыки самооценки.

Привнесение ситуации реального общения в устной или письменной форме должно еще больше активизировать учащихся на активное использование языка в условиях диалогического взаимодействия (с рефлексией этапов коммуникации).

Таким образом, психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса раннего иноязычного обучения должно включать в себя следующие обязательные компоненты:

- 1) природосообразную модель обучения;
- 2) комплекс приемов по развитию внутренней мотивации учащихся;
- 3) элементы развития памяти, внимания и мышления;
- 4) фасилитативные технологии обучения.

Сформулированные выше условия обучения относятся ко всем аспектам раннего иноязычного образования, однако, прежде всего, комплексно уместны при обучении продуктивным речевым умениям. Устоявшийся принцип устного опережения приобретает новое значение при обучении продуктивной письменной речи: ученик должен получить возможность детальной проработки письменного произведения на основе многократного произнесения и рефлексии устного высказывания, при этом особую роль играют условия продуцирования речи, способствующие активной деятельности в сотрудничестве, направленной на реализацию естественных познавательных и коммуникативных мотивов учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина, Т. В. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма / Т. В. Ахутина, Ю. Д. Бабаева, А. А. Корнеев, А. Н. Кричевец, М. Н. Воронова, О. И. Егорова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2008. № 2. – С. 63–80.
2. Драч, И. И. Фасилитация как функция компетентностно-ориентированного управления профессиональной подготовкой магистрантов педагогики высшей школы / И. И. Драч // Вестник СКФУ. – 2013. – № 3. – С. 220–228.
3. Дудина, Е. Н. Формирование коммуникативной компетенции при интенсивном обучении младших школьников иностранному языку / Е. Н. Дудина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 2. – С. 80–85.
4. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 2009. – 222 с.
5. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2012. – 462 с.

ШЕСТИУГОЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Одним из приемов развития критического мышления является прием шестиугольного (шестигранного) обучения, придуманный английским учителем Расселом Тарром. Учитель использует набор шестиугольных карточек, которые соединяются благодаря определенным связям. Каждая из шестиугольных карточек – это формализованные знания по определенному аспекту. Работа с шестиугольниками развивает способность делать правильный выбор, классифицировать, находить причинно-следственные связи.

Правила использования шестиугольников очень просты и понятны для учащихся. Во время выполнения задания учащиеся обсуждают возможные варианты соединения карточек, убеждают друг друга, как разместить шестиугольники, объясняют, почему выбрано то или иное соединение. При этом могут возникнуть самые разные варианты соединения шестиугольников. Учащиеся работают в парах или группах.

Можно предложить несколько вариантов использования шестиугольного обучения на уроках английского языка.

Работа с лексикой:

1. Сортировка карточек по темам, например, “Wild Animals” и “Farm Animals”.
2. Сортировка карточек по сочетаемости слов, например, «Употребление глаголов *do, play, go* с разными видами спорта».
3. Сортировка карточек по разным частям речи.

Учитель может сам заполнить все шестиугольники лексикой или оставить несколько карточек пустыми и предложить учащимся вписать свои примеры по теме.

Работа с грамматикой:

Работая с видовременными формами глагола, учащиеся соединяют шестиугольники со значением видовременных форм, формулой построения, вспомогательными глаголами и, конечно, примерами. Для большей наглядности можно дать задание промаркировать карточки разных видовременных форм разными цветами. Можно предложить заполнить пустые шестиугольники примерами употребления глаголов в разных временных ситуациях.

Работа с прочитанным текстом:

1. Описание героев: внешний вид, черты характера, качества личности, поступки, какие чувства вызывают данные герои.

2. Содержание текста: последовательность событий, причинно-следственные связи поступков героев. Пустые карточки могут быть заполнены вариантами изменения или продолжения сюжета. Рассортированные таким образом шестиугольники могут служить основой для пересказа текста или написания эссе по проблемам, затронутым в тексте.

Использование технологии шестиугольного обучения позволяет обобщить и систематизировать материал, учит выстраивать алгоритмы и устанавливать связи между понятиями, активизирует деятельность учащихся на уроке.

Этот технологический прием можно использовать в разных возрастных группах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аствацатуров, Г. О. Шестиугольное обучение как образовательная технология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://didaktor.ru/shestiugolnoe-obuchenie-kak-obrazovatel'naya-texnologiya/>
2. <https://www.classtools.net/hexagon/>

*Антоненко А. О.
(г. Донецк, ДНР)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Сегодня одним из приоритетных направлений модернизации образования считается преодоление репродуктивного массового образования и переход к новой образовательной парадигме, которая обеспечивает познавательную активность и самостоятельность мышления тех, кто учится. «Школа должна научить мыслить и научить учиться – вот педагогические императивы современной эпохи» [1, с. 2]. Анализ последних исследований и публикаций свидетельствует о том, что педагогическая работа имеет высокую эффективность, когда помимо традиционного усвоения материала, происходят целенаправленные изменения в психике учащихся: развивается интеллект, формируется креативность мышления. Таким образом, целью данной работы является характеристика психолого-педагогических особенностей процесса обучения иностранным языкам и выявление прямой зависимости между овладением иноязычным общением и развитием креативного мышления.

На современном этапе главная цель в обучении иностранным языкам – общение. Поэтому развитие коммуникативной компетенции

учащихся привлекает все больше и больше внимания. Говоря о формировании иноязычной речевой компетенции, следует отметить необходимость учета психологических особенностей обучающихся и самого процесса речи. Знание сути психических процессов поможет педагогу создать соответствующие педагогические условия и обеспечить эффективность всего учебного процесса.

В основе любой деятельности, речевой в частности, лежит потребность, которая в свою очередь порождает желание или мотив. Как следствие, возникает конкретная цель, побуждающая к возникновению размышления или мышления относительно ее достижения. Первичным результатом мышления считается индивидуальный смысл, состоящий из определенного набора понятий и образов. Вторичным результатом мышления является внутреннее проговаривание, описание этих понятий и образов, и оно уже выражено словом, которое, прежде всего, несет индивидуальный смысл. «Хорошее владение языком всегда характеризуется умением думать на иностранном языке. Положение о том, что только родной язык может быть непосредственно связан с мышлением человека не соответствует данным физиологии высшей нервной деятельности. Слова являются второстепенными раздражителями тогда и только тогда, когда они непосредственно ассоциируются с понятиями» [3, с. 31].

Коммуникативная потребность признана психологами одной из основных социогенных потребностей человека. Она является наиболее значимой в обучении устной речи, в мотивационной сфере учащихся она занимает одно из ведущих мест. По мнению А. А. Леонтьева, создание наилучших условий для развития мотивации и творческого характера учебной деятельности возможно именно в процессе общения. «Следует обучать самой деятельности, через овладение средствами и способами которой будет формироваться и обучающийся» [6, с. 73].

Возникновение потребности уже является толчком к возникновению соответствующего мотива. Наиболее распространенным является разделение мотивов на две группы: внешние и внутренние. К внешним мотивам относят ориентирование на самоутверждение, престижность, долг, и предупреждение возможных неприятностей. Внутренние мотивы складываются внутри самого процесса деятельности. Преобладание у учащихся внутренней или внешней мотивации во многом зависит от учителя, от его умения создать проблему и сделать тему лично-значимой, от эмоциональности и собственной заинтересованности самого учителя в предмете своего преподавания. Л. С. Выготский очень метко сравнил мысли с нависшей тучей, из которой вот-вот польется дождь слов, а мотивацию с ветром, который этими облаками

движет. Тема обучения мыслить очень актуальна сегодня, ведь развитие мышления является важной предпосылкой саморазвития и самосовершенствования. Таким образом, владение языком находится в непоколебимом единстве и непосредственной связи с мышлением [3, с. 13].

Важность развития мышления не подлежит сомнению. По нашему мнению, лучшим стимулом к мышлению выступает проблема, решение которой требует от учеников самостоятельной догадки. Необходимо предоставлять возможность тем, кто учится, самим найти ответ на различные вопросы, которые встают перед ними. «Средствами иностранного языка надо развивать навыки творческого мышления» [5, с. 94]. «Кроме того, есть еще такое понятие как самостоятельное мышление; для которого характерно умение человека ставить перед собой новые задачи и самостоятельно находить решения и ответы» [5, с. 161].

В процессе общения главной целью речи человека считается донести собеседникам общее содержание своих мыслей. Однако важным при устном общении есть все: не только соответствующие слова и словосочетания, но интонация, сила голоса, эмоциональность и прочее. «Человеческое ухо легко замечает общий звуковой тонус речи, повторение, хезитации, неуместные остановки, повышение и снижение основного тона и т. п., и оценивает это все по содержанию. Говорить на языке не так просто» [4, с. 92].

Итак, устная речь является сложным психологическим процессом. Поэтому обучая, необходимо уделять должное внимание важным компонентам этой системы, в первую очередь развитию мышления, которое играет существенную роль в овладении общением. Однако следует принимать во внимание не только психологические особенности речевого процесса, но и психологические особенности учащихся как личностей, ведь психология изучает то, на что должен влиять каждый педагог.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1959. – 320 с.
2. Борисенков, В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В. П. Борисенков // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 3–10.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
4. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 155 с.
5. Кузин, В. С. Психология / В. С. Кузин. — М. : Высшая школа, 1982. – С. 149–180.

6. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.

Байдильдинова М. В.
(г. Актобе, Казахстан)

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА – ЕДИНОЕ ЦЕЛОЕ

В последнее время все большее значение уделяется проблеме изучения иностранного языка и культуры страны изучаемого языка. Овладение иностранным языком неразрывно связано с приобщением к иноязычной культуре. Для того чтобы преодолеть языковой барьер и пользоваться языком как средством общения недостаточно знания слов и правил грамматики. В первую очередь необходимо преодолеть барьер культурный, а для этого нужно изучать мир носителей языка, их историю, культуру и образ жизни. И только при этом условии усвоение иностранного языка можно считать полным. В связи с этим выделяется такой аспект, как лингвострановедение. Основная цель лингвострановедения – восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов. Термин «лингвострановедение» подчеркивает, что это направление, с одной стороны, сочетает в себе обучение языку, а с другой – дает определенные сведения о стране изучаемого языка. С каждым годом важность изучения иностранного языка возрастает и усиливается потребность в овладении иностранным языком как средством общения. И лингвострановедческий аспект (ЛСА) становится неотъемлемой частью изучения иностранного языка. При изучении иностранного языка у студентов нет возможности общаться с носителями языка. И поэтому главной мотивацией является расширение общего кругозора.

Всем известны понятия «страноведческий материал» или «страноведческие темы». В высших учебных заведениях введены специальные курсы страноведения. На этих занятиях студенты знакомятся с географией, историей, экономикой, политическим строем, системой образования, бытом, обычаями, нравами и культурой. Изучения языка и культуры на занятиях одновременно позволяет сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, и эти элементы выступают не только как средства коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью. Если подойти к вопросу обучения культуре более детально, то мы можем выделить два подхода к обучению культуре в процессе обучения иностранному языку: обществоведческий и филологический. Страноведение понимается как комплексная

учебная дисциплина, включающая в себя разнообразные сведения о стране изучаемого языка. Страноведение включает в себя разнообразные сведения фрагментарного характера и определяется как «дисциплина в системе географических наук, занимающаяся комплексным изучением материков, стран, крупных районов. Поскольку основным объектом на занятиях является не страна, а фоновые знания носителей языка, в обобщенном виде их культура, то, по мнению Г. Д. Томахина, было бы правильнее говорить о «культуроведении» [4, с. 22]. Однако термин «лингвострановедение» уже прочно вошел в практику преподавания иностранных языков. Тем не менее, необходимо четко представлять разницу между традиционным страноведением и лингвострановедением. Если страноведение является общественной дисциплиной, на каком языке оно ни преподавалось бы, то лингвострановедение является филологической дисциплиной, в значительной степени, преподаваемой не отдельно как предмет, а на занятиях по практике языка в процессе работы над семантикой языковых единиц. Если мы сравним две национальные культуры, то мы можем сделать вывод, что они никогда не совпадают полностью. Причина этого в том, что каждая культура состоит из национальных и интернациональных элементов. Каждая культура обладает различными элементами. При работе с языковым материалом преподаватели иностранных языков в той или иной степени всегда привлекали сведения о стране, обслуживаемой данным языком. От страноведения в широком смысле слова или общего страноведения стали отличать страноведение в узком смысле слова, как часть лингводидактики и Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров предложили для него термин «лингвострановедение» (culture oriented teaching of a foreign language) [3, с. 3]. Предметом лингвострановедения является специально отобранный языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка. Естественно, особое место здесь занимает лексика, так как в данном случае она обозначает национальные реалии. Знать эти реалии важно при освоении языка и культуры страны. Реалии – это понятия присущие только определенным нациям и народам, например, предметы материальной культуры, факты истории, имена национальных героев и мифологических существ. Студент должен владеть иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, что предполагает необходимость формирования у него лингвострановедческой компетенции. Общеизвестно, что основу лингвострановедческой компетенции составляют фоновые знания типичного представителя британской лингвокультурной общности. Для организации учебного процесса на занятиях иностранного языка необходимо использовать разнообразный методический материал. Это – репродукции, раздаточный материал,

таблицы, схемы, особенно слайды и кинофильмы, кассеты с записью текстов страноведческого характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин, Е. М. Русский язык в современном мире / Е. М. Верещагин. – М., 1974. – 248 с.
2. Верещагин, Е. М. Лингвострановедение и принцип коммуникативности / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : МОПИ им. Н. К. Крупской, 1983. – 320 с.
3. Томахин, Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – № 6. – 1999. – 22 с.

Беззуб Т. В.

(г. Ясиноватая, ДНР)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Каждому учителю необходимо четко понимать, для чего учим (т.е. цель обучения), как учим (т.е. способы и методы обучения) и, главное, кого учим (т.е. учитывать возрастные и психологические особенности обучающихся).

Особенностью иностранного языка как учебного предмета является сформированное к нему негативное, субъективное отношение людей как к очень трудному, практически не поддающемуся в условиях школьного обучения овладению предметом. Изучение иностранных языков, действительно, требует работы – ежедневной и систематической. Оно требует работы, которая мотивирована. Ученик должен знать, ради чего он это делает, и иметь четко поставленную цель изучения иностранного языка.

Эффективность обучения иностранному языку в школе в большей степени зависит и от того, насколько подходы и методы ориентированы на возрастные особенности учащихся. По словам И. А. Зимней, «мотив – это то, что объясняет характер данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий, планируя ту или иную форму воздействия на слушающего».

Первая трудность усвоения иностранного языка в младшем школьном возрасте заключается в отсутствии у школьника действенных и актуальных мотивов овладения иностранным языком. В раннем детстве в таких мотивах не было необходимости, так как

речевая функциональная тенденция и языковая среда составляли достаточно сильный импульс для усвоения языка.

Вторая трудность освоения иностранного языка связана с владением учащимися родным языком. На уроках иностранного языка ученик, во-первых, невольно переводит на родной язык смысловые единицы второго языка, т. е. осознание им этих единиц достигается не с помощью иностранного языка, а посредством родного.

Третья трудность – это личностные психологические барьеры, которые могут возникнуть у части школьников в отношении второго языка: неуверенность в том, что они смогут заговорить на иностранном языке, стеснительность и боязнь стать посмешищем из-за ошибок в речи, боязнь того, что за допущенными ошибками последуют нежелательные оценки, и т. д.

Анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет нам обозначить психолого-физиологические, педагогические и лингводидактические особенности, которые необходимо учитывать при обучении иностранному языку в младшем школьном возрасте.

Основные психолого-физиологические особенности (Б. В. Беляев, А. Валлон, И. А. Зимняя, В. В. Давыдов, А. Я. Иванова, М. В. Матюхина, Л. И. Петрова, В. Н. Пугач, Л. А. Ясюкова):

- учебно-познавательный интерес;
- умение планировать свою учебную деятельность: осознавать цель, формировать содержательный анализ объекта, ставить задачи;
- уровень реакций на внешние раздражители (повышенная восприимчивость – высокая степень живости и яркости ответной реакции младших) школьников на различные раздражители в учебной ситуации урока;
- увеличение общей работоспособности организма проявляется с началом обучения в школе;
- формирование автоматизмов в младшем школьном возрасте (на уроке иностранного языка автоматизировать можно любые учебные действия, которые многократно повторяются во время обучения);
- опережающее развитие устной диалогической речи помогает сконцентрировать внимание на диалоге, который, по мнению Н. Д. Гальсковой, «является самой естественной формой общения в классе»;
- восприятие, внимание и память имеют преимущественно произвольный характер;
- запоминание на основе наглядно-образного (конкретно-образного, художественного) восприятия, мышления играет огромную роль при обучении иностранному языку.

Важно создать для каждого ученика ситуацию успеха на уроке. Понимание главных особенностей обучения иностранному языку учащихся младших классов позволяет учителю избежать возникающих при обучении трудностей и создавать комфортные условия для достижения более высоких результатов с учетом индивидуальных потребностей обучаемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : методическое пособие / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
2. Ибакаева, Е. К. Обучение младших школьников аудированию как виду речевой и учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Е. К. Ибакаева. – Екатеринбург, 2010. – 261 с.
3. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / А. И. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Сергеева, Н. Н. Классификация мотивов к изучению иностранного языка / Н. Н. Сергеева, С. В. Угрюмова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С. 114–119.
5. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – М. : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

Безуглая Е. М.
(г. Горловка, ДНР)

СТЕПЕНЬ БЛИЗОСТИ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Во всём мире языки постоянно развиваются. Они не стоят на месте, идёт непрерывное усовершенствование того или иного языка. Бесспорно, русский не относится к числу языков, которые оказали наиболее сильное влияние на словарный состав современного английского, но целый ряд русских слов прижился у англичан. Более того, в Англии познакомились с русским языком раньше, чем в русском государстве – с английским.

Действительно, некоторые слова английского и русского языков очень похожи по звучанию, написанию и имеют общее значение. Возникает вопрос: «Почему они так похожи?». Обратившись к англо-русскому словарю, можно увидеть, что таких слов очень много, а отличаются они окончанием или суффиксом, присущим данному языку. Например, *knit* – ‘нитки’, *table* – ‘таблица’.

Известно, что существуют такие группы языков, родство в пределах которых имеет осязаемое практическое значение. Знание одного языка в группе даёт возможность частично понимать или, по крайней мере, легко научиться понимать и другие. Есть также более широкие группы, родство в пределах которых представляет только научный интерес.

Американский лингвист М. Сводеш предложил шкалу, характеризующую степень родства языков. Определения этой шкалы основаны на проценте общей лексики в двух языках, по которому может быть подсчитана давность их разделения. Одним и тем же языком М. Сводеш считает формы речи, процент общих слов в которых соответствует возрасту, не превышающему 500 лет.

Другую шкалу разработал русский исследователь С. Е. Яхонтов [3, с. 150]. В ее основе лежит не только возрастной принцип языковых различий, но и степень взаимопонимания носителей двух языков. Согласно этой шкале выделяются 6 степеней сходства языков:

1. Носители разных идиом свободно общаются друг с другом, но по особенностям произношения и отчасти лексики могут приблизительно определить, откуда каждый из них родом. Примерами могут служить диалекты русского и английского языков.

2. Носители разных идиом без особого труда общаются между собой, возможны отдельные случаи непонимания. Например, такие отношения существуют между украинским и русским языком.

3. Носители разных идиом не могут свободно общаться, но постоянно слышат в речи друг друга знакомые слова и даже короткие фразы. Говорящий на одном языке может научиться понимать другой без учебника и переводчика. Например, носители русского и болгарского языков, итальянского и испанского.

4. Общение невозможно, но при систематическом изучении языков мы обнаруживаем множество общих слов и правил грамматики (русский и литовский языки).

5. Слова, кажущиеся общими, скорее всего, представляют собой недавние заимствования из одного языка в другой или из общего источника. Возможным представляется сравнение не всех слов языкового пласта, а наиболее существенных или частотных слова некоторых особых слоёв лексики. Например, числительные, местоимения, частей лица и т.д.

6. Строй сравниваемых языков в их современном состоянии очень сильно различается, лексические совпадения единичны, общие слова часто имеют разное значение.

Сравнивая устойчивые слои лексики английского и русского языков, мы легко можем найти пары слов, не только имеющие общее происхождение, но и фонетический облик. Например, *three* – ‘три’, *brother* – ‘брат’, *nose* – ‘нос’. Здесь присутствуют существенные

различия, однако многие грамматические особенности, характерные для русского языка, в английском языке сохранились хотя бы как единичные пережитки.

Во многих словах обоих языков встречаются корни из их общего древнего праязыка. Эти слова не были заимствованы, они изначально общие. Нередко приходится удивляться тому, какие «исконно русские» слова встречаются также и в английском. О былой языковой общности и родстве русского и английского языков напоминают множество созвучий среди самых важных слов языка. Среди них: *cheek* – ‘щека’, *water* – ‘вода’, *milk* – ‘молоко’.

В последнее время русский язык испытывает большой приток новых английских слов. Жизнь в России стремительно развивается и меняется. Для описания новых понятий потребовались новые слова, и многие из них приходят из английского.

Многие языковеды бьют тревогу по поводу засорения русского языка иностранными словами. Однако сопротивляться этому процессу не стоит. Язык – это живой организм, он переварит часть новых слов и превратит их в свои, а остальные отбросит.

Что касается степени родства русского и английского языков, то можно с уверенностью утверждать, что признаки сходства наблюдаются не во всех языковых пластах. Без знания истории развития языков сложно восстановить их общие корни. Родство этих языков может определить только специалист. Тот факт, что в этих языках присутствует большое количество похожих по звучанию слов, объясняется заимствованием из одного языка в другой и из общего источника. Исконное родство прослеживается лишь в некоторых слоях лексики, которые характеризуются большой устойчивостью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев, М. П. Английский язык в России и русский язык в Англии // Уч. записки ЛГУ. Серия филологические науки. – Л. : ЛГУ, 1974. – Вып. 9. – № 72. – С. 77–137.
2. Аристова, В. М. Англо-русские языковые контакты (англизмы в рус.яз.) / В. М. Аристова. – Л. : Из-во ЛГУ, 1978. – С. 151.
3. Яхонтов, С. Е. Оценка степени близости родственных языков / С. Е. Яхонтов // Теоретические основы классификации языков мира. – М., 1980. – С.148–157.

Безуглый М. В.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Штакина Л. А.
(г. Горловка, ДНР)

ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В современных лингвистических исследованиях дискурс определяют как коммуникативно-прагматическую модель речевого поведения, для которой характерна определенная социальная сфера. Эта модель дискурса имеет набор специфических переменных, таких как социальные нормы, отношения, роли, конвенции, показатели интерактивности. В нашем понимании, политический дискурс является одним из приоритетных жанров нехудожественной коммуникации. Как отмечает Е. В. Горбачева, это – вербальное и невербальное информационно-коммуникативное взаимодействие политических субъектов по поводу политических идей, идеологий, принципов, оценок, мыслей, которое отображает менталитет политических субъектов и осуществляется с помощью социальных институтов для достижения политической цели, подчеркивая комплексную когнитивно-коммуникативную природу целенаправленного социального действия этого явления и способность отображать субъективную психологию его участников [3, с. 14]. Следует также отметить, что политический дискурс отражает специфический ракурс восприятия реальной действительности, адаптируя факты внешнего мира к идеологии заданного восприятия, поэтому в нём особое значение приобретает аргументация.

Наряду с юридическим, рекламным, академическим он относится к основным видам аргументативного дискурса. Всех их объединяет целенаправленность речевого влияния на реципиента – убедить адресата в правильности своей позиции или, наконец, отстоять её. Однако соотношение логичного, психологичного, рационального и эмоционального, вербального и невербального в видах аргументативного дискурса варьирует [1, с. 175].

Политический дискурс является специфической разновидностью аргументативного дискурса. Наряду с религиозным и рекламным, он входит в группу фреймов межличностной коммуникации, для которых ведущей общезыковой функцией является регулятивная (в терминологии Н. Б. Мечковской), то есть функция, ориентированная на адресата, функция регулирования мировоззрения и поведения граждан [4, с. 25]. Этот фрейм коммуникации является полисубъектным по своей природе: субъект политического действия – адресант, субъект политического действия – прямой

адресат (реципиент) и субъект политического действия – непрямым адресат (народ) [5, с. 43].

Композиция политической речи должна соответствовать комплексу требований, среди которых, с одной стороны, строгая последовательность изложения, связность, соответствие всех компонентов, с другой – индивидуальность и глубина мысли. Целостность политической речи обеспечивается когезией, ретроспекцией и проспекцией: связующие элементы последовательности и взаимозависимости отдельных частей дискурса отсылают слушателей к препозитивной содержательной информации или настраивают на постинформационный фон следующих частей выступления [5, с. 61].

Политический дискурс также обладает рядом признаков, в частности, структурной и семантической целостностью. В нашем понимании, категория информативности играет в этом формате общения немаловажную роль. Следуя И. Р. Гальперину, мы рассматриваем категорию информативности как базовый дискурсивный признак, основная функция которого обуславливает содержание, вербально представленное лексико-семантическими и синтаксическими единицами [2, с. 95]. Многоплановый характер этой модели межличностной коммуникации отражает различные аспекты жизни, поэтому в структуре дискурса можно выделить несколько топикальных блоков. Следует отметить, что топик дискурса, как правило, характеризуется определенной динамикой, символизирующей «линейную», «пунктирную», «ступенчатую», «параллельную» и «развернуто-пунктирную» модели развития топика. Являясь композиционно-практической основой дискурса, топикальная динамика отражает прагматически обусловленный синтез рационального и эмоционального в дискурсивном пространстве [6, с. 221].

Наши наблюдения показывают, что в политической речи наблюдается «параллельная» модель, отображающая развитие минитопиков, которые детализируют «глобальный» топик коммуникативного контекста. Дальнейшее исследование особенностей актуализации политического дискурса целесообразно проводить с учётом вербализации его коммуникативной стратегии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова, А. Д. Лингвистические аспекты аргументации (на материале современного английского языка) : Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 – «Германские языки» / А. Д. Белова. – К., 1998. – 443 с.
2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 185 с.

3. Горбачёва, Е. В. Информационное пространство современного общества / Е. В. Горбачёва // Массовая коммуникация в структуре социальной информатиологии. – М., 2005. – 215 с.
4. Мечковская, Н. Б. Социальная лингвистика / Н. Б. Мечковская. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 207 с.
5. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – М. : ИТДГК «Гнозис». – 326 с.
6. Шестакова, И. Г. Прагматическая направленность как текстообразующий фактор (на материале научно-технической рекламы) / И. Г. Шестакова // Язык и культура. 4-я Международная конференция (ч.1). – К. : Collegium, 1996. – С. 219–226.

Белютин Р. В.
(г. Смоленск, Россия)

О ПЕРЕСЕЧЕНИИ СПОРТИВНОГО И ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

В последние годы в современной лингвистике в рамках когнитивного направления появилось много новых аспектов исследования. Одним из таких аспектов является изучение национальных концептосфер и экспликация прототипических моделей этносемантического пространства, через которые раскрывается специфичность ментальных и языковых оснований коммуникативной деятельности. В терминологии В. И. Карасика данная проблема обозначается как выявление «культурных доминант», встроенных в «ценностную языковую картину мира». По мнению ученого, модель ценностной картины мира опирается на этнокультурный и социокультурный планы. Применительно к различным видам оценочных отношений это проявляется, например, в отношении к старшим и младшим, женщинам и мужчинам, к собственности, здоровью, к состязаниям и играм (курсив наш – Р. Б.), к труду и подвигу и др. [2, с. 141–142].

В нашей работе в систему ценностей немецкой культуры включен концепт «Спорт». Как всякое значимое социально-культурное явление, спорт получает свое отражение в коммуникативной деятельности человека, т. е. в языке, в речи, в дискурсе. Как всякая коммуникация, он имеет свою вербальную составляющую, реализуемую в семиотическом пространстве.

Наши исследования показывают, что концепт «Спорт» покрывает достаточно большую часть немецкого национального дискурса и активно участвует в организации речевого поведения коммуникантов [1].

В данной статье речь пойдет о «спортизации» экономической сферы, т. е. использовании спортивных метафор для объяснения фактов, явлений, событий, сгруппированных вокруг концептосферы «Экономика».

Судя по количественным показателям, включение терминосистемы «Спорт» в экономический дискурс и его составляющие воспринимается носителями языка как вполне адекватный когнитивный механизм, предоставляющий уникальную возможность проникновения в суть основополагающих вопросов данной научной отрасли.

Известный немецкий специалист в области экономики, в частности биржевой торговли, Б. Зандер, осознав эффективность футбольной метафоры в объяснении сложных макро- и микроэкономических явлений и ситуаций, написала отдельную книгу «Der Ball muss ins Tor. Was Fußball, Börse und Aktien vereint und spannend macht», в которой ключевые концепты биржевой деятельности («Ценные бумаги», «Фондовые индексы», «Виды инвестиционных стратегий», «Цели биржевых игроков» и мн. др.) поясняются и комментируются через образы, заимствованные в футбольном дискурсе. Ср.:

«Privatanleger, die heimische Aktien übertrieben bevorzugen, schießen ein Eigentor» (1).

Непрерывное увеличение массива рекламных публикаций, призванных побудить потенциальных потребителей к действию и принятию решения в пользу того или иного продукта / услуги способствует появлению новых концепций и тактических ходов реализации рекламной стратегии. В Германии спорт как знаковая конструкция становится все более привлекательным для эмоционально-оценочного влияния в сфере рекламного дискурса.

*«Das **Tor** des Monats: T-Online bleibt **Tabellenführer**»* (2).

Эти и многие другие примеры говорят об устойчивости метафорической модели «Экономика – это Спорт», причем многообразием отличаются как элементы области-источника, так и элементы области-цели. При этом элементы областей отправления и назначения практически не ограничены по степени сложности. Через спортивные метафоры объясняются сложные и абстрактные феномены «Экономический кризис», «Биржевая торговля», «Конкуренция» и др.

В рекламном дискурсе, примыкающем к концептосфере «Экономика», персуазивная функция текстов также успешно достигается за счет обращения к спортивным метафорам. Достаточно интенсивно в последнее время в метафорическое пространство рекламного дискурса проникают – в оригинальном или трансформированных вариантах – фразы известных личностей Германии, которые напрямую или опосредованно интегрированы

в спортивную коммуникацию. Такие высказывания становятся прецедентными, они легко узнаваемы, ими легко воздействовать на сознание (в том числе языковое) потребителей для достижения прагматических целей рекламных сообщений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белютин, Р. В. Футбол как национально-прецедентная модель коммуникации (на материале немецкого языка) / Р. В. Белютин // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Часть I: Языкознание. Когнитивная лингвистика: традиции и инновации в работах молодых ученых. – М. : Рема, 2009. – С. 49–61.
2. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.

ИСТОЧНИКИ ПРИМЕРОВ

1. Sander, B. Der Ball muss ins Tor! Was Fußball, Börse und Aktien vereint und spannend macht / B. Sander. – München : Finanzbuch Verlag, 2012.
2. Skirl, H. Metapher / H. Skirl, M. Schwarz-Friesel. – Heidelberg : Universitätsverlag Winter (Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik, Band 4), 2007.

Бондаренко М. А.
(г. Горловка, ДНР)

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Политический дискурс – это явление широко распространенное в современном мире. Главная цель, которая преследуется в сфере политического общения, – безусловно, борьба за власть. Более широкое внимание языку политики уделяется в странах, где демократия является доминирующей силой. Политическим дискурсом интересуются не только профессиональные политики, он также является неотъемлемой частью журналистики и политологии и, что немаловажно, обыкновенные люди также часто пользуются им в своей речи. Именно проявляемый интерес привел к появлению нового направления в языкознании – политической лингвистики (political linguistics), которая возникла на стыке политологии и лингвистики [3]. Для начала необходимо дать обозначение понятию «дискурс». Согласно лингвистическому энциклопедическому словарю, дискурс (от франц. discours – речь) – «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими,

социокультурными, психологическими и др. факторами; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания» [1, с. 136]. В свою очередь политический дискурс – это совокупность «всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освященных традицией и проверенных опытом» [1, с. 137]. Как и в любом тексте, в политическом также присутствует оценочная лексика. Оценка является частью коммуникации, посредством которой человек выражает свое отношение к тем или иным вещам, поступкам либо действиям [4, с. 75–76].

Выделяют различные типы оценок, которые в свою очередь можно разделить на два основных вида:

1) эмоциональная, которая выражает эмоциональные характеристики, присущие человеку;

2) социально-оценочная, которая выражает социальные, идеологические, культурные отношения в обществе.

Также необходимо отметить, что одной из особенностей политического дискурса является частое использование профессиональной политической терминологии; употребление книжных слов (*to corroborate a statement* – ‘подтверждать заявление’), клише и штампов (*last but not least* – ‘наконец, что не менее важно’; *boom and bust* – ‘цикл «бум и упадок»’; *apart from the fact that* – ‘помимо того, что’; *in the absence of* – ‘в условиях отсутствия’; *to the extent that* – ‘при условии, что’; *by the same token* – ‘аналогично этому’; *to take / hold the view that* – ‘придерживаться мнения, что’; *strictly speaking* – ‘строго говоря’) [2, с. 92]. В политическом языке часто можно встретить устойчивые фразы (*to take smth for granted* – ‘считать что-либо не требующим доказательства’; *to lay foundations of* – ‘закладывать основу’). Также довольно часто появляются ссылки и цитаты [4, с. 75–76]. Кроме того, он довольно часто пополняется выражениями мировых политических деятелей и известных представителей общества, например: *a clash of civilization* – ‘столкновение цивилизаций’ (С. Хантингтон); *the White Man’s burden* – ‘бремя белого человека’ (Р. Киплинг); *entangling alliances* – ‘союзы, которые лишают свободы действия’ (Т. Джефферсон); *the pursuit of happiness* – ‘стремление к счастью’ (The Declaration of Independence); *the evil empire* – ‘империя зла’ (Р. Рейган); *a rendezvous with destiny* – ‘встреча с судьбой’ (Ф. Рузвельт); *the silent majority* – ‘молчаливое большинство’ (Р. Николсон). Особого рассмотрения требуют неологизмы, которые также присутствуют в языке политического дискурса. Большую лепту в создание политических неологизмов вносят политические деятели. Например, *soft power* – ‘мягкое влияние’ (т. е. влияние через культуру, идеологию и пропаганду); *hard*

power – ‘жесткое влияние’ (т.е. давление, оказываемое с помощью военных и экономических рычагов); *coalition of the willing* – ‘коалиция добровольных партнеров’ [2, с. 90–97].

Делая вывод, можно выделить следующие моменты: главной функцией политического дискурса является воздействие на общество, на тех людей, кому он адресован. Поэтому одной из задач дискурса является создание определенного воздействия, и задача переводчика состоит в том, чтобы в полной мере передать смысл сказанного для того, чтобы переводной текст имел такое же воздействие, что и текст оригинала. Для этого, в частности и используется оценочная лексика. При переводе может использоваться различная оценочная лексика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Лингвистический энциклопедический словарь / Н. Д. Арутюнова. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 688 с.
2. Попова, Т. Г. Политический текст и его лексические особенности / Т. Г. Попова, Н. В. Таратынова // Вестн. Моск. гос. гуманитар. ун-та им. М. А. Шолохова. – 2012. – № 3. – С. 90–97.
3. Рыбакина, А. В. Проблемы политического дискурса [Электронный ресурс] / А. В. Рыбакина. – Режим доступа : https://www.pglu.ru/upload/iblock/5b3/uch_2009_ii_00039.pdf (дата обращения: 22.10.2019).
4. Чернявская, Е. А. Оценочность в семантике лексических единиц // Лексическая и грамматическая семантика : Материалы Республиканской научной конференции / Е. А. Чернявская. – Белгород, 1998. – С. 75–76.

Бондаренко Т. В.
(г. Донецк, ДНР)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Современным является такой урок, на котором учитель выстраивает отношения с учениками так, чтобы каждый мог занять активную позицию по отношению к тому новому, что сообщает учитель, куда он ведет своих учеников, и что сам ученик «добывает», осознает, сравнивает с уже известным, обобщает и учится использовать в совместной деятельности с учениками.

Основная особенность современного урока иностранного языка заключается в его практической коммуникативной направленности,

а именно в том, чтобы научить учащегося использовать иностранный язык как средство общения. Максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности позволит расширить у учащихся лексический запас, круг речевых действий, связанных с общением с носителями иностранного языка, развитию и совершенствованию коммуникативной компетенции учащихся.

Учёт психологических особенностей учащихся невозможен без раскрытия таких понятий, как память, внимание, воображение, воля, эмоции, чувства. Усвоение нового материала облегчается, если сопровождается положительными эмоциями. Ученик должен чувствовать веру в свои способности, радость за его успехи, желание идти вперед. При неудачах необходимо помочь школьнику осмыслить их, оценить их как временные трудности, которые можно преодолеть, увидеть пути своего дальнейшего продвижения и успеха.

Для реализации дифференцированного подхода к обучению с целью повышения эффективности учебного процесса необходимо учитывать психологическую типологию личности.

Учет личностных свойств приводит к возникновению ситуационной коммуникативной мотивации, то есть обеспечивает инициативное участие обучающегося в учебном или реальном общении.

Важной задачей учителя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроке иностранного языка с использованием различных приемов работы. Не менее важным также считается приобщение школьников к культурным ценностям народа – носителя языка. Современному преподавателю предоставляется возможность использования обширной номенклатуры технических средств обучения, среди которых самым доступным и распространенным, а также универсальным является видеотехника.

При отборе учитель должен знать не только возраст учащихся, но и их возрастные особенности: каким образом функционирует речевая деятельность, память, характер предпочтений при сборе информации, чувствительность к окружающей среде, доминирующее полушарие головного мозга, вид мотивации.

Процесс обучения в школе можно разделить на три основных этапа, каждый из которых охватывает определенные стадии развития ребенка:

- начальная школа – младший школьный возраст (ведущая деятельность – обучение; направленность – привыкание к новой социальной роли);

- средняя школа – младший подростковый возраст (ведущая деятельность – общение; направление – «защита» новой социальной роли);

– старшая школа – старший подросток, юноша (ведущая деятельность – учебно-профессиональная деятельность).

Для обучения младших школьников необходима функция начального обучения, вытекающая из концепции возрастного развития ребёнка – это функция опоры на материал в поэтапном развитии ребёнка. Мало дать школьнику только систему знаний, но необходимо передать ему социальный опыт. Игровая направленность процесса обучения позволяет раскрыть индивидуальные творческие возможности, учитывая личностные аспекты обучающихся.

Подростковый возраст – сложный и во многом противоречивый период жизни ребенка. В подростковом возрасте доминируют следующие потребности: в общении со сверстниками, в дружбе. В этот период возникает потребность реализовать себя в каком-нибудь виде деятельности: учебной, внешкольной, учащимся рекомендуется посещать разные кружки, спортивные секции и т.д. Также важна потребность в романтике и исследовании окружающего. Потребность в группе, коллективе не менее важна. Учитель должен быть крайне внимателен и тактичен, взаимодействуя с подростками.

Характерным для учебного процесса в старшей школе является систематизация знаний по различным предметам, установление межпредметных связей. Все это создает почву для овладения общими законами природы и общественной жизни, что приводит к формированию научного мировоззрения. Старший школьник в своей учебной работе уверенно пользуется различными мыслительными операциями, рассуждает логически, запоминает осмысленно. Его главной задачей является найти свое место в обществе и определить жизненные приоритеты.

Умение соблюдать возрастные особенности школьников, учет их мотивов и предпочтений поможет преподавателю правильно выстроить структуру урока и добиться необходимых результатов в развитии навыков, умений и знаний в области изучения иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили, Ш. А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками / Ш. А. Амонашвили // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 113.
2. Андриевская, В. В. Психология усвоения иностранного языка на среднем этапе обучения / В. В. Андриевская // Иностранный язык в школе. – М. : Просвещение, 1985. – № 6.
3. Бондаренко, И. П. Иностранные языки в системе школьного образования стран – членов ЕЗС / И. П. Бондаренко // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 3. – С. 189.

*Борzych Е. А.
(г. Алчевск, ЛНР)*

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Современные программы высшего профессионального образования основаны на компетентностном подходе, который призван формировать ключевые компетенции специалистов любого направления. Поскольку изучение иностранных языков на современном этапе строится на междисциплинарной интегративной основе и направлено на комплексное формирование и развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов неязыковых вузов [2], то умение переводить информацию профессионального характера с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный является крайне ценным для специалистов любых профилей подготовки. На современном этапе в неязыковых вузах наблюдается тенденция к подготовке студентов технических специальностей не только к узкоспециальной профессиональной, но и к переводческой деятельности.

В последние годы заметно возрос интерес к данной теме, и была проведена большая работа по улучшению преподавания иностранных языков в учебных заведениях различного типа. Значительно увеличилось количество методических исследований на материале языковых и неязыковых вузов. Особое внимание данной проблеме уделяли в своих работах Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдова, А. К. Маркова, П. Я. Гальперин, А. М. Матюшкина и другие исследователи.

Для успешного формирования навыков и развития умений переводить литературу по специальности, студентам неязыковых вузов необходимо овладеть лингвистической компетенцией, которая включает как запас знаний о языковой системе иностранного языка, так и о языковой системе родного языка; предметной компетенцией – общенаучными и специальными знаниями, которые необходимы для понимания узкоспециальных текстов; стратегической компетенцией, которая состоит из совокупности переводческих приемов и стратегий, а также целесообразно уделить более пристальное внимание вопросу формирования переводческой компетенции студентов неязыковых вузов в курсе обучения иностранным языкам профессионального направления.

Специфика ситуации, которая возникает в неязыковой аудитории технических вузов, состоит в том, что процесс обучения начинается в

условиях, когда студенты недостаточно владеют иностранным языком. В этом случае процесс обучения намного усложняется и требует от преподавателя высокой компетенции и профессионализма. Дальнейшее изучение особенностей научно-технических текстов необходимо для совершенствования обучения профессионально-ориентированному переводу, а также в практической работе с иноязычными текстами по специальности. В процессе обучения преподаватель не только заостряет внимание студентов на особенностях профессионального текста, но и подсказывает, как проанализировать лексико-грамматические моменты, которые встречаются в специализированных текстах [1].

Обучение основам перевода текстов по специальности является актуальной и вполне осуществимой задачей в курсе преподавания иностранных языков в технических вузах. Курс иностранного языка профессионального направления выступает как средство получения новых знаний, и обучение студентов неязыковых специальностей переводу пополняет их словарный запас, расширяет лингвистические навыки и их использование в различных сферах, дает возможность решить все задачи, которые ставятся в программе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку. Следовательно, особую актуальность для преподавателя профессионально-ориентированного иностранного языка приобретают изучение современных особенностей научно-технических текстов и совершенствование методики преподавания перевода. Многолетняя практика обучения студентов неязыковых специальностей переводу специальных текстов свидетельствует о целесообразности и необходимости такого обучения для формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. При рациональном планировании и распределении учебной нагрузки, обучение переводу студентов неязыковых специальностей способствует формированию как лингвистической, так и предметной компетенции выпускника технического вуза, повышает его рейтинг на рынке труда и готовит к успешному выполнению своих профессиональных обязанностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базалина, Е. Н. Особенности обучения переводу текстов по специальности в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / Е. Н. Базалина // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2016. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-perevodu-tekstov-po-spetsialnosti-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 23.10.2019).
2. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа [Текст] / под общ. ред. С. Г. Тер-Минасовой. – М., 2009. – 24 с.

Буренкова А. С.
Научный руководитель: ст. преп. Загоруйкина В. А.
(г. Горловка, ДНР)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Одной из актуальных проблем преподавания иностранного языка является глубокое изучение культурного мира страны изучаемого языка. Без понимания социально-экономических систем, знания социальной и политической культур, изучения исторических и культурных традиций, которые сформировали образ мышления тех людей, с которыми предстоит взаимодействовать, невозможно изучать язык как средство общения. К сожалению, до начала XX века лингвострановедению практически не уделялось внимание в учебной и методической литературе. Раньше всех на это обратили внимание французы, и в 1920 году благодаря реформе Фуше преподавание «civilisation» (цивилизации, национальной культуры) стало обязательным в курсе изучения живых языков в университетах Франции, а с 1950 года циркуляром министерства национального образования Франции преподавание «civilisation» на уроках иностранного языка становится обязательным в колледжах и лицеях. Сегодня в данном направлении работают крупные методические центры: CREDIF, Alliance Française, BELC [1].

На современном этапе обучения, по мнению французских специалистов, рекомендуется вести обучение иностранному языку по двум направлениям: преподавание лингвострановедения и языковой практике. Эти направления перекрещиваются, и в результате взаимодействия языковой структуры и страноведческой информации создается органическая система коммуникативных навыков и умений.

При преподавании французского языка (как иностранного) необходимость в лингвострановедческих комментариях возникает с первых уроков в связи с особенностями языкового сознания носителей французского и русского языков. Так, сравнивая слова *maison* и *дом*, нужно отметить тот факт, что французы связываются это слово со значением 'местом, где живут', а русские – ассоциируют его с понятием 'семья'. Поэтому на русском языке говорят: «Я иду домой», а на французском – “*Je vais chez moi*”.

Сопоставляя французский и русский языки, мы видим различия в культуре и понимании того или иного слова. Например, слова *école* и *школа*. Французского ученика, получающего среднее образование в лицее или коллеже, не называют школьником (фр. *écolier*), его

называют соответственно *lycéen* и *collégien*, т.к. для французов *école* означает «учебное заведение» или вообще «начальная школа».

Кроме того, существуют явления, наличествующие во французской культуре и отсутствующие в русской. И здесь не обойтись без исследования обозначений тех или иных французских аббревиатур. Например, *DOM (départements d'outre mer)* – заморские департаменты Франции; *HLM (habitation à loyer modéré)* – дома с умеренной квартирной платой, строительство которых финансируется государством; *travail au pair* – работа за жилье и проживание; и т. д.

Таким образом, лингвострановедческий подход к обучению иностранному языку учитывает взаимодействие культуры и языка и представляет этот процесс в виде целостной структуры единиц, в единстве их языкового и внеязыкового содержания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веденина, Л. Г. Лингвострановедческий аспект преподавания французского языка во Франции / Л. Г. Веденина // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 2. – С. 24–29.
2. Веденина, Л. Г. Франция. Большой лингвострановедческий словарь / Л. Г. Веденина. – Москва : АСТ-Пресс, 2008. – 677 с.

Ващенко Т. В.
(г. Горловка, ДНР)

СПЕЦИФИКА АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ НА ПРИМЕРЕ LEAGUE OF LEGENDS

На сегодняшний день компьютерные технологии стремительно развиваются и применяются человеком во всех сферах деятельности. Они выступают не только рабочим элементом, но и решением различного рода коммуникативных задач, источником развлечений, и является разносторонним инструментом. Если же говорить об индустрии компьютерных видеоигр, то она является одной из наиболее динамично развивающихся в последние десятилетия. Так, современные персональные компьютеры множеством новшеств обязаны игровой индустрии. К числу самых значимых относят звуковые и графические карты, CD- и DVD-приводы и центральные процессоры.

В настоящее время видеоигры активно исследуются в различных областях науки, таких как информатика, психология, физиология, а также сфера образования. Несмотря на возрастающий интерес к видеоигре как самостоятельному объекту научного исследования,

принципы её анализа в рамках лингвистики нельзя считать окончательно сформировавшимися, что и обуславливает интерес лингвистов к изучению дискурса компьютерной видеоигры.

Дискурс видеоигры сложно отнести к одному из двух основных типов дискурса, которые выделяет В. И. Карасик, а именно персональному или институциональному. Институциональный дискурс предполагает статусно-ролевые отношения, однако участники виртуального общения находятся в равных правах по отношению друг к другу. Компьютерное общение содержит все виды институционального дискурса, но не принадлежит ни к одному из них полностью. Компьютерное общение во многом пересекается с массовой коммуникацией, но также не совпадает с ней полностью из-за наличия как институционального, так и персонального характера [2, с. 20]. Среди исследователей данной проблемы нет единства и в том, относить ли видеоигру к жанру компьютерного дискурса или его подвиду. Поэтому в данном исследовании мы будем рассматриваем дискурс видеоигры как подвид компьютерного дискурса, опираясь на работы А. Энслин, Э. Арсета и М. Н. Харлашкина.

Дискурсу компьютерных видеоигр присущи такие признаки компьютерного дискурса, как виртуальность, гипертекстуальность, анонимность, мультимедийность или креолизованность, дистантность и устно-письменный характер коммуникации. Компьютерная игра League of Legends обладает всеми вышеперечисленными признаками. Для анализа жанровых и языковых особенностей дискурса данной видеоигры используем двухуровневую модель анализа, предложенную М. Н. Харлашкиным [3, с. 98]. Единица анализа дискурса видеоигры на макроуровне – жанр текстов, используемых или создаваемых в компьютерных играх. Единицы анализа дискурса видеоигры на микроуровне – фонетические, лексические, грамматические особенности отдельных языковых единиц и их сочетаний.

Макроуровневые дискурсивные характеристики анализируемой игры включают полижанровость и креолизованность текста. Жанрами дискурса компьютерной игры являются игровые правила, описания, системные сообщения, сообщения в чате, настройки, а также паратексты, представленные сообщениями на различных форумах, сайтах, посвященных League of Legends, отзывами, системными требованиями.

Микроуровневые дискурсивные характеристики анализируемой компьютерной игры включают лексико-грамматические, синтаксические и стилистические особенности.

League of Legends – уникальный виртуальный мир с собственной лексикой, без знания которой сложно понять, о чем идет речь.

Она разнообразна, покрывает различные сферы взаимодействия и активно используется игроками. Например:

Top, mid, bottom (bot) – линии, по которым движутся миньоны;

Farm – уничтожение миньонов с целью накопления золота;

Push – наступление по линии, уничтожение построек, продвижение миньонов;

Heal – исцелять при помощи умений (возможны другие способы);

Bait – агрессия с целью заманить противника в ловушку.

Как видно из примеров, одной из характеристик видеоигры является динамичность происходящего, что свою очередь отнимает у игроков возможность полноценного общения посредством чата, следовательно, для дискурса *League of Legends* характерна тенденция к неморфологическому словообразованию и, в частности, к аббревиации. Она также затрагивает явления игрового процесса, предметы, имена чемпионов. Говоря о названиях артефактов, состоящих из словосочетаний, необходимо отметить тенденцию к исчезновению одного из элементов. Преимущественно выбор делается в пользу того элемента словосочетания, которое бы отличало объект в игровом мире от других. Например, для обозначения *Rylai's Crystal Scepter* (*Хрустальный скипетр Рилай*) игроки используют имя создателя *Rylai*, так как в *League of Legends* существует несколько скипетров. Некоторые примеры: *Rabadon's Death cap* (*Смертельная шляпа Рабадона*) – *Cap*; *Trinity Force* (*Тройственный союз*) – *Trinity*; *Guardian Angel* (*Ангел хранитель*) – *Guardian*. Аббревиации преимущественно подвергаются длинные названия игровых артефактов: *Infinity Edge* (*Грань бесконечности*) – *IE*; *The Black Cleaver* (*Чёрная секира*) – *BC*; *Blade of the Ruined King* (*Клинок падшего короля*) – *BRK*. Стремительное развитие событий и протекание коммуникации в реальном времени накладывают отпечаток также и на синтаксис дискурса *League of Legends*.

В основном реплики имеют семантический минимум, необходимый участникам коммуникации для понимания друг друга, поскольку, набирая слишком длинное предложение, можно отвлечься и «умереть». Эллиптичность высказываний высока. Широко используются бессказуемые конструкции. Нередко происходит опускание второстепенных членов предложения, почти не используются местоимения. Рассмотрим пример:

[*Player X*]: “*mid no f*” – для человека, незнакомого с миром *League of Legends*, данная реплика не имела бы никакого смысла, но если ее развернуть, то получится “*The midlaner has no flash*”, что переводится как: «У игрока на средней линии нет флеша». *Flash* – одно из заклинаний «призывателя», того, кто управляет чемпионом, позволяющее чемпиону совершить рывок в пространстве. Оно используется, чтобы уйти от преследования или добить противника

с низким показателем здоровья. Отсутствие «флеша» делает игрока намного уязвимее к внезапному нападению, поэтому данная реплика может пониматься как: «У игрока на средней линии нет флеша, сейчас он уязвим, самое время на него напасть».

Перечисленные лингвистические особенности видеоигры League of Legends определяют ее специфику. Анализ специфики англоязычного дискурса компьютерной игры был проведен по двухуровневой модели анализа, предложенной М. Н. Харлашкиным.

Выявленные макроуровневые дискурсивные характеристики анализируемой игры включают полижанровость и креолизованность текста. В свою очередь микроуровневые дискурсивные характеристики включают ряд лексикограмматических, синтаксических и стилистических особенностей, среди которых наличие специальных лексических единиц (игровой лексики, терминов), неморфологический способ словообразования, аббревиация, эллиптичность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карасик, В. И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2000. – 20 с.
2. Кондрашов, П.Е. Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.19 / Кубан. гос. ун-т. – Краснодар: КГУ, 2004. – 19 с.
3. Харлашкин, М. Н. Особенности дискурса видеоигр / М. Н. Харлашкин // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2016. – 98 с.

Волкова Н. В.
(г. Горловка, ДНР)

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ КАК ГРАММАТИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ

Простое предложение как грамматическое явление английского языка изучается студентами очной и заочной форм обучения по направлению подготовки Филология (Профиль: Зарубежная филология (английский язык и литература; немецкий язык и литература; французский язык и литература; испанский язык и литература) в рамках дисциплин «Коммуникативная грамматика» (английский язык как первый иностранный) или «Второй иностранный язык» (английский язык как второй иностранный).

Целью освоения темы «Простое предложение в английском языке» является усовершенствование сформированной на протяжении предшествующих лет обучения грамматической компетенции как составляющей профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции в четырех видах речевой деятельности, а именно, в аудировании, чтении, письме, говорении.

Основной задачей является усовершенствование сформированных в предшествующие годы обучения грамматических навыков, а именно, анализа синтаксического построения простого предложения, понимание изучаемой грамматической структуры в процессе аудирования и чтения, употребление простых предложений в соответствии с их коммуникативными целями, воспроизведение правильного подготовленного и неподготовленного говорения в устной и письменной формах, распознавание грамматического явления в аутентичном контексте.

Изучение данной темы включает в себя девять подтем: Части речи: грамматические категории и формы (Повторение), Простое предложение: его типы, Подлежащее, Сказуемое, Согласование подлежащего и сказуемого, Дополнение, Определение, обстоятельство, Анализ простого предложения.

Для того, чтобы сформировать целостность, логичность и системность знаний, целесообразным является составление таблиц по следующим аспектам: Грамматические категории и формы частей речи, Классификация предложения: структурный аспект, Классификация предложения: коммуникативный аспект, Классификация простого предложения: структурный аспект, Подлежащее, Сказуемое, Дополнение, Определение, обстоятельство.

Среди тренировочных упражнений могут быть предложены задания на множественный выбор, сопоставление, заполнение пропусков, поиск соответствий, трансформацию, завершение и расширение единиц, исправление ошибок, перевод и т.д., предполагающие разные формы работы студентов: индивидуальное выполнение упражнений, работу в парах и группах.

Важной составляющей является самостоятельная работа студентов, которая может включать как задания, связанные с наблюдением за грамматическими явлениями, например, подбор предложений определенного типа или типов из художественных, публицистических и др. текстов, так и творческие задания, например, составление предложений заданного типа по предложенной иллюстрации или написание сочинений.

Проверка знаний, умений и навыков студентов по теме осуществляется при выполнении морфолого-синтаксического разбора предложения, а также заданий на множественный выбор, сопоставление, поиск соответствий, исправление ошибок и др.

В результате изучения темы «Простое предложение в английском языке» обучающиеся должны знать место, роль и значение простого предложения, главных и второстепенных членов предложения включительно, в грамматике английского языка; уметь правильно использовать различные типы простых предложений в соответствии с целью коммуникации и ситуацией говорения, выполнять соответствующий морфолого-синтаксический анализ предложения (определять структуру и тип предложения, устанавливать группы главных и второстепенных членов предложения, определять морфологические особенности частей речи и их функциональные особенности в предложении), подбирать адекватные примеры для объяснения грамматического материала, последовательно и корректно высказываться по различным темам, демонстрируя сознательное владение грамматическими структурами; владеть умениями приобретать новые знания, используя современные технологии, анализировать отдельные части речи, используя грамматические термины, демонстрировать различные комбинации морфолого-синтаксического анализа предложения, использовать научно-методическую литературу зарубежных и отечественных авторов в соответствии с направлением подготовки.

Волынчук А. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Волкова Н. В.
(г. Горловка, ДНР)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ QR-КОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

QR-код – это двухмерный штрихкод или бар-код, предоставляющий информацию для быстрого ее распознавания с помощью камеры на мобильном телефоне. QR-коды (Quick Response – «быстрая реакция», «быстрый отклик») были разработаны в 1994 году японской компанией Denso-Wave. Первоначально эта технология предназначалась для автомобильной промышленности, но в последствии она получила широкое распространение и в других отраслях. QR-коды визуально представлены в виде черно-белых квадратов. По сравнению с другими штрихкодами QR-код имеет несколько преимуществ. Во-первых, он может содержать большой объем цифровой и текстовой информации на любом языке. Во-вторых, он имеет высокую скорость распознавания. В-третьих, он может считываться в любом направлении.

С ростом числа владельцев смартфонов и планшетных персональных компьютеров QR-технологии становятся все более

популярными и доступными. Учащиеся и студенты применяют технические новинки как в повседневной жизни, так и в образовательном процессе. Например, в США QR-коды позволяют студентам легко найти электронные версии книг, размещенные в библиотеке, получать ссылки к дополнительным материалам на уроках, а также создавать собственные коды и делиться своими научными работами и заданиями как с обучающимися, так и с преподавателями [2].

Использование QR-кодов в образовательном процессе является эффективным приемом, т.к. это усиливает мотивацию обучаемых к самостоятельной учебно-познавательной деятельности при обучении за счёт дополнительных мотивов игрового, соревновательного, познавательного и другого плана; внедряет в учебный процесс дополнительные (электронные) образовательные ресурсы; активизирует учебную деятельность студентов, т.к. используются новые виды учебных поисково-познавательных заданий; придает работе над учебным материалом новую организационную форму, привлекательную для обучающихся [1].

В образовательном процессе система QR может быть использована следующим образом. QR-коды используют со ссылками, ведущими на мультимедийные источники или ресурсы. При организации проектной деятельности можно создавать коллекции ссылок, информационные блоки, комментарии и др. Для создания языковой среды в классе, например, на предметы в классе можно прикрепить QR-коды, в которых зашифрованы названия этих предметов. Эффективными являются коды в аудиторной и внеаудиторной деятельности при проведении различных эстафет, игр и других мероприятий, когда на одном из этапов задание будет предложено в виде QR-кода, прочитав который можно будет выполнить задание. На занятиях код используют, раздав контрольно-тестовый материал, выполненный в виде карточек с различными вариантами заданий. При использовании в кабинете QR-коды можно размещать на информационных стендах как видео или мультимедиа комментариев (в виде ссылок) к тому или иному материалу. Это позволит значительно обогатить информационное насыщение стандартных информационных стендов учебного кабинета. QR-коды можно публиковать на страницах сайтов поддержки проекта, плакатах и др., а распечатав коды, их можно клеивать непосредственно в тетради [1].

Таким образом, в современном образовательном процессе внедрение новых технологий, в частности, QR-кода создает новые подходы и методы обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дахнов, В. А. Использование QR-кодов в образовательном процессе школы [Электронный ресурс] / В. А. Дахнов. – Режим доступа : <https://infourok.ru/ispolzovanie-rkodov-v-obrazovatelnom-processe-954958.html> – 14.11.2019.
2. Иванова, З. И. Использование технологии QR-кода на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / З. И. Иванова. – Режим доступа : <https://infourok.ru/ispolzovanie-tehnologii-r-koda-na-urokah-inostrannogo-yazika-3271777.html> – 14.11.2019.

Волынчук А. А.

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

РОЛЬ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ

Домашнее чтение является неотъемлемой частью языковой подготовки студентов. При помощи домашнего чтения студенты знакомятся с лексическим, грамматическим и стилистическим своеобразием испанского языка. Домашнее чтение дает представление о социокультурных особенностях изучаемого языка.

Домашнее чтение – важнейший аспект изучения языка, хотя его часто недооценивают как студенты, так и преподаватели, считая этот процесс скучным, неинтересным и отнимающим много времени. Причинами такого мнения могут быть неактуальные тексты для нашего времени, неинтересные упражнения для домашнего чтения. Для того чтобы заинтересовать студента, нужно подходить нестандартно и креативно к подбору текстов для домашнего чтения и составлению заданий, после чего обучение будет проходить эффективнее.

Целями занятий по домашнему чтению являются закрепление и активизация изученного материала, обогащение лексического запаса, развитие умений устной речи, знакомство с лучшими произведениями художественной литературы на иностранных языках. Литературные произведения чаще изучаются в рамках домашнего чтения, но иногда могут являться речевым материалом учебника по испанскому языку.

Художественные произведения для домашнего чтения на испанском языке издаются как в оригинале, так и в адаптированных версиях. Выбор произведения зависит от объема, лексики которым овладел студент изучающий язык. Для формирования коммуникативной компетенции на иностранном языке необходимо

использовать аутентичные тексты, а также различные пособия для домашнего чтения по испанскому языку. Пособия помогают понять неизвестную лексику, содержат лингвострановедческий материал по теме или краткую биографию автора, если это не предусмотрено самим художественным произведением. Для сборников художественных текстов характерны списки незнакомых слов с переводов для начинающих изучать испанский язык, а для старшего этапа – пояснения или дефиниции слова на испанском языке.

Лексические упражнения в сборниках включают в себя упражнения на поиск синонимов и антонимов (*busca los sinónimos de las palabras en otra columna*), объяснения значения слова на испанском языке (*explica las palabras en español*), перевод предложений с использованием лексических единиц текста (*traduce usando las palabras del texto*) и другие. Упражнения для использования грамматического материала в сборниках используются редко, в основном выделяются предложения, представляющие интерес с точки зрения грамматики.

Контроль понимания содержания осуществляется в основном в вопросно-ответной форме (*contesta a las preguntas*). В дополнение к вопросам используются задания на отнесение утверждения к правильному или ложному: *¿Puedes contestar si es verdad o mentira?*; исправление неправильного утверждения: *Corrige las informaciones que no son correctas*; выбор утверждений, соответствующих содержанию текста; поиск в тексте необходимой информации.

Позже начинает использоваться пересказ, для подготовки к которому студентам предлагается заполнить пропуски в готовом пересказе или закончить предложения пересказа (*completa el relato*); составить план (*escribe un plan de toda la historia*); пересказать текст, используя ключевые слова (*relata el capítulo usando las palabras y expresiones siguientes*). В дополнение используются задания на расположение абзацев в правильной последовательности (*¿Puedes organizar por orden el resumen de estos capítulos?*). Помимо пересказа пособия по домашнему чтению включают следующие задания: воспроизвести диалоги персонажей (*dramatiza el diálogo entre...*), пересказать сюжет от лица героев (*cuenta la historia desde el punto de vista de...*) и т. д.

Таким образом, домашнее чтение является неотъемлемой частью учебного процесса и изучения языка. Но для продуктивного использования этого аспекта нужно подбирать тексты по интересам и уровню лексической подготовки студентов, использовать различные пособия, выполнять разнообразные задания. Эти компоненты домашнего чтения будут способствовать развитию интереса к чтению художественной литературы на испанском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Поманисочка, Э. В. Домашнее чтение в курсе испанского языка как второго иностранного / Э. В. Поманисочка // Педагогические науки. – 2016. – № 1. – С. 179–186.
2. Киселева, З. А. Творческий подход к домашнему чтению в обучении иностранному языку в вузе / З. А. Киселева // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – № 23. – С. 39–43.

Высоцкая А. В.

*Научный руководитель: преп. Соловцова Е. В.
(г. Горловка, ДНР)*

КОНЦЕПТ «ЧАЙ» И ТРАДИЦИИ ЧАЕПИТИЯ В АНГЛИЙСКОМ СКАЗОЧНОМ ДИСКУРСЕ

Вопрос формирования лингвострановедческой компетенции на уроках иностранного языка продолжает оставаться актуальным: среди исследователей нет единого мнения, какие методы наиболее продуктивны для ознакомления с национальными реалиями страны изучаемого языка, а также для развития способностей извлекать из единиц языка страноведческую информацию. Одним из возможных методов формирования лингвострановедческой компетенции является изучение национальной гастики – совокупности представлений о знаковых и коммуникативных функциях пищи и напитков.

Как отмечает С. Кравченко, «наряду с языком как «значимой речью», язык еды также выступает средством человеческого общения, позволяющим передавать информацию и выступать главным фактором социализации, передачи культуры от поколения к поколению» [1, с. 112]. Человеческую коммуникацию в наиболее общем смысле часто трактуют как попытки передать личностью своё восприятие и понимание мира другим с помощью вербальных и невербальных средств [4, с. 7]. Еда как средство коммуникации впервые стала объектом исследований в трудах Ролана Барта и Клода Леви-Стросса. Р. Барт использовал методологию семиотики для определения роли и функций еды в контексте, обозначив еду как «знак»: мы не просто покупаем или употребляем какой-либо продукт, но получаем вдобавок к продукту целую систему/цепь значений, с ним связанных. Так, яблоко, например, для среднестатистического француза может обладать следующей цепью значений и ассоциаций: фермер, солнце, Макинтош, Белоснежка и т. д. По определению К. Леви-Стросса, еда является также выражением кода культурной идентичности: сахар популярен в

Америке настолько, что ему посвящают песни, в то время как во Франции этот продукт практически отсутствует в художественном дискурсе [5, с. 19; 4, с. 7].

Чай и традиции чаепития неразрывно связаны с культурой Англии. Ж. Сарангаева, основываясь на материалах английского романа 19 в., делает вывод, что в английской лингвокультуре концепт «tea» является главным символом семейных обедов, ассоциируется с ощущением душевного покоя и упорядоченности [2, с. 60]. Чай прочно утвердился и в английской фразеологии: *I will not do it for all the tea in China* – ‘я не сделаю это ни за какие коврижки на свете’; *It is another cup of tea* – ‘это совсем другое дело’; *What does that have to do with the price of tea in China?* – ‘как это относится к делу?’; *It is as good as a chocolate teapot* – ‘от этого толку, как от козла молока’ и др.

Сказочный дискурс также предоставляет большое количество материалов, отображающих культурную идентичность. Чаепитие в английской литературной сказке отличается церемониальностью и точными временными рамками. Например, «tea-time» подразумевает чаепитие в промежутке от пяти до шести часов после полудня: именно в это время приходят пить чай звери к Доктору Дулиттлу в сказке Хью Лофтинга и гномы к хоббиту Бильбо в сказке Джона Толкина [3, с. 150; 213]. Также существует понятие «afternoon-tea» – послеобеденный чай в 3 часа после полудня. На такое чаепитие в сказке Памелы Трэверс обычно отправляется Мэри Поппинс в свой выходной день [3, с. 196]. Для английского чаепития характерна четкая последовательность действий, которую принято нарушать лишь в исключительных случаях. Так, дядюшка Мэри Поппинс говорит о праздничном чаепитии: *«It is usual to begin with bread-and-butter, but as it's my birthday we will begin the wrong way – which I always think is the right way – with the Cake!»* [3, с. 205].

Среди коннотаций чаепития в английском сказочном дискурсе неизменно присутствуют веселье, доброта, общение, дружба. Так, например, в сказке Дональда Биссета «Волшебное дерево желаний» («The magic wishing-tree») упоминается противный сэр Вильям Кэдоган Смит, желавший отправить всех детей, игравших по соседству, на луну. Когда сэр Кэдоган добреет, то приглашает детей на чаепитие: *«I wish all the children would come to tea this afternoon, and we'll have cakes and orange jelly and lemonade for tea. And I'll stop selling soap and open a sweet shop instead»* [3, с. 281–283]. Чаепития у Харрида являются неотъемлемым символом дружбы Гарри, Рона и Гермионы в сказках Дж. Роулинг. Чаепитие также помогает поймать смешинки на именинах дядюшки Мэри Поппинс [3, с. 200].

При этом любовь к совместным чаепитиям зачастую противопоставляется стремлению к излишней чистоте. Фанатичная чистоплотность высмеивается в английской литературной сказке:

тот же сэр Кэдоган, будучи противным чистоплюем, продавал мыло; иронически описано и Джоном Толкином нежелание хоббита Бильбо принимать гостей к чаю из-за боязни, что те испортят его салфетки; тётушка Гарри Поттера, также склонная к излишней педантичности, никогда не приглашала друзей на чай.

Любовь к чаепитиям как неотъемлемое выражение национальной ментальности англичан отображено в сказке Дональда Биссета «Станция, не желавшая оставаться на месте» («The station who wouldn't keep still»), в которой станция вокзала Ватерлоо отправилась пить чай и заставила ждать самого короля, желавшего поехать на чаепитие к своей бабушке [3, с. 284].

Таким образом, традиции чаепития достаточно широко представлены в сказочном дискурсе, они отражают особенности культурной жизни Англии и национального характера англичан.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кравченко, С. А. Еда как средство коммуникации: сравнительный анализ теоретико-методологических подходов / С. А. Кравченко // Коммуникология. – Том 1. – 2015. – С. 111–124.
2. Сарангаева, Ж. Н. Символизация чая в калмыцком, русском и английском художественном дискурсе / Ж. Н. Сарангаева // Гуманитарные исследования: языкознание. – № 1. – 2017. – С. 59–62.
3. Once upon a time: English Fairy Tale / ред. С. Никонова. – М. : Progress Publishers Moscow, 1975. – 312 с.
4. Stajcic N. Understanding Culture: Food as a Means of Communication / Nevana Stajcic // HEMISPHERES. – № 28. – 2013. – P. 5–14.
5. Stano S. Introduction: Semiotics of food / Simona Stano // De Gruyter Mouton: Semiotica. – № 211. – 2016. – P. 19–26.

Габрийчук Д. В.

*Научный руководитель: ст. преп. Зогова Ю. В.
(г. Горловка, ДНР)*

К ВОПРОСУ ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ

Современные интеграционные процессы создания единого образовательного пространства, глобальный обмен информацией в различных отраслях знаний в значительной степени влияют на реформирование процесса обучения. Новые тенденции мирового образования проявляются в углублении межгосударственного сотрудничества в области образования; увеличении в образовании

гуманитарной составляющей в целом, а также за счет введения новых человекоориентированных научных и учебных дисциплин. Кроме того, наблюдается тенденция методологической переориентации процесса обучения на развитие личности ученика.

К поиску путей модернизации образовательного процесса, интеграции новых форм организации деятельности и управления участниками учебно-воспитательного процесса, современных технологий, улучшающих результативность обучения, в своих работах обращались ученые и методисты В. П. Беспалько, Н. Д. Гальсковая, А. Ф. Гергель, Н. А. Жук, А. В. Конищева, С. Ю. Николаева, Е. И. Пассов, Е. С. Полат и др. Большинство из них указывают на необходимость активного использования инновационных технологий как таких, что позволяют регулировать обучение, направлять его в нужное русло, развивать личность ученика.

Педагогическую инновацию рассматривают как особую форму педагогической деятельности и мышления, которые направлены на организацию нововведений в образовательном пространстве, или как процесс создания, внедрения и распространения нового в образовании [4, с. 281]. Инновационные процессы в обучении – это последовательные, целенаправленные действия, направленные на обновление образовательного процесса, модификацию целей, содержания, организации, форм и методов обучения и воспитания, адаптации учебного процесса к новым общественно-историческим условиям.

Однако до сих пор нет единого мнения в трактовании термина. Расхождения в толковании понятия, вызванные неодинаковым видением их авторами сущностного ядра, а также радикальности нововведений.

Мы придерживаемся определения, что педагогическая инновация – это нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности [3]. Ее основу и содержание составляет деятельность по обновлению педагогического процесса, внесению новообразований в традиционную систему. Именно это стремление оптимизировать учебно-воспитательный процесс стало толчком к появлению новых и совершенствованию используемых ранее педагогических технологий разных уровней и разной целевой направленности.

Инновационная педагогическая деятельность предполагает создание собственного передового педагогического опыта, обоснование его актуальности, определение объекта и ведущей идеи, подведение теоретической базы и разработку технологии опыта.

В настоящий момент, в зависимости от традиций и статусности образовательного учреждения, в школьном образовании применяют

самые различные педагогические инновации. Среди наиболее популярных можно выделить следующие: информационно-коммуникационные технологии в предметном обучении; личностно-ориентированные технологии в преподавании предмета; информационно-аналитическое обеспечение учебного процесса и управление; мониторинг интеллектуального развития; воспитательные технологии как ведущий механизм формирования современного ученика; дидактические технологии как условие развития учебного процесса; психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс школы [2].

Все вышеперечисленные педагогические инновации создают условия, которые в максимальной степени способствуют проявлению самостоятельности и активности учащихся, а также продвижению в их интеллектуальном и личностном развитии [1, с. 12]. Инновации помогают педагогу целенаправленно формировать творческое начало ученика, возможности осваивать новый опыт в условиях ролевого и имитационного моделирования, при которых в процессе обучения ребенок становится его субъектом.

Важно помнить, что эффективность применения инновационных технологий зависит от сложившихся традиций в общеобразовательном учреждении, способности педагогического коллектива воспринимать эти инновации, материально-технической базы учреждения в рамках основной цели – поддерживать и развивать природные качества ребенка, его здоровье и индивидуальные способности, помогать в становлении его субъективности, социальности, творческой самореализации личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М. : Генезис, 2002. – 298 с.
2. Бондаренко, О. В. Современные инновационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / О. В. Бондаренко // Электронный журнал «РОНО». – Выпуск 16 (сентябрь 2012). Инновации : поиски и исследования. – Режим доступа : https://www.sites.google.com/a/shko.la/ejriono_1/vypuski-zurnala/vypusk-16-sentabr-2012/innovacii-poiski-i-issledovania/sovremennye-innovacionnye-tehnologii-v-obrazovanii (дата обращения: 19.11.2019).
3. Габбасова, Л. З. Инновационные технологии в образовательном процессе [Электронный ресурс] / Л. З. Габбасова // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). – Режим доступа : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/207/11108/> (дата обращения: 14.11.2019).

4. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

*Гришин А. В.
(г. Смоленск, РФ)*

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕПТА «СПОРТСМЕН» В НЕМЕЦКОМ ЮМОРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Юмор, комическое и смех являются неотъемлемой частью коммуникации, они охватывают достаточно широкий спектр сфер жизни общества. Ср.: Х. Коттхофф: «Im Bereich der mündlichen Kommunikation spielt scherzhafte Rede eine prominente Rolle» [1, с. 7].

Юмористический дискурс занимает заметное место среди других дискурсивных практик. Он представляет собой «тексты, погруженные в ситуацию смехового общения» [4]. Как и любой вид дискурса, юмористический дискурс вступает во взаимодействие с другими дискурсивными пространствами, в том числе и с концептосферой «спорт».

На сегодняшний день по всему миру к такому виду человеческой деятельности как спорт проявляется интерес многих целевых групп. Данный феномен занимает одно из ведущих мест в современном социуме по многим параметрам. По мнению И. М. Быховской, «этот сегмент социальной жизни устойчиво удерживает одну из ведущих позиций в современном обществе – и по темпам массового вторжения в этот мир, и по масштабам распространения в нём, и по уровню представленности в массмедиа пространстве, и по числу, разнообразию, включённых в его орбиту целевых групп» [2].

В данной работе рассматриваются некоторые точки пересечения гиперконцепта «спорт» и юмористического дискурса на примере концепта «спортсмен». Спортсмен – лицо, систематически занимающееся спортом и выступающее на соревнованиях.

Особое место в юмористическом дискурсе занимает жанр анекдота. А. М. Морозова выделяет анекдот как особый специфический жанр, занимающий центральную позицию [4]. Ю. В. Ерофеев разграничивает в жанре анекдота некоторые группы, а именно: устный анекдот, письменный анекдот и интернет-анекдот, который объединяет в себе и другие юмористические текстовые единицы, такие как шутки, остроты, остроумные высказывания и т.д. [3].

Анализ языковых репрезентаций концепта «спортсмен» позволил определить некоторые негативные оценочные суждения, которые высмеивают ошибки спортсменов. Обратимся к примерам:

А) *«Der Richter zum Angeklagten: „Ich habe eine gute und eine schlechte Nachricht für Sie. Die schlechte zuerst: Sie sind zum Tode verurteilt durch Erschießung“. „Und was soll dann die gute sein?“. Michael Ballack schießt».*

Б) *Löw zu Ballack: „Du spielst heute gegen Boateng“. „Das ist ja schrecklich. Der tritt gegen alles, was sich bewegt!“. „Darauf der Trainer: „Dann besteht für dich ja keine Gefahr!“.*

Кроме примеров с пейоративной аксиологической окраской концепта спортсмен в юмористическом дискурсивном пространстве присутствует также в юмористическом дискурсе текстовые единицы с позитивным оценочным суждением о том или ином спортсмене. Обратимся к примерам:

В) *Was macht Boris Becker, wenn er aus dem Fenster fällt? Seinen härtesten Aufschlag.*

Г) *Boris Becker und Ivan Lendl sind auf dem Rückflug von den US-Open. Plötzlich bricht eine Tragfläche ab. Beide können noch rechtzeitig mit Fallschirmen aus dem abstürzenden Flugzeug springen. Boris reißt die Leine, sein Schirm öffnet sich. Lendl zieht, sein Fallschirm öffnet sich nicht und er saust an Boris vorbei in die Tiefe. Boris grinst und ruft ihm nach: „Heute hast du den härteren Aufschlag“.*

Опираясь на приведённые примеры, следует сделать вывод о том, что жанр интернет-анекдота в немецком юмористическом дискурсе имеет точки пересечения с гиперфеноменом «спорт», в частности с феноменом «спортсмен». В интернет-анекдотах присутствует пейоративные аксиологические акценты той или иной личности спортсмена, в которых высмеиваются ошибки спортсменов. Также в анекдотах интернет-пространства присутствуют суждения, дающие позитивную оценку тем или иным качествам представителей различных видов спорта. Перспективным представляется дальнейшее исследование юмористического дискурса, в том числе в рамках межкультурного диалога, а также в сравнительном срезе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Kotthoff, H. Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung [Электронный ресурс] / H. Kotthoff. – Режим доступа : [https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=rzeDBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Scherzkommunikation+Beitr%C3%A4ge+aus+der+empirischen+&ots=0vTjYHP&sig=Bq7QdJ0vlg3BG Lv7gxHADBkcCaw&redir_esc=y#v=onepage&q=Scherzkommunikation%20Beitr%C3%A4ge%20aus%20der%20empirischen&f=false](https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=rzeDBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=Scherzkommunikation+Beitr%C3%A4ge+aus+der+empirischen+&ots=0vTjYHP&sig=Bq7QdJ0vlg3BGLv7gxHADBkcCaw&redir_esc=y#v=onepage&q=Scherzkommunikation%20Beitr%C3%A4ge%20aus%20der%20empirischen&f=false) (дата обращения: 12.10.2019).

2. Быховская, И. М. Спорт: культурологические векторы анализа феномена [Электронный ресурс] / И. М. Быховская. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/sport-kulturologicheskie-vektory-analiza-fenomena> (дата обращения: 08.10.2017).
3. Ерофеев, Ю. В. Интернет-анекдот как особый вид юмористического дискурса [Электронный ресурс] / Ю. В. Ерофеев. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/internet-anekdot-kak-osobyi-vid-yumoristicheskogo-diskursa> (дата обращения: 21.09.2019).
4. Морозова, А. М. Специфика юмористического дискурса: Жанр анекдота [Электронный ресурс] / А. М. Морозова. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/spetsifika-yumoristicheskogo-diskursa-zhanr-anekdota> (дата обращения: 10.09.2019).

ИСТОЧНИКИ ПРИМЕРОВ

- А) <https://www.trendlupe.de/die-7-besten-michael-ballack-witze/>
Б) <https://www.hahaha.de/witze/stichworte/ballack/seite1.html>
В) <http://www.witzelounge.de/boris-becker-1680/>
Г) <http://witze.net/boris-becker-witze>

Гук И. С.

(г. Алчевск, ЛНР)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Подходы и методы преподавания иностранного языка будущим учителям модернизируются с появлением новых возможностей. Сегодня происходит реформирование учебного процесса в вузах в соответствии с растущими требованиями к качеству образования: информатизация образовательного пространства, интеграционные процессы в современном отечественном образовании, налаживание сотрудничества с европейскими учебными заведениями в сфере учебной и научной деятельности, студенческие международные обмены, возможность получения высшего образования и обучение по магистерским программам за рубежом.

Использование современных информационных технологий в процессе подготовки учителей иностранных языков чрезвычайно актуальный, и в то же время, проблематичный вопрос. В методике преподавания иностранных языков эта проблема разрабатывается с начала 80-х годов XX века. Сегодня использование информационных технологий – одно из условий успешного

изучения иностранного языка. Поэтому учитель иностранного языка должен, кроме основательной профессиональной подготовки, владения современной коммуникативной методикой, использовать информационные технологии на всех этапах своего обучения. Современные информационные технологии должны быть эффективным инструментом, который облегчит усвоение знаний, сделает обучение интерактивным, коммуникативно-направленным, интересным, наглядным, индивидуальным.

Использование кибернетического пространства в учебных целях является абсолютно новым направлением общей дидактики, поскольку происходящие изменения охватывают все стороны учебного процесса, начиная от выбора приемов и стиля работы, и заканчивая изменением требований к академическому уровню обучающихся.

Современные технологии в образовании – это профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, проектная работа в обучении, применение информационных и телекоммуникационных технологий, работа с учебными компьютерными программами по иностранному языкам (мультимедиа), дистанционные технологии в обучении иностранным языкам, создание презентаций в программе PowerPoint, использование интернет-ресурсов, обучение иностранному языку в компьютерной среде (форумы, блоги, электронная почта), использование новейших тестовых технологий (создание банка диагностических материалов) [1].

Огромная популярность социальных сетей, сайтов создает новые возможности для овладения английским языком. Достижения в технологии означают, что сегодня студенты могут легко общаться с другими студентами на практике, что способствует овладению языка, приобретению коммуникативной компетенции и мотивации. С появлением сайтов социальных сетей, потокового видео, блогов, подкастов и wikis, сегодняшние возможности можно считать революционными, где технология лежит в самой сердцевине [2].

В результате научно-технической революции возникла потребность в непрерывном образовании: знания устаревают так быстро, что приходится постоянно повышать уровень образования. Соответственно умение учиться становится одним из главных навыков будущего учителя иностранного языка. И именно этот навык приобретается при изучении иностранного языка с помощью компьютерных технологий [3].

Методические преимущества обучения иностранному языку с помощью мультимедийных средств свидетельствуют, что этот метод имеет большую степень интерактивного обучения, дает возможность выбирать темп и уровень задач, улучшает скорость усвоения грамматических конструкций и накопления словарного

запаса. Также к безусловно техническим преимуществам этого метода можно отнести возможность использования интерактивных видео и аудио роликов при обучении устной речи. Демонстрируя схемы, фото и рисунки по тематике речевого общения, реализуется принцип наглядности. Введение мультимедийных технологий создает условия для интерактивного общения, что на сегодняшний день является важнейшей составляющей учебного процесса.

Привлечение современных технологий в процессе преподавания иностранного языка будущим учителям значительно расширяет программу, делает ее более разнообразной, предоставляет доступ к различным материалам, расширяет мотивацию студентов к обучению, предоставляя им возможность работать над языком в удобном для них темпе, способствуя, таким образом, индивидуализации обучения и эффективному овладению иностранным языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альошина, О. М. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов у ВНЗ / О. М. Альошина // Вестник НТУ «ХПИ»: Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2012. – № 30. – С. 242–247.
2. Дроздович, Н. Ю. Використання соціальних мереж для вивчення англійської мови технічного спрямування [Електронний ресурс] / Н. Ю. Дроздович // Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов», 13-14 березня 2014. – м. Київ. – Режим доступу : <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1258> (дата обращения: 25.10.2019).
3. Коновалов, О. Ю. Internet і його вплив на розвиток закладів середньої, професійної та вищої освіти Америки і Європи / О. Ю. Коновалов // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К. : НМЦ ВО, 2002. – Вип. 33. – С. 77–88.

Демьянюк В. А.

*Научный руководитель: канд. филос. наук, доц. Рочняк Е. В.
(г. Горловка, ДНР)*

СЕТЕВОЕ ИМЯ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

С появлением и широким распространением Интернета почти у каждого человека появилось виртуальное имя. Причем часто не одно, а несколько – в пределах разных виртуальных пространств – форума, чата, конференции и т. д. [2, с. 72]. Таким образом, можно

говорить о появлении самостоятельного класса антропонимов – сетевых имен или никнеймов (ников).

Обладая основными признаками имен собственных, прежде всего, такими как единичность и определенность номинации, наличие референции, семантической и структурной специфики, сетевые имена входят в сферу «актуальной антропонимии» [6, с. 29], т. е. являются результатом речевой номинации и используются для обозначения индивидов.

Уникальность же этого явления заключается в том, что никнейм, как «некий интернет-псевдоним для виртуального общения» [4, с. 82], представляет собой «единицу неофициальной вторичной искусственной номинации» [там же] и используется не только с целью идентификации пользователя, но и для самономинии и самоидентичности интернет-личности [8]. Ведь каждый сам выбирает себе виртуальное имя, наполняя его желаемым смыслом.

Еще одной особенностью ника является его существование преимущественно в визуальной форме. Иначе говоря, сетевое имя с точки зрения своей физической реализации представляет собой уникальную последовательность символов (строчных и заглавных букв латинского алфавита или кириллицы, цифр, знаков препинания, пиктограмм-смайлов). Никнеймы могут быть безликими и представлять собой хаотичный набор символов (например, qwert, 1q2we3, (\$#jya), либо воплощаться в каких-либо значимых словах, неся в себе определенную смысловую нагрузку (Garden, !True!, süßKind). Причем, в отличие от других антропонимов, он может быть выражен любой частью речи или даже словосочетанием.

При регистрации пользователю отказывается в доступе, если на данной интернет-платформе уже зафиксировано аналогичное сетевое имя. Таким образом, в пределах одной виртуальной среды невозможно встретить абсолютно идентичные ники. Именно поэтому все никнеймы «либо единичны, неповторимы, следовательно, безэквивалентны и соотносимы с конкретным носителем, либо индивидуальны в условиях конкретной ситуации интернет-общения» [3, с. 13]. Строго говоря, они представляют собой разновидность реалий [18, с. 6], определяются «как единственный символ-знак отдельного объекта, обладающего социально-дистинктивной важностью» [5, с. 85] и обозначают «отдельный объект (референт), принадлежащий классу предметов, индивидуально выделяемых из него» [1, с. 203].

В работах немецких филологов Штоммеля [9, с. 141–162] и Гатсона [7, с. 224–235] акцентируется, что никнеймы могут быть как реальными именами людей для прямой ассоциации с фактической идентичностью, так и псевдонимами, основанными на фантазии,

что помогает передать еще одно неявное сообщение о том, как пользователь себя представляет.

В виртуальной реальности действует тот же принцип, что и в реальной жизни: первое впечатление определяет протекание разговора и возможность установления социальных контактов. Именно поэтому к выбору никнейма следует подходить достаточно серьезно. Ведь виртуальное личное имя привлекает внимание определенного круга собеседников. Например, уменьшительно-ласкательные Kätzchen или mausiii могут говорить о легкомыслии или наивности владелицы, а никнеймы типа deathvirus96 или swordassassin могут свидетельствовать об увлечении их владельцев компьютерными играми или желании казаться «крутыми» и независимыми. Пользователи с никнеймами _-*Pendulum*_ (название рок-группы), J. Knoxville (популярный американский актер в жанре комедий), henry_morgan (английский пират), вероятно, найдут собеседников среди людей с похожими увлечениями.

Развитие интернет-коммуникации и постоянное увеличение количества пользователей, а значит и появление новых сетевых имен, дают основу для дальнейших исследований в данной области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко, Н. Ф. Современные проблемы науки о языке [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Н. Ф. Алефиренко. – 4-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 417 с. – Режим доступа : <https://rucont.ru/efd/316342> (дата обращения: 11.10.2019).
2. Аникина, Т. В. Имя собственное в Интернет-коммуникации / Т. В. Аникина // Изв. Урал. гос. ун-та. – Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2010. – № 2 (75). – С. 71–76.
3. Балкунова, А. С. Роль сетевого имени (никнейма) во взаимодействии субъектов виртуальной коммуникации : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.19 / Балкунова Александра Сергеевна; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. – Теория языка. – Москва, 2012. – 24 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://dlib.rsl.ru/viewer/01005013431#?page=1> (дата обращения: 12.10.2019).
4. Казяба, В. В. Антропонимикон немецкоязычной ICQ-коммуникации : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.04 – Германские языки. / Казяба Виктория Викторовна; [Место защиты: Сев. (Арктический) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова]. – Архангельск, 2013. – 27 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://dlib.rsl.ru/viewer/01005049854#?page=1> (дата обращения: 11.10.2019).

5. Комлев, Н. Г. Компоненты содержательной структуры слова / Н. Г. Комлев. – Изд. 3-е, стер. – Москва : URSS, 2006 (М. : ООО «ЛЕНАНД»). – 191 с.
6. Смольников, С. Н. Функциональные аспекты исторической антропоники (на материале деловой письменности Русского Севера XVI-XVII веков) / С. Н. Смольников // Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 Русский язык. – Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2005. – 38 с. [Электронный ресурс]. – 09.11.2018. – Режим доступа : <https://www.twirpx.com/file/2672741/> (дата обращения: 18.10.2019).
7. Gatson, S. N. Self-naming practices on the internet: Identity, authenticity, and community / S. N. Gatson [Электронный ресурс]. – 20???. – Режим доступа : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1012.3382&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 19.10.2019).
8. Gorny, E. The Virtual Self. Self-presentation and self-knowledge on the Internet / E. Gorny. – London: University of London, 2003. – [Электронный ресурс]. – 2003. – Режим доступа : <http://www.zhurnal.ru/staff/gorny/english/self/index.html> (дата обращения: 11.10.2019).
9. Stommel, W. Mein Nick bin ich! Nicknames in a German forum on eating disorders. / W. Stommel // Journal of Computer-Mediated Communication. – 2007. – № 13 (1). – P. 141–162.

Добровольская Т. Н.
(г. Донецк, ДНР)

СЛАВЯНСКИЕ ЯЗЫКИ И ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОМАНО-ГЕРМАНСКИМИ

Нельзя отрицать того, что любой язык постепенно претерпевает различные изменения. Выходят из употребления старые слова, появляются новые в результате развития общества и технологий. Происходит заимствование речевых оборотов из других языков. Все мы хорошо видим, насколько активно (и не всегда оправданно) вторгаются в наши письмо и речь иноязычные слова. Но имеет ли место обратный процесс?

Романо-германские языки в большинстве своем содержат огромное количество заимствованных слов. Есть ли среди них пласт славянских заимствований или взаимопроникновение происходит только среди «языков-соседей»?

Говоря о славянских заимствованиях, мы все же обратимся к наиболее близкому нам языку – русскому.

В английском языке, как и в других германских языках, еще в древнейшие времена встречались слова, которые имели общие корни со словами славянских языков, и, по-видимому, были заимствованы из диалектов славянских племен в XII веке. Это такие слова, как: мед, молоко, конопля, плуг и другие (древнеангл. *meodu* – совр. англ. *mead*; древнеангл. *henap* – совр. англ. *hemp*; древнеангл. *meolk* – совр. англ. *milk*; древнеангл. *plaz* – совр. англ. *plough*).

К ранним заимствованиям из русского языка относится слово *sable* (соболь). В период XII-XIII вв., как известно мех соболя занимал большое место как продукт обмена, выполняя функцию денежной единицы. В английских словарях это слово зафиксировано уже в XIV веке, причем, помимо значения существительного «соболь», оно дается также и в значении прилагательного «черный».

Начиная с XVI в. русские слова заимствуются западноевропейскими народами. Так, с 1528 г. (начала регулярных торговых отношений) в романо-германские языки вошли слова из разных сфер русской жизни: наименования официальных правящих лиц, документов, учреждений; названия денежных знаков, мер веса и длины; бытовые наименования; названия отдельных животных, птиц, рыб и т.д.

Большое количество русских заимствований в английском языке появляется, однако, уже в XVI веке, после установления более регулярных экономических и политических связей между Россией и Европой.

Проникшие в романо-германские языки в тот период русские слова по своему значению являются различного рода наименованиями предметов торговли, названиями предметов обихода и географическими названиями.

В этот период и несколько позднее заимствуются русские слова, как *beluga*, *sterlet*, *rouble*, *pood*, *czar*, *ztarosta*, *moujik*, *kvass*, *shuba*, *vodka*, *samovar*, *troika*, *babushka*, *pirozhki*.

Проникают некоторые специальные термины. Например: *siberite* (особый вид рубина), *uralite* (асбестовый сланец). Многие из этих слов вошли в словарный состав английского языка и используются английскими писателями.

В XIX веке с ростом народно-демократического освободительного движения в России в романо-германских языках появляются слова, отражающие это общественно-политическое движение. Например, *Decembrist* – декабрист, *nihilist* – нигилист, *nihilism*, *nihilistic*, *narodnik*, *intelligentsia*. Конечно, корни таких слов как *nihilist*, *Decembrist*, *intelligentsia* – латинское. Однако эти слова являются заимствованиями из русского языка, поскольку возникли в России, в связи с определенными явлениями русской действительности и как таковые проникли в другие языки.

Помимо вышеупомянутых слов, в период XVIII-XIX вв., в романо-германские языки проникают и другие русские слова. Многие из этих слов, такие, например, как *ispravnik*, *miroed*, *obrok*, *barshina* и другие, являются в настоящее время в русском языке историческими терминами и в романо-германских языках встречаются лишь при исторических описаниях или в исторических романах. Русские заимствования, проникшие в словарный состав романо-германских языков, как и всякие другие заимствования, преобразуются в своем звуковом облике и грамматической структуре, подчиняясь внутренним законам развития английского языка. Это хорошо можно проследить на примере таких слов, как *kopeck*, *knout* (произносится как: *naut*), *sterlet* и другие, звуковой облик которых преобразован по законам принявшего, в данном случае – английского произношения. Множественное число у большинства заимствованных из русского языка существительных оформлено в английском по грамматическим нормам английского языка – *steppes*, *sables* и тому подобное.

Многие заимствованные русские слова образуют производные по словообразовательным моделям английского языка – *narodism*, *nihilistic*, *to knout* – бить кнутом, *sable* (как прилагательное) и так далее.

Значительное количество слов было заимствовано после Октябрьской социалистической революции, что связано с интересом к политическим событиям в России.

Освоены были наименования советской общественно-политической, экономической, научной, культурной жизни. Например, комиссар, совет, большевик, ленинизм, комсомолец, колхоз, субботник; спутник, лунник, луноход и мн. др.

Как мы можем видеть, в романо-германских языках можно найти достаточно много знакомых нам слов. К сожалению, в обычном разговорном языке используется лишь единицы. Связано это с тем, что большая их часть уже давно вышла из обихода как у нас, так и в англоговорящих странах. Отражая довольно специфические явления, молниеносно сменявшие друг друга реалии, эти слова исчезают так же быстро, как и появляются. Некоторые можно встретить только на страницах исторической или художественной литературы. Конечно, вклад русского языка в романо-германские языки ничтожно мал по сравнению с языками-соседами, но даже этот небольшой список очень хорошо отражает самобытность нашей страны, ее традиции и особенности жизни. Поэтому не удивляйтесь, встретив знакомое слово в разговоре или на страницах газет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елисеева В. В. Лексикология английского языка / В. В. Елисеева. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2003. – 261 с.

2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с.
3. Мюллер В. К. Новый англо-русский словарь / В. К. Мюллер. – М. : Палек, 1998. – 2106 с.

*Елисеев С. Л.
(г. Луганск, ЛНР)*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ПОЛИТОЛОГОВ

Будучи языком международного общения, английский язык остаётся наиболее востребованным для изучения. Соответственно, обучение английскому языку является неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалистов в высшем учебном заведении. Стремительные изменения на мировой политической арене обуславливают возникновение качественно иных требований и подходов к профессиональной подготовке специалистов в области политологии. Одним из таких требований выступает владение будущими политологами английским языком как языком международного общения, что проявляется в умении читать специализированную литературу, вести дискуссии с зарубежными партнёрами на профессиональные темы, участвовать в международных мероприятиях различного направления.

Успешность англоязычной подготовки будущих специалистов в значительной степени зависит от умения преподавателя организовать учебный процесс, учёта личностных особенностей и профессиональных запросов студентов, способности использовать нетрадиционные подходы и методы обучения английскому языку.

В основе человеческой деятельности лежит мотивация, т.е. желание осуществлять те или иные действия. В литературе по методике преподавания иностранных языков мотивация подразделяется на внешнюю мотивацию (формирующуюся под влиянием внешних факторов: признание окружающих, оценка, иные блага) и внутреннюю мотивацию (осознание, внутреннее принятие личностью важности деятельности) [1; 3; 4]. Как справедливо замечает С. Ю. Николаева, внешняя мотивация может быть своеобразным «триггером» мотивации внутренней [1, с. 33].

Желание осуществлять деятельность возникает в том случае, если человек испытывает интерес к поставленным задачам и предполагаемым (планируемым) результатам. Иными словами, задания для студентов и изучаемая информация должны быть

интересны и актуальны для студентов. Таким образом, одной из особенностей обучения будущих политологов английскому языку является рассмотрение вопросов, представляющих для студентов интерес в профессиональном и личностном планах.

Язык представляет собой динамично развивающийся организм, в котором находят отражение изменения, происходящие в обществе. Результатом таких изменений, как правило, является появление новой лексики, характеризующей новые явления, и исчезновение лексических единиц, отражавших устаревшие явления и понятия. Для понимания изменений, происходящих на мировой арене в целом и в общественной жизни страны изучаемого языка в частности, студенты должны иметь возможность «прикоснуться» к «живому» английскому языку – языку современных средств массовой информации. В частности, на занятиях по английскому языку мы постоянно используем политические материалы, опубликованные в современных (current) печатных изданиях – журнале «Time», газете «The Guardian». Следовательно, особенностью обучения английскому языку будущих политологов заключается в аутентичности профессионально ориентированных учебных материалов.

Отличительной характеристикой политолога является способность сравнивать политические процессы на мировой арене и в отдельно взятых странах и делать политологические выкладки (выводы). Соответственно, условием формирования выше упомянутой способности выступает кросс-культурное (термин В. В. Сафроновой) [2] сравнение политических процессов и систем родной страны и страны (стран) изучаемого языка. В частности, в процессе подготовки будущих политологов мы сравниваем политические процессы и системы родного государства и стран изучаемого языка, используя материалы авторского пособия «The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland» [5]. Таким образом, особую актуальность в процессе подготовки будущих политологов играет кросс-культурное сравнение политических процессов и персоналий родного государства и страны (стран) изучаемого языка.

Конечной целью иноязычной подготовки является применение будущими специалистами полученных знаний для достижения поставленных задач профессиональной деятельности. Следовательно, отличительной особенностью профессиональной англоязычной подготовки будущих политологов выступает постановка профессионально ориентированных коммуникативных творческих заданий, выполнение которых позволяет студентам применять полученные знания в ситуациях, приближенных к реальному общению – написание девизов, подготовка аналитических материалов, интервьюирование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / під ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
2. Сафронова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : дис. д-ра педагогических наук : 13.00.02 / Виктория Викторовна Сафронова. – М., 1992. – 482 с.
3. Fedicheva, N. V. Teaching English as a foreign language : an educational guidance for students of higher educational establishments / N. V. Fedicheva. – Lugansk : Publishing House of the State Establishment “Taras Shevchenko LNU”, 2011. – 240 p.
4. Ur, P. A Course in Language Teaching: Practice and theory / Penny Ur. – Cambridge University Press, 2009. – 388 p.
5. Yeliseyev, S. L. The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland: a Manual for Country Studies : a manual for students of foreign languages departments of higher educational institutions / S. L. Yeliseyev, T. O. Kupinska; SI “Luhansk Taras Shevchenko National University”. – Luhansk : Luhansk Taras Shevchenko National University Press, 2013. – 187 p.

Емельяненко А. Р.

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

ДИСКРЕДИТАЦИЯ ОППОНЕНТА КАК ОДНА ИЗ ТАКТИК РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ

Речевая агрессия является достаточно сложным и комплексным понятием. С одной стороны, мы говорим о речевой агрессии как об отображении психоэмоционального состояния человека, как о проявлении самых сильных негативных эмоций человека. С другой стороны, в последнее время речевая агрессия стала рассматриваться как достаточно эффективный способ завладения коммуникативным преимуществом.

Рассматривая речевую агрессию с точки зрения получения коммуникативного преимущества, мы будем выделять такие понятия, как «речевая стратегия» и «речевая тактика», в рамках которых будут реализовываться те или иные коммуникативные ходы. И одной из таких тактик будет являться дискредитация образа оппонента адресантом речи.

Стоит отметить, что использование тактики дискредитации будет реализовываться через искажение фактов, касающихся личности

адресата посредством умышленного нарушения как максимы качества, так и максимы количества.

«Успех стратегии дискредитации обусловлен коммуникативными задачами, которые подразумевают дискредитацию человека в глазах наблюдателя и воздействие на чувства адресата» [2, с. 80].

В рамках данной коммуникативной стратегии будет выделяться также «объект агрессии». Под данным понятием мы будем выделять личность либо группу людей, против которых будет направлена речевая агрессия. Другими словами, это тот или те, кто подвергается речевой агрессии.

В рамках такой речевой тактики, как дискредитация, цели, преследуемые адресантом, могут быть реализованы с помощью следующих коммуникативных ходов [1]:

1. Использование приема «загадки». Заинтересовав адресатов речи каким-либо приведенным в начале реплики фактом, адресант постепенно раскрывает связь между ним и объектом агрессии. Стоит отметить, что описываемый говорящим факт или связь объекта агрессии с ним, должны характеризовать этот объект агрессии с негативной стороны. Также приводимый факт должен вызывать вопросы у адресатов речи, и чем больше вопросов будет возникать, тем лучше для адресанта, так как таким образом активизируется познавательный интерес и снижается уровень недоверия к говорящему. Адресант речи в данном случае наоборот выступает как некий доброжелатель, который стремится раскрыть глаза слушателям, движимый только благородными намерениями.

2. Игра с нюансами лексического значения слов при описании той или иной ситуации. Суть данного коммуникативного хода заключается в том, что, с одной стороны, адресант речи описывает те или иные факты, либо события, достаточно четко определяя суть происходящего, но, с другой стороны, полисемия значения выбираемой им лексики или негативный стилистический окрас вызывают у слушающего необходимые адресанту речи негативные ассоциации с объектом агрессии.

3. Использование насмешки над личностью оппонента. Если предыдущие два коммуникативных хода достаточно опосредованно указывают на отношение говорящего к объекту агрессии и будут представлены в большинстве случаев косвенно, то в данном случае автор речи прямо указывает на свое отношение к объекту агрессии.

4. Характеристика оппонента через описание какой-либо ситуации, к которой тот причастен в той или иной мере. Основным условием данного коммуникативного хода является то, что описываемая ситуация заранее должна вызывать негативные чувства у адресатов речи. Таким образом, причастность к ней объекта агрессии наносит вред его репутации в глазах слушающих.

В целом, стоит отметить, что при использовании тактики речевой дискредитации оппонента субъективная точка зрения выходит на первый план, манипулируя сознанием адресатов речи посредством эмоционального воздействия. Поэтому дискурсы подобного типа преследуют цель склонить аудиторию к принятию позиции автора, в то время как информативности речи или текста не уделяется должного внимания. Все чаще прослеживаются данные тенденции не только в таких стилях, как публицистический или художественный, но начинают проявляться пагубные воздействия подобного рода тенденций и в более строгих к вопросу информативности стилях. Стоит также отметить, что участилось использование реализации данной тактики в виде диалога, как самой продуктивной и привлекательной формы речевого взаимодействия для адресата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федорова, К. И. Реализация речевой агрессии: стратегия дискредитации и стратегия манипулирования в англоязычных СМИ / К. И. Федорова, Н. В. Сабурова, С. В. Николаева. – Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. – 2016. – № 5 (55). – С. 154–166.
2. Мулькеева, В. О. Речевые стратегии конфликта и факторы, влияющие на их выбор : дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / В. О. Мулькеева. – СПб., 2005. – 190 с.

Емельянова Е. В.

(г. Актобе, Казахстан)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКА

Коммуникативные взаимодействия могут быть успешными или могут закончиться коммуникативным провалом. Это зависит от культурно обусловленной взаимной коммуникативной компетентности участников коммуникативного события, т.е. от баланса между общим и различным в их процессах восприятия и символических системах. Культурно обусловленные различия приводят к особой разновидности коммуникации, называемой межкультурной, при которой коммуниканты из разных культур используют при прямом контакте специальные языковые варианты и дискурсивные стратегии.

Языковые условия существования слова являются одним из важнейших (наряду с внутренними свойствами слова) факторов его многоаспектного описания. Любая лексическая единица всегда

существует одновременно в контексте класса, в контексте текстовой последовательности и в содержательном «обстановочном» контексте речевой ситуации. Как представляется (и это подтверждает наше дальнейшее исследование), для выяснения и описания культурного компонента смысла слова актуальны именно «обстановочные» (содержательные) контексты.

Говоря о различном статусе культурного компонента в смысловой структуре коннотативно значимых слов, мы имеем в виду следующие ряды лексико-семантических явлений.

– Первый ряд составляют слова, в том числе, имена собственные, коннотация которых опирается на ассоциации. При этом важно различать ассоциации, в основе которых лежат традиционные, социально-исторически обусловленные осмысления определенных реалий, представлений, понятий как национально-самобытных, присущих только носителям данного языка, так и ассоциации литературного происхождения.

Особенно рельефно такого рода ассоциации выявляются при сопоставлении национальных культур или различных социально-исторических ареалов, в частности, на основе анализа переводов художественных произведений на разные языки.

Приведем небезынтересное наблюдение над своеобразием восприятия одинаковых или аналогичных ситуаций представителями разных национальных культур (соответственно – разных языков) и социально-культурных ареалов. В свое время о человеке, склонном проявлять излишнее старание там, где это не нужно, говорили, что он «собирается в Тулу со своим самоваром». Англичане говорят «To carry coals to Newcastle» – «возить уголь в Ньюкасл». Французы со свойственным им легким юмором выражают эту мысль словами «зажечь факел, чтобы увидеть солнце». Но, пожалуй, эффективнее все говорят об этом индонезийцы: «Греби вниз по течению, и над тобой будут смеяться крокодилы». Кстати, обратите внимание, что на экваторе смеются крокодилы, в то время как в наших широтах это делают куры.

Второй ряд лексико-семантических явлений составляют слова, употребляемые в переносно расширительном смысле. При таком употреблении они утрачивают соотносительность в основных значениях со своими лексическими эквивалентами других языков. Например: «Большой энциклопедический словарь» к слову гриб даёт только «ботанические значения». Однако, говоря с оттенком иронии, насмешки и недоброжелательства о старом человеке, сгорбленном, слабом, небольшого роста, с морщинистым лицом, нередко прибегают к слову «гриб» или к сочетанию «старый гриб».

К последнему ряду явлений относятся слова, коннотативный культурный компонент смысла которых выступает в качестве

переносно метафорического значения данной лексической единицы. Например слово: «шляпа», наряду с прямым значением, имеет переносно-метафорическое: так говорят о вялом, неэнергичном, ненаходчивом человеке.

Факторы, которые обуславливают собственно процесс коммуникации, можно подразделить на две группы: универсальные коммуникативные факторы и условия коммуникации, то есть условия, в которых происходит процесс коммуникации. В свою очередь, универсальные коммуникативные факторы подразделяются на языковые (несовпадение языковых систем на различных уровнях) и экстралингвистические (несовпадение двух культур в различных аспектах: социальном, историческом, этническом, религиозном, ситуативно-обусловленном). Однако, так как языковые средства сами по себе не имеют смысла, а приобретают его исключительно в акте коммуникации, осуществленном носителями определенных культур и концептуальных систем, мы вполне можем объединить языковые и экстралингвистические факторы в одну группу культурно-когнитивных факторов. Культурно-когнитивные факторы мы можем определить как:

- энциклопедические и фоновые знания переводчика и его представления о соответствующих знаниях других участников коммуникации как представителей соответствующих культур;
- концептуальные знания переводчика и его представления о концептуальных знаниях других участников коммуникации как представителей соответствующих культур;
- знания о нормах речевого и неречевого поведения, включая текстовые конвенции и их соотношение с концептуальными системами в двух культурах.

Вышеперечисленные факторы неизменны в любой ситуации общения, а вот ситуационные факторы имеют очень большую степень вариативности в зависимости от акта коммуникации:

- знания о конкретной теме коммуникации;
- знания об авторе исходного текста как индивиде, его восприятии мира, отношении к теме коммуникации, социальном статусе;
- знания об условиях и обстоятельствах коммуникации, как неизменных, так и изменяемых;
- знания об адресате иноязычного текста как индивиде, его восприятии мира, отношении к теме коммуникации, социальном статусе, прогнозирование возможных трудностей;
- внутренние субъективные факторы или самодетерминация, его индивидуальное восприятие мира и условия его работы [4, с. 112–114].

Важность каждого фактора меняется от одной ситуации к другой в разной степени, в переводе всегда сохраняется

культурно-когнитивный и ситуационный характер детерминации. Необходимость поиска недостающих переводчику знаний, сбора информации по той или иной теме также варьирует от одного индивида к другому и зависит как от темы коммуникации, так и от уровня профессионализма языковой личности.

Если переводчик имеет только лингвистическую подготовку, то полная и точная передача информации может сопровождаться не вполне адекватным поведением переводчика. И наоборот, поведение переводчика может быть достаточно уверенным при высоком уровне психологической подготовки, но неэффективная лингвистическая подготовка не будет гарантировать полную и точную передачу информации. Как правило, в процессе подготовки переводчиков в высших учебных заведениях в первую очередь уделяется внимание именно лингвистической подготовке. Вопросы психологической подготовки рассматриваются в лучшем случае факультативно, либо о такой подготовке лишь упоминается в процессе обучения.

По словам одного из основоположников общей теории деятельности А. Н. Леонтьева, «анализ деятельности приводит нас к традиционным темам психологии» [3, с. 20], к которым относятся состояния, свойства, особенности познавательных процессов восприятия, мышления, памяти. Не является исключением и деятельность переводчика.

Под деятельностью в психологической науке понимается совокупность процессов реального бытия человека, опосредованных сознательным отражением. При этом именно деятельность несет в себе те внутренние противоречия и трансформации, которые порождают человеческую психику, выступающие, в свою очередь, в качестве условия осуществления деятельности. В ситуации перевода предметом переводческой деятельности является мысль. Данная деятельность мотивирована потребностью замкнуть акт двуязычной коммуникации, т.е. удовлетворить потребность в общении других людей [2, с. 36]. Не вызывает сомнения и тот факт, что перевод осуществляется целенаправленно и осознанно. Профессия письменного переводчика предполагает наличие высокоразвитого чувства языка, искусное оперирование стилистическими нюансами, отличное знание особенностей и выразительных средств исходного языка и языка перевода. Устный переводчик должен обладать способностью к концентрации внимания, хорошим слухом и дикцией, чрезвычайно быстрой реакцией, памятью, которая способна на короткое время удержать отрезок высказывания (зачастую довольно продолжительный), и освободиться сразу же после того, как этот отрезок переведен, для восприятия новой информации. Выявление психологической основы перевода, по словам В. В. Сдобникова, является необходимой предпосылкой для познания его сущности [5,

с. 79]. По мнению ряда психологов, в устном переводе на первый план выступают следующие психологические механизмы: внимание, восприятие, вероятностное прогнозирование, память, мышление.

Основное сходство всех видов устного перевода состоит во временном совмещении выполняемых речемыслительных действий: слушания и говорения при синхронном переводе; чтения и говорения при переводе с листа; слушания и письменной фиксации, прочтения переводческой записи и говорения при последовательном переводе.

Одновременность восприятия (слушания, чтения) и мыслительной деятельности переводчика, обуславливающей порождение программы высказывания на языке перевода, небольшое количество времени на раздумье, удержание в памяти разноразмерного количества поступающей информации, необходимость высокой концентрации и хорошего распределения внимания, «подлинная одновременность» разных видов действий, сопровождающаяся стрессовыми условиями, свидетельствует об интенсивной включенности психических механизмов во все рассматриваемые виды устной переводческой деятельности.

Для того, чтобы переводчик психологически подготовился к переводу, ему необходимо получить информацию о предстоящем мероприятии, что предполагает выяснение вопросов, касающихся содержания выступления и его организации. Данную информацию переводчик может получить во время собеседования с организаторами мероприятия или при предварительной встрече с оратором. Переводчик не должен бояться обращаться с разного рода вопросами и по возможности просить предоставить ему материалы по тематике перевода.

Во время предварительных бесед переводчик должен не только узнать как можно больше о предстоящем мероприятии, но и установить хорошие, партнерские отношения с оратором, что в конечном итоге будет способствовать повышению качества перевода.

Перед началом работы полезно почитать свежую прессу или прослушать выпуск новостей, поскольку есть вероятность, что кто-либо из участников сошлется в своем выступлении на события дня. Другая информация, которую необходимо получить заранее: схема структуры организации (названия отделов, имена руководителей, аббревиатуры и сокращения); программа мероприятия и раздаточные материалы, предназначенные для слушателей.

Ниже приводим наиболее общие вопросы в рамках информации о предстоящем мероприятии. Количество и сложность вопросов будет варьироваться в зависимости от уровня подготовки переводчика, его профессионального опыта и статуса мероприятия [1, с. 100–102].

Таблица 1

Информация о предстоящем мероприятии

Параметры	Общие вопросы	Частные вопросы
Время	Когда состоится мероприятие?	Какова продолжительность мероприятия? Сколько будет длиться выступление? Предусмотрены ли перерывы?
Место	Где происходит мероприятие? В каком помещении?	Где будут находиться оратор, переводчик, слушатели? Имеется ли / в каком состоянии технические средства?
Событие	Каков формат мероприятия: пленарное/ секционное выступление, переговоры, дискуссия, интервью?	Каков уровень мероприятия? Кто и по какому поводу его организует? Является ли оно однократным или традиционным?
Выступающий	Кого предстоит переводить? Его имя, страна, профессия, должность, статус на данном мероприятии.	Где и по какому поводу оратор выступал ранее? Есть ли у него публикации по данной теме? На каком языке будет выступать оратор: родном или иностранном? Каковы особенности его речи, невербального поведения?
Слушатели	Каков численный состав слушателей? Какова их профессиональная принадлежность?	Каков возраст аудитории, гендерный состав, конфессиональная принадлежность? Есть ли среди слушателей сторонники или противники выступающего?
Тематика	Какова предметная область выступлений? Имеются ли специфические термины? Насколько хорошо разработаны направления исследований?	Какая проблема будет обсуждаться? Какие существуют точки зрения на эту проблему? Знакомы ли вы с этой проблемой?

Переводчик не должен пренебрегать еще одним важным аспектом психологической подготовки: он должен постоянно тренировать и поддерживать в активном состоянии внимание и все виды памяти.

В 2014 году нами был разработан элективный спецкурс «Техника подготовки к переводу», центральное место в котором отводилось именно психологической подготовке и развитию навыков публичного выступления. В рамках этого спецкурса рассматривались

психологические механизмы, способствующие и сопровождающие переводческую деятельность, о которых мы упоминали выше, а также предлагался объемный комплекс упражнений на формирование и развитие внимания, памяти, творческого мышления. Это упражнения по риторике, мнемотехнике, способам переключения внимания. Регулярная работа с такими упражнениями способствует выработке автоматизации многих мыслительных процессов, что помогает переводчику правильно распределять ресурсы внимания. Мы предположили, что, внедрив данный спецкурс в учебный план по подготовке переводчиков, мы получим качественное повышение общего уровня подготовки переводчиков к профессиональной деятельности. Наша гипотеза получила подтверждение, о чем свидетельствуют результаты, приведенные в таблице 2.

Таблица 2

Группа	Объем внимания	Концентрация внимания	Переключение внимания	Устойчивость внимания	Распределение внимания
До эксперимента					
Эксперим.	38%	40%	45%	40%	42%
Контрол.	35%	30%	38%	35%	32%
После эксперимента					
Эксперим.	63%	58%	72%	68%	60%
Контрол.	38%	34%	40%	38%	34%

ЛИТЕРАТУРА

1. Аликина, Е. В. Введение в теорию и практику устного последовательного перевода / Е. В. Аликина. – М., 2010. – 192 с.
2. Леонтьев, А. Н. Общее понятие о деятельности / А. Н. Леонтьев. – М. : Наука, 2004 (переизд.) – 418 с.
3. Львовская, З. Д. Современные проблемы перевода / З. Д. Львовская. – М. : Изд. ЛКИ, 2008. – 224 с.
4. Сдобников, В. В. Теория перевода : учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков / В. В. Сдобников. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2006. – 249 с.
5. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – МГУ, 2008. – 350 с.
6. Bellenger, L. L'expression orale / L. Bellenger. – Paris : Presses Universitaires de France, 1998. – 127 p.

*Жихарева Н. А.
(г. Горловка, ДНР)*

СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ВЫСКАЗЫВАНИЙ СО ЗНАЧЕНИЕМ ОТКАЗА В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ДИАЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Коммуникативно-когнитивный подход, получивший развитие с конца прошлого столетия, характеризуется направленностью его когнитивной части на фиксацию и хранение структур знания и оценки мира в различных языковых формах, тогда как его коммуникативная часть больше ориентирована на особенности этих языковых форм при их использовании в коммуникативных целях [5, с. 31]. Как отмечает Н. Н. Болдырев, «акт коммуникации представляет собой, с одной стороны, выражение каких-либо мыслей с помощью языка, то есть порождение высказываний, а с другой стороны – понимание того, что говорят другие, то есть понимание их мыслей, выраженных в языковой форме. В обоих случаях мы опираемся на знания как языкового (знание грамматики, лексической семантики, типов речевого использования), так и внеязыкового свойства (знание контекста, ситуации, фоновые знания о типах событий, состояний, действий, процессов и т.п.). Все эти знания составляют общую базу данных, которые лежат в основе функционирования языка и связаны с общими процессами понимания, хранения и передачи информации» [2, с. 33].

В неконфликтной речевой коммуникации межличностное общение складывается из взаимного влияния людей друг на друга, из их стремления развить позитивные, желательные, благоприятные для себя качества и устранить негативные, нежелательные, неблагоприятные. Одним из механизмов регулирования взаимоотношений в случае необходимости выражения негативной реакции на просьбу, предложение, совет, приглашение выступают прямые, косвенные и имплицитные речевые акты отказа. Каждый из них характеризуется определенной фреймовой структурой и свойственными ей речевыми тактиками, которые опосредуются в речи определенным набором языковых средств в рамках диалогического единства с учетом корреляции инициальной и реактивной реплик.

Важной чертой ситуации речевого акта (РА) отказа является то, что она психологически крайне неприятна для восприятия слушающего, поэтому говорящий старается скрыть, замаскировать, приглушить отрицательный ответ, используя тактики смягчения РА отказа. Прямой отказ в просьбе или желании нарушает

Принцип Вежливости. Отказ по Принципу Вежливости должен сопровождаться дополнительным текстом, в котором содержится извинение или сожаление с соответствующим обоснованием отрицательной реакции. Эксплицитно выраженные прямые отказы, не сопровождающиеся словами сожаления или извинения, могут создавать негативный эмоциональный фон и приводить диалог к конфликтной ситуации.

Сценарий отказа включает: а) участников коммуникации; б) коммуникативную ситуацию, которая характеризуется наличием информации у адресата о том, как смягчить травмирующее воздействие отказа, как отказать, не разрушая коммуникацию, используя косвенные и имплицитные РА. Основными критериями разграничения косвенных и имплицитных высказываний при актуализации отказа являются: различная «степень удаленности» смысла высказывания от его буквального значения, конвенциональность, стереотипность употребления, а также различная интерпретативная деятельность слушающего.

Косвенный РА отказа – сложное образование сценарного типа, поскольку сценарий состоит из нескольких актов и всегда носит сюжетный характер. К сценарию косвенного РА отказа относятся: говорящий и слушающий, пресуппозиции, коммуникативные намерения (интенции) и цели как деятельностные компоненты ситуации, место, время, обстоятельства действительности как предметные/причинные компоненты ситуации, отношения между коммуникантами, их социальные статусные характеристики и эмоциональное состояние. Основными тактиками косвенного РА отказа являются: тактика ссылки на субъективные причины, тактика ссылки на объективные причины, тактика использования побудительных высказываний, а также тактика риторического вопроса, которые предполагают формальное выражение интенции, но не прямо, а опосредованно. Косвенные РА отказа характеризуются регулярным употреблением в определенных речевых ситуациях, что позволяет обозначить их как устоявшиеся в общественном сознании средства реализации отказа, поэтому ситуации непонимания между говорящим и слушающим достаточно редки. Однако побудительные высказывания, представляющие собой по сути акты запрета, и риторические вопросы в некоторой степени являются невежливыми и могут создавать негативный эмоциональный фон.

Имплицитные РА отказа актуализируются такими тактиками, как смена темы разговора, уклончивый ответ (не знаю, потом, позже), переубеждение, встречное предложение, переадресация, повторы, тактика обещания (завтра, я подумаю), тактика молчания. Побудительные высказывания, репрезентирующие имплицитные РА

отказа, направлены преимущественно на сглаживание конфликтной ситуации, снятие негативной реакции.

Имплицитные РА отказа выражаются также вопросительными высказываниями. Среди них выделены: тактика использования интеррогатива, тактика переспроса и тактика «зачем»-реплики, которые коммуникант выражает с целью узнать причину просьбы, выиграть время для обдумывания, или делает вид, что не понимает, о чем говорит его собеседник. В целом имплицитные РА отказа не имеют формального выражения интенции и распознаются только с учетом контекста.

Понимание косвенных и имPLICITных РА отказа во многом зависит от знания фреймовой структуры речевой ситуации, то есть от коммуникативной ситуации, социальной ситуации, межличностных отношений, фоновых знаний коммуникантов. РА косвенного и имPLICITного отказа считается успешным, когда адресант прореагировал положительно на отрицательную реакцию: проявил понимание, не выразил обиды или огорчения, то есть, если реальная реакция адресанта соответствует ожиданиям адресата. Неполное знание любого из указанных аспектов может привести к неправильной интерпретации косвенных и имPLICITных РА отказа и, как следствие, к коммуникативной неудаче в виде конфликта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, Т. В. Национальная специфика культуры речевого общения в косвенных речевых актах / Т. В. Абрамова // Теоретическая и прикладная лингвистика. Язык и социальная среда. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. – Вып. 2. – С. 127–135.
2. Болдырев, Н. Н. Категориальное значение глагола: системный и функциональный аспекты / Н. Н. Болдырев. – М., 2009. – С. 33.
3. Бычихина, О. В. Высказывания со значением отказа: семантико-прагматический и когнитивный аспекты : дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Ольга Владимировна Бычихина. – Барнаул : Алтайский гос. ун-т, 2004. – 216 с.
4. Дементьев, В. В. Непрямая коммуникация / В. В. Дементьев. – М. : Гнозис, 2006. – 376 с.
5. Кубрякова, Е. С. О методе когнитивно-дискурсивного анализа применительно к исследованию драматургических произведений (пьесы как особые форматы знания) / Е. С. Кубрякова // Принципы и методы когнитивных исследований языка : сборник научных трудов. – Тамбов, 2008. – С. 31.

Жоломко В. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Штакина Л. А.
(г. Горловка, ДНР)*

ДЕЙКСИС КАК МАРКЕР СИТУАТИВНОГО КОНТЕКСТА

Одним из аспектов речевого поведения коммуникантов является языковая «ориентация» – способность индивидуума осознавать свою позицию во взаимосвязи объектов [3]. Иными словами, языковая ориентация отражает когнитивную способность индивидуума и сигнализирует особенности пропозиционального содержания, отражающего компоненты коммуникативной ситуации как фрагмента окружающей действительности.

К числу дейктических маркеров «ориентации» говорящего в ситуативном контексте относят личностный дейксис, локационный, темпоральный, дискурсивный дейксис, а также социально-ориентированный и эмотивный дейксис. Следует отметить, что в научной литературе сформировано достаточно четкое представление о дейксисе, однако существуют различные его толкования. Это обусловлено тем, что ученые исследуют это явление, используя разные концептуальные подходы.

Дейктическими принято называть слова, которые соотносятся со своими обозначаемыми не непосредственно, а в процессе коммуникации. Явление дейксиса состоит в том, что слово соотносится со своим обозначаемым через указание на речевой акт [4, с. 23]. В свою очередь, в ходе интерпретации дейксиса Ю. Д. Апресян использует три ключевых понятия: наблюдателя, мыслимого говорящим; пространства, в котором говорящий в момент речи мыслит себя или наблюдателя; времени, в котором говорящий в момент речи мыслит себя или наблюдателя. На основе этого формулируется основное свойство всякого дейксиса – это «либо совпадение (для я-дейксиса), либо несовпадение (для других разновидностей дейксиса) пространственно-временных координат описываемого факта с пространственно-временной координацией говорящего или мыслимого им наблюдателя» [1, с. 33].

В современных лингвистических исследованиях дейксис рассматривают как «указательное поле», представляющее собой пространственно-временную систему координат, построенную относительно субъекта восприятия: «я» – «здесь» – «сейчас». Эти дейктические языковые знаки служат точкой отсчёта семантики дейктических единиц в системе дейксиса и указывают, соответственно, на говорящего «я» (персональный дейксис), на местонахождение говорящего «здесь» (пространственный дейксис) и на время высказывания «сейчас» (темпоральный дейксис)

[4, с. 86–88]. Наши наблюдения показывают, что ситуативный контекст маркируется однокомпонентными и поликомпонентными дейктическими моделями. Так, персональный однокомпонентный дейксис в форме личных местоимений в сущности является частным случаем более широкого явления – предметного дейксиса. Например: *According to the organization of the “Turning Points” essay in the composition points and handouts, **you** must have an introduction first and three different turning points in your life. Since the writer only discusses one turning point, **I** don’t know whether this is acceptable or not. In spite of this, the writer has made his purpose of the story clear. There are some times my colleague can apply to improve this article. Try to express the same notion by different words and sentence structures. Well, that’s all* [5, p. 211].

В приведённом примере использованы, в частности, однокомпонентные дейктические средства – местоимения 1 и 2-го лица. Личные местоимения, как известно, являются основным средством выражения данной категории и представляют собой находящиеся во времени и пространстве персональные точки предметного дейксиса – адресанта, адресата, объекта речи, которые могут становиться центром координации в том или ином речевом акте [2, с. 19]. В свою очередь, дискурсивные поликомпонентные дейктические модели выступают в роли логико-смысловых коннекторов топикальных блоков информационного поля дискурса. Например: ***Well, on the screen and on the handout I propose three different kinds of criterion to decide what is RP because often there are serious questions as to say whether this or that pronunciation variant, variety is or is not received in this sense. Now the first possible criterion** is what I call the sociolinguistic criterion* [6].

Таким образом, с целью более глубокого изучения специфики функционирования дейксиса, дальнейшее исследование этих вербальных моделей пространственно-временного континуума целесообразно проводить с учётом жанровых особенностей дискурса художественной и нехудожественной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян, Ю. Д. Некоторые соображения о дейксисе в связи с понятием наивной модели мира / Ю. Д. Апресян // Семиотика и информатика. – М. : Школа Языки русской культуры, 1986. – Вып. 28. – С. 5–33.
2. Гармажапова, Л. А. Выражение персонального дейксиса личными местоимениями русского и бурятского языков / Л. А. Гармажапова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – Вып. 10. – С. 19–23.

3. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://tapemark.narod.ru/les/index.html>.
4. Успенский, Б. А. Дейксис и вторичный семиозис в тексте / Б. А. Успенский // Вопросы языкознания. – 2011. – № 2. – С. 3–30.
5. Hatch, Evelyn. Discourse and Language Education / Evelyn Hatch. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 333 p.
6. Wells, John C. Accents of English / John C. Wells. – Cambridge, London, New York : Cambridge University Press, 1982. – Books 1, 2, 3. – 685 p.

*Загорулькина В. А.
(г. Горловка, ДНР)*

ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИКИ ЖАНА ЖИРОДУ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ПЬЕСЫ «УНДИНА»)

Для писательской манеры известного французского драматурга Ипполита-Жана Жироду характерно сочетание трезвой иронии и игры парадоксами. Он обольщает зрителя гармонией слов и гибким размером ритма, великолепием своего языка. Его драмы – это прекрасный образец ироничности и интеллектуальной изощренности. Ирония делает этот трагический мир менее пугающим, доступным трезвому созерцанию. Ирония снимает с него налет иррационального, освобождает его от мистификации. Но за иронией и рафинированностью Жана Жироду скрываются философские мысли, под ироническими формами маскируется трагедия.

Его пьесы насыщены живыми сценами и остроумными диалогами, отличаются утонченным и красивым языком, богаты метафорами и аллегориями.

Из многочисленных особенностей поэтики Жана Жироду можно выделить прием театрализации мира, который позволяет интегрировать вечные проблемы в использовании мифологических сюжетов, что, в свою очередь, позволяет слушателю или читателю не просто сопереживать, но и быть участником многих событий.

Подобно многим писателям XX в. Жан Жироду охотно обращается к легенде, к мифу как к некоей универсальной форме, которая позволяет через нее давать свое собственное толкование судеб мира и человека. С помощью мифов он критикует многие недостатки людей и «социальные» пороки общества. Жироду придает, по сути, новую форму мифу, заменяя античных героев современными представителями современной культуры. Отталкиваясь от древнего сюжета, резко осовременивая проблематику, Жироду ставил на

обсуждение в своих интеллектуальных драмах острые вопросы сегодняшнего дня. Так, одна из его лучших пьес «Троянской войны не будет» (1935) прозвучала предостережением о вновь нависающей военной угрозе; драма на библейский сюжет «Сodom и Гоморра» (1942-1943) была вызвана к жизни трагедией войны и фашистской оккупации. Так же и «Ундины» (1939) с ее сказочным сюжетом и светлой поэзией должна оцениваться с учетом исторического контекста.

Для написания «Ундины» Ж. Жироду берет за основу сюжет немецкой романтической сказки Фуке. Но в своей пьесе драматург лишь приблизительно следует за оригиналом, вкладывает в сюжет иное содержание, меняет характеры и состав персонажей, вводит новые сцены, эпизоды, линии действия, сочиняет принципиально другой финал. Простодушная романтическая сказка, тесно связанная с немецким фольклором, становится под пером Ж. Жироду явлением иной, французской литературной традиции, берущей начало в философской повести XVIII в. [4].

Вся пьеса Ж. Жироду «Ундины» структурирована на бинарности сценических действий, которые выявляют различные жизненные противоречия. Каждый персонаж двулик и эта двойственность свидетельствует о противопоставлении жизненных противоречий.

Наряду с бинарностью, все действие пьесы связано с тройственностью и цифрой 3: 3 акта, 3 раската грома в начале пьесы, первый акт заканчивается трехголосьем, во втором акте – 3 действия иллюзиониста, 3 куплета о 15-лети Ундины, тройственное повторение пар: Ганс – Берта, Ганс – Ундины, Ганс – Берта, и заканчивается пьеса тремя восклицательными призывами главной героини: «...Кто он?.. Какое красивое имя Ганс!.. Как бы я могла его любить!» [5, с. 126–127].

Излюбленным приемом Ж. Жироду на протяжении всей пьесы остается тройственное повторение, которое имеет буквальное и метафорическое значение. При этом в повторении чередуются пары:

- 1) хоровод русалок с певцами в интермедии оперы «Саламбо»;
- 2) сцена встречи Ганса и Берты с повторяющимися деталями (сцены с перчаткой и снегирем).

Кроме того, с помощью игровых принципов Ж. Жироду объединяет реальное с фантастическим, создает игровую действительность, представляя в ней своих героев в качестве игроков. Игра автора с героями, художественным временем и пространством позволяет находить новые формы экспериментаторства, гротеска, различных метаморфоз в судьбах и поведении персонажей.

В пьесе Жана Жироду содержится многослойная пародия: на литературные и театральные клише, на рыцарскую романтику, средневековую экзотику, книжную ученость. Вместе с тем

«Ундина» полна проникновенного лиризма, поэтической фантазии и скрытого драматизма. За сказочным сюжетом просматривается одна из сквозных тем творчества Жироу: столкновение живой цивилизации с естественным миром правды, добра и любви!

ЛИТЕРАТУРА

1. Бачелис, Г. И. Драматургия // История французской литературы : В 4 т. – Т. 4. – М.; Л., 1963. – С. 230–253.
2. Жироу, Ж. Пьесы: Перевод с фр. / Вступ. статья А. Д. Михайлова / – М. : Искусство, 1981. – 648 с.
3. Чавчанидзе, Д. Л. Романтическая сказка Фуке / Фридрих де ля Мотт Фуке. Ундина. Серия «Литературные памятники». – М., Наука, 1990. – С. 421–471.
4. Body, J. Giraudoux et l'Allemagne. – P. : Didier, 1975. – 520 p.
5. Giraudoux, J. Ondine. – P. : Le livre de poche, 1990. – 160 p.

Иващенко Е. В.
(г. Алчевск, ЛНР)

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ

С появлением новых отраслей человеческой деятельности появилось их подробное описание, имеющее международное значение, и поэтому привлекающее внимание ученых, которые занимаются развитием теории и практики перевода. Безусловно, при переводе такого рода литературы, которая в переводоведении обозначена как специальная, важно понимать, что конкретно входит в понятие «специальный текст», какими признаками и особенностями данный текст обладает. Специальный перевод – это перевод специальных текстов, т. е. текстов, относящихся к определенной отрасли, имеющей свою терминологию, либо к нескольким отраслям (например, к экономике и праву – экономико-правовые тексты и т. п.). Многие ученые разрабатывают теорию специального перевода. К ним можно отнести А. В. Коваленко, Р. К. Миньяр-Белоручева, В. В. Алимова, А. В. Федорова, И. В. Арнольд и других.

Перевод специальных текстов требует от переводчика знаний родного и иностранного языков и специальности, к которой относится переводимый текст. Специальные тексты насыщены терминологией, сокращениями, особыми грамматическими конструкциями, научными определениями, практическими рекомендациями, характерными для данной сферы деятельности человека. Переводчики могут специализироваться в определённой сфере науки, техники и деятельности человека: военной, юридической,

экономической, научной, технической (научно-технической), медицинской, сельскохозяйственной и т. д., и, соответственно, перевод будет военным, юридическим, экономическим или другой разновидностью (подвидом специального перевода).

Основной проблемой при переводе специальных текстов является лексика, которая представлена разнообразными терминами, аббревиатурами, реалиями. Согласно О. С. Ахмановой, термин – слово или словосочетание специального (научного, технического и т. п.) языка, создаваемое (принимаемое, заимствуемое и т. п.) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [1, с. 215]. М. М. Глушко констатирует, что «термин – это слово или словосочетание для выражения понятий и обозначения предметов, обладающее, благодаря наличию у него строгой и точной дефиниции, четкими семантическими границами и поэтому однозначное в пределах соответствующей классификационной системы» [3, с. 78].

Аббревиатура – слово, образованное сокращением слова или словосочетания и читаемое по алфавитному названию начальных букв или по начальным звукам слов, входящих в него. По Толковому переводческому словарю Л. Л. Нелюбина аббревиатура – «слово, образованное из названий начальных букв или из начальных звуков слов, входящих в исходное словосочетание» [5, с. 9]. Наиболее полными можно считать определения О. С. Ахмановой и С. И. Ожегова. О. С. Ахманова определяет аббревиатуру как:

1) сложносокращенное слово, составленное из сокращенных начальных элементов (морфем) словосочетания;

2) инициальный тип сложносокращенных слов, акроним. Слово, образованное путем сложения начальных букв слов или начальных звуков [1, с. 27].

Реалии – это лексемы, обозначающие предметы или явления материальной культуры, этнонациональные особенности, обычаи, обряды, а также исторические факты или процессы и обычно не имеющие лексических эквивалентов в других языках. Реалии, по определению С. Влахова и С. Флорина, это «...слова (и словосочетания) народного языка, представляющие собой наименования предметов, понятий, явлений, характерных для географической среды, культуры, материального быта или общественно-исторических особенностей народа, нации, страны, племени и являющиеся, таким образом, носителями национального, местного или исторического колорита» [2, с. 75].

Некоторые исследователи относят реалии к разряду безэквивалентной лексики, утверждая, что они не подлежат переводу. Однако реалия является частью исходного текста,

поэтому ее передача в текст перевода является одним из условий адекватности перевода.

Таким образом, любой специальный текст – это сложное, многогранное явление в языке, требующее осторожного обращения с грамматическими, лексическими структурами, а также требующее знания особенностей написания и перевода таких текстов: отсутствие эмоциональной окраски, четкость, предельно ясное изложение материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова, О. С. Очерки по общей и русской лексикологии / О. С. Ахманова. – М. : Либроком, 2009. – 295с.
2. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М. : Международные отношения, 1980. – 343 с.
3. Глушко, М. М. Функциональный стиль общественного языка и методы его исследования / М. М. Глушенко. – М. : Просвещение, 1974. – 178 с.
4. Даниленко, В. П. Русская терминология: опыт лингвистического описания / В. П. Даниленко. – М. : Наука, 1977. – 246 с.
5. Нелюбин, Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – 3-е изд., перераб. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 320 с.

Извекова И. Ю.
(г. Горловка, ДНР)

„UTOPIE“ ALS BEGRIFF UND IDEENGESCHICHTLICHER FORSCHUNGSGEGENSTAND

Der Utopiebegriff hatte einen langen Weg zurückzulegen, um schließlich auf jenen doch einigermaßen bescheidenen Bedeutungsinhalt reduziert zu werden. Für unser Vorhaben einer themenbezogenen terminologischen Eingrenzung lohnt es sich, einen kurzen Blick auf die Geschichte jenes Begriffes zu werfen und sich mit den wesentlichen Theorien vertraut zu machen, welche die Wissenschaft zu dessen Fassung bereithält.

Das Wort „Utopie“ ist eine humanistische Neuschöpfung, ein Kompositum, das auf Thomas Morus zurückgeht. Die griechische Vorsilbe „ou“ („ου“) meint eine Negation. „Topos“ („τόπος“) ist mit „Ort“, „Stelle“ oder „Gegend“ zu übersetzen. Eine Utopie ist also ein „Nichtort“, ein Ort der nirgends existiert. Thomas Morus selbst hat seine Utopie zudem als „Eutopie“ identifiziert – ein Wortspiel, das auf der homophonen Lautung der Silben „u“ und „eu“ im Englischen gründet.

Das altgriechische Adverb „eu“ („ev“) bedeutet im Deutschen: „gut“, „wohl“, „glücklich“. Eine „Eutopie“ wäre somit ein „glücklicher Ort“. Darüber hinaus indiziert der volle lateinische Titel der Utopia – einen Idealstaat im platonischen Sinne. Die differentiellen Bedeutungsinhalte des inexistenten, des glücklichen, des idealen Staates ranken sich um das Wort „Utopie“ gleichsam seit seiner Entstehung. In dem Maße, in dem sich die Vokabel verbreitete, wurde sie auch um neue semantische Schichten bereichert. Zuerst waren es Bonivard und Rabelais, die das Wort „Utopie“ in ihren Schriften verwendeten. Letzterer konstruiert in seinem Hauptwerk „Gargantua et Pantagruel“ gar verwandtschaftliche Beziehungen zwischen den Utopiern und seinen Protagonisten. Im Hinblick auf die Geschichte des Utopiebegriffs ist Rabelais Werk jedoch noch aus anderer Sicht bedeutsam. Mit „Gargantua und Pantagruel“ wird die gemeinhin als „archaisch“ geltende Renaissance-Utopie – mit ihren wichtigsten Vertretern: Thomas Morus, Thomas Campanella und Francis Bacon – um eine „anarchistische“ Komponente erweitert.

Das 19. Jahrhundert mit seinen tiefgreifenden kulturellen und sozioökonomischen Veränderungen ging auch am Genre der Utopie nicht spurlos vorüber. Das Industriezeitalter war angebrochen, und mit den Verwerfungen des modernen Arbeits- und Produktionsprozesses rückte die soziale Frage zunehmend in den Mittelpunkt utopischer Überlegungen.

Der Nichtort als bloßes Gedankenspiel schien den Bedürfnissen jener Tage nicht mehr gerecht zu werden. Charles Fourier war einer der ersten Autoren, der seine in Buchform dargelegten Visionen einer besseren Gesellschaft realisiert wissen wollte; und es fanden sich auch nicht wenige Adepten, die diesem Ansinnen zu entsprechen suchten. So manifestierte sich der utopische Verwirklichungsanspruch in einer ganzen Reihe von Koloniegründungen – zumal in Nordamerika. Man denke etwa an Robert Owens utopisches Experiment New Harmony, an Cabets ikarische Kolonien oder an die von besagtem Fourier inspirierten Phalangen.

Das 20. Jahrhundert erweiterte das begriffliche Spektrum der Utopie noch um einen sich selbst hinterfragenden, antiutopischen Aspekt, demzufolge das vollkommene Unglück, die totale Perversion, ja Vernichtung der humanitas denkbarer schien, als deren Vervollkommen. Die Dystopien von A. Huxley, G. Orwell und Y. Zamjatin sind in diesem Zusammenhang ebenso zu nennen wie die sogenannten „Warnutopien“ der fünfziger und sechziger Jahre.

Auf Basis genannter Überlegungen wollen wir nachstehende Kriterien als Konstituenten unseres Utopiebegriffes vorschlagen: 1) Im Text muss ein Gemeinwesen beschrieben werden, das in der dargestellten Form nicht existiert; 2) Das dargestellte Gemeinwesen muss ein klar identifizierbares, defizitär empfundenes Gegenstück in der Wirklichkeit haben; 3) Die Verwirklichbarkeit des beschriebenen Gemeinwesens scheint vor dem Hintergrund der historischen Realität mittelfristig besehen wenig

wahrscheinlich oder gar unmöglich; 4) Wege der Umsetzung werden gar nicht oder nur bruchstückhaft aufgezeigt.

„Utopie“, „utopisches Bewusstsein“, „utopische Intention“, „Utopismus“ – gegen Ende des zwanzigsten Jahrhunderts begann eine sich zunehmend professionalisierende Utopieforschung Ordnung in dieses begriffliche Chaos zu bringen. Zwar gibt es bis heute keinen allgemeinverbindlichen Utopiebegriff, wobei sich die Frage stellt, ob ein solcher überhaupt möglich und wünschenswert wäre, angesichts der mannigfaltigen Ausprägungen des Utopischen in Tat, Text, und Denken. Andererseits ist es nicht zu leugnen, dass die Notwendigkeit einer am Forschungsinteresse orientierten, individuellen Definition dessen, was die Begriffe „Utopie“ und „utopisch“ bedeuten, heute in einem höherem Maße erkannt wird, als dies noch vor einigen Jahrzehnten der Fall gewesen ist. Historiker pflegen der Utopie meist mit einer gewissen Skepsis zu begegnen. Wer sich den internationalen Utopiediskurs der letzten zwanzig Jahre vor Augen hält, wird dies kaum bestreiten können. Zumal im deutschsprachigen Raum scheint die Utopieforschung eher Sache der Soziologen, Politologen, Philosophen und Literaturwissenschaftler, nicht jedoch der Historiker zu sein.

Der Terminus „Utopie“ ist nicht mehr an einen Text gebunden, sondern wird auf ein zu bestimmten Zeiten vermeintlich vorherrschendes Bewusstsein projiziert. Bis weit in die zweite Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts haben Wissenschaftler unterschiedlicher fachlicher Provenienz weniger zur definitorischen Klärung des Utopiebegriffes beigetragen, als ihn vielmehr mit neuen Bedeutungsinhalten beladen. Die terminologische Weitung des Begriffes beförderte auch dessen Politisierung.

LITERATUR

1. Bialkowski, B. Utopie einer besseren Tyrannis. Deutsche Historiker an der Reichsuniversität Posen / B. Bialkowski. – 2011. – 403 S.
2. Simut, A. Metaphorical dystopias and the end of the world (s) in Auster's Country of last things and Jose Saramago's Blindness / A. Simut. – Studia philologia. – Cluj-Napoca, 2012. – Vol. 57, № 4. – P. 109–117.

Калиновская Е. А.
(г. Алчевск, ЛНР)

WAYS OF GEOGRAPHICAL NAMES TRANSLATION

Learning foreign languages is a long and complicated process. Apart from grammar, spelling and pronunciation one should also bear in mind different cultural features, customs and traditions of the country the language of which is learned. Students must know the history, geographical position, climate and nature of the country as well, which help them better understand the language and easily cope with the translation.

Among a great deal of the problems arising during the process of translation, rendering the meaning of various proper names is worth thorough consideration. Proper names include names of people, nicknames, names of kings, queens, firms, public organizations and geographical names as well. They often have their own historical background which is necessary to examine before starting the process of translation. Modern geographical names represent the result of a long and complicated process of historical development, which include migrations of the nations, foreign conquests, the influence of the neighbouring countries and the peculiarities of country itself. All these factors should be taken into consideration; as they help the translator find a correct translation.

There exist different ways of conveying the meaning of geographical names to choose from.

A considerable number of English geographical names are rendered by the way of transcription only, e. g.: *Greenfield* – *Гринфилд*, *Freetown* – *Фриттаун*. They also can be translated partly with the help of transcription and translation respectively. This can be observed in the two-syllable names, e. g.: *Birmingham* – *Бирмингем*, *Brighton* – *Брайтон*. As you can see the first word has the initial syllable transliterated and the second one transcribed, whereas the second word is firstly transcribed and then transliterated. Irrespective of the considerable divergences existing between the phonemic system of English and Russian, a number of names are rendered by way of transliteration only. A few English proper names are transliterated with the omission or addition of a letter or two. This kind of rendering becomes necessary when dealing with specifically English spelling forms of proper names and to avoid the violation of the traditionally established spelling rules of the Russian language.

A few English proper names are rendered into Russian partly through transcription, e.g.: *Liverpool* – *Ливерпуль*.

Some geographical names have a traditionally established orthographical form which does not reflect in any way their pronunciation

or their orthographic form in the English language, e. g.: *Lake Superior* – *Озеро Верхнее*.

Names of the seas, oceans, bays, archipelagos, isthmuses, straits, channels, countries having the structure of word combinations are always translated, e. g.: *The Atlantic Ocean* – *Атлантический океан*, *New South Wales* – *Новый Южный Уэльс*. The geographical names formed on the basis of common nouns which acquired the status of proper names are generally translated from English into Russian, e. g.: *Cape of Good Hope* – *Мыс Доброй Надежды*, *The Rocky Mountains* – *Скалистые Горы*. But other names, having one word and word combination need an identifying element in the target language. They usually explain the nature and the real meaning of the geographical name, e. g.: *Maine* – *остров Мен*, *the Saint Lawrence* – *река Святого Лаврентия*.

Foreign geographical names are often reproduced in English not in their original spelling form but in the traditionally established spelling form of the target language, e. g.: *Warsaw* – *Варшава*, *Cologne* – *Кельн*. The students must also remember that some geographical names have in English their historically established forms too, e. g.: *Asia Minor* – *Малая Азия*, *Naples* – *Неаполь*. While translating the unknown geographical name the students should check all the terms in the most recent atlas or in specialized dictionaries. They also must have a significant experience on the subject.

Some toponyms are substituted in translation: *Strait of Dover* – *Па-де-Кале*, *the English Channel* – *Ла-Мани*. However, it is important to avoid wrong associations in substitution.

As can be seen translation of the geographical names is very important. A wrong translation can lead to many mistakes and hurt some sensibility. It can also destroy the whole original work.

LITERATURE

1. Беленькая, В. Д. Очерки англоязычной топонимики / В. Д. Беленькая. – М. : Высшая школа, 1977. – 277 с.
2. Корунец, И. В. Теория и практика перевода (Аспектный перевод) / И. В. Корунец. – Нова Книга, 2000. – 448 с.
3. Косачева, Т. А. Особенности передачи английских географических названий и имен собственных в русскоязычных текстах / Т. А. Косачева // Актуальные вопросы филологических наук : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). – Казань : Бук, 2017. – С. 21–23.

POST-COMMUNICATIVE VS POST-METHOD ERA OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

The main differences between approach and method lie mainly in the understanding that approaches are more flexible and do not have a specially prescribed set of techniques for language teaching. They are rather belief-systems that can inform methods or activities in the classroom. Methods contain detailed specifications for content, the roles of teachers and learners, and teaching procedures and techniques, a specific instructional design based on a particular theory [8]. Method is not only one element of the teaching approaches, but the approach itself determines the method, represents the component of a method [11, p. 45].

The concept of method is being abandoned and criticized, some linguists as Kumaravadivelu [7] have proclaimed a new concept of “*post method condition*” that is described as a search for an alternative to method, where the teacher is autonomous and works according to principled pragmatism. Some contemporary didactic views replace methods with strategies because the method itself is realized through a selected strategy and gets the meaning according to the strategy [11, p. 46]. Some linguists claim that the concept of method is dead, explaining the “relative unhelpfulness” of the method concept [1, p. 7–8]. Brown has even proposed to write a requiem because methods are too prescriptive, assuming too much about a context before the context has even been identified [2, p. 10].

Postmethod pedagogy can be visualized as a three-dimensional system consisting of three pedagogic parameters: *particularity*, consistent with the perspective of situational understanding, *practicality*, relating to the relationship between theory and practice, and *possibility*, concerning correlation between language ideology and teacher/learner identity. In other words post method pedagogy allows teachers and learners a role in pedagogic decision making by treating them as active and autonomous players [7, p. 175–179]. Without proper teacher education programmes the postmethod condition might entail the risk of language teachers adopting some sort of “my-own-method” style, which might result in a “hybrid” [4]. The apparent freedom of choice may lead to a lessening of effectiveness and a mix of eclectic techniques. [10, p. 40].

The focus of attention was gradually shifting from the language as a systematic code to the language as a means of communication with the search for an effective method of instruction and consideration of the learner’s personality. Communicative language teaching is best considered an approach rather than a method [5]. The emphasis

is put on the meaningful and motivated use of language by the people who communicate in order to achieve a certain goal. As it's reckoned by Shu and Zhuang, communicative competence refers to the ability to use language and sub-language to achieve some communicative purpose, including both comprehension and expression. Communicative competence means cultivating all the four skills – listening, speaking, reading and writing [12, p. 429]. It can be best described by the following principles: learners learn a language through using it to communicate; authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities; communication involves the integration of different language skills; learning is a process of creative construction and involves trial and error [8, p. 172].

Today in the 21st century, CLT is properly viewed as an approach, or theory of intercultural communicative competence to be used in developing materials and methods appropriate to a given context of learning, that understands language to be inseparable from individual identity and social behaviour. Not only does language define a community; a community, in turn, defines the forms and uses of language [9, p. 217].

The post-communicative era is characterized by the fact that there is no single macromethodological approach that could claim to cover all relevant aspects of teaching and learning [3, p. 310].

Nowadays both, post-method and post-communicative modes of teaching/learning languages are focusing a greater attention on the role of learners and teachers and on the process itself, so to say the social nature of learning, than on the product learners produce. Thus comparing post-communicative and post-method ways of teaching the present situation of language education research can be summarized as follows: there is a varied range of different learning cultures that cannot be described within the framework of a single methodological concept; individual exercises cannot be labeled “communicative” without taking their contexts into account; the quality of an exercise ought to be measured with reference to its contribution to a communicative process; different methods lead to different results; there is no proof of the overall superiority of any single methodological approach; the choice of methods depends on the goals [3, p. 299].

Both post-communicative and post-method ways of teaching/learning languages open up new opportunities for the expertise of language teachers in periphery contexts to be recognized and valued and make it more feasible for teachers to acknowledge and work with the diversity of the learners in their classrooms, guided by local assessments of students' strategies for learning rather than by global directives from remote authorities [6, p. 73]. Moreover, these new times have involved an appearance of post-modern society with an erosion of its conventional distinctions, an alteration of the sense of human identity, mass-mediating

and even commercialization of education and learning. That's why new post-methods and approaches are called upon preserving cultural diversities of learners.

New macrostrategies promote collaboration, autonomy, student-centeredness, self-reflexiveness. Knowledge is now less important than the ability to access and use that knowledge. Language learning is no more a way of imposing a culture but a means of using it.

ЛИТЕРАТУРА

1. Allwright, R. L. Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers / R. L. Allwright, K. M. Bailey. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – 270 p.
2. Brown, H. D. English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment and assessment / H. D. Brown // J. C. Richards and W. A. Renandya, (Eds.), *Methodology in Language Teaching*. – United Kingdom : Cambridge University Press, 2002. – P. 9–18.
3. Funk, H. Four Models of Language Learning and Acquisition and Their Methodological Implications for Textbook Design / H. Funk // *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. – Vol. 9, Suppl. 1, 2012. – P. 298–311.
4. Gholami, J. Post-method EFL teaching in Iran: Barriers, attitudes, and symbols / J. Gholami, A. Mirzaei // *Research Journal of English Language and Literature*, 1(2), 2013. – P. 50–64.
5. Karunakaran, T. English language teaching methods – an overview / T. Karunakaran, M. S. Babu // *The Dawn Journal*. – Vol. 2. – No. 2, July. – December 2013. – P. 519–535.
6. Kumaravadivelu, B. TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends / B. Kumaravadivelu // *TESOL QUARTERLY*. – Vol. 40. – No. 1. – March 2006. – P. 59–81.
7. Kumaravadivelu, B. Understanding language teaching : from method to postmethod / B. Kumaravadivelu. – New Jersey : Taylor & Francis, 2008. – 258 p.
8. Richards, J. C. Approaches and methods in language teaching / J. C. Richards, T. S. Rogers. – Edinburgh : Cambridge University Press, 2002. – 270 p.
9. Savignon, S. J. Beyond communicative language teaching: What's ahead? / S. J. Savignon // *Journal of Pragmatics*. – Vol. 39, 2007. – P. 207–220.
10. Soto, M. A. Post-method pedagogy: Towards enhanced context-situated teaching methodologies / M. A. Soto // *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAP Conference / Darío Luis Banegas [et.al.]. – 1a ed. – Santiago*

- del Estero : Asociación de Profesores de Inglés de Santiago del Estero, 2014. – P. 39–54.
11. Stančić, M. From Glorifying Method Toward Post-Method Stance: Searching For Quality of Teaching/Learning / M. Stančić, M. Mitrović, L. Radulović // Contemporary issues on education quality. – Belgrade : University of Belgrade, 2013. – P. 41–55.
12. Yuan, F. A Brief Comment on Communicative Language Teaching / F. Yuan // Journal of Language Teaching and Research. – Vol. 2. – No. 2. – March 2011. – P. 428–431.

Клевина А. С.

*Научный руководитель: ст. преп. Загоруйкина В. А.
(г. Горловка, ДНР)*

НЕКОТОРЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА И ИСТОЧНИКИ ИХ ПРОИСХОЖДЕНИЯ

Для достижения успеха в изучении иностранного языка необходимо обладать определенными языковыми навыками: лексическими, фонетическими, грамматическими и орфографическими. Немаловажной составляющей языка являются его фразеологические единицы, благодаря которым существует возможность лучше узнать историю, обычаи и культуру народа и страны, изучаемого языка.

В данной работе мы рассмотрим некоторые источники происхождения фразеологических единиц французского языка.

Во французском языке выделяют несколько путей происхождения фразеологии: собственно-французская фразеология, нетерминологическое происхождение фразеологизмов, терминологическое происхождение, а также фразеологические заимствования.

1) Собственно-французская фразеология. В данную группу входят фразеологизмы, привнесенные из материальной, культурной и общественно-экономической сфер жизни народа, в которых отражаются его история, быт, культура, дух, образ мышления и т. д. Например, *coup de l'étrier* ('последняя рюмка вина на дороге, посошок') – выражение восходит к старинному обычаю, по которому хозяин дома преподносил своему гостю стакан вина, когда тот, уезжая, заносил ногу в стремя (*étrier* – *стремя*) [1].

2) Нетерминологическое происхождение фразеологизмов. К фразеологическим единицам нетерминологического происхождения относят фразеологизмы, происхождение которых связано:

- с историческими фактами или событиями. Например, «*Paris vaut bien une messe!*» ('Париж стоит мессы!'). Данная цитата была произнесена Генрихом Наваррским, который ради французского престола отрёкся от протестантской веры и перешёл в католичество в 1593 г.;

- с народными приданиями и поверьями. Например, *reprendre du poil de la bête* ('вновь поднять голову, воспрянуть духом'; 'оправиться от болезни'). В основе этой фразеологической единицы лежит старинное народное поверье, будто шерсть некоторых животных способна исцелять раны, вызванные их же укусом;

- с человеком или с частью его тела. Например, *homme de lettres* ('литератор, писатель'), *à l'oeil* ('даром, бесплатно');

- с неживой природой. Например, *faire feu de tout bois* ('не брезговать никакими средствами'), *se ressembler comme deux gouttes d'eau* ('быть похожими как две капли воды') [2];

- с живой природой. Например, *il coupe l'arbre pour avoir le fruit* ('чтобы достать фрукт, он рубит дерево'), т. е. человек поступает нерационально, опрометчиво, не думая о будущем [2];

3) Терминологическое происхождение фразеологизмов. К фразеологическим единицам терминологического происхождения относят фразеологизмы, происхождение которых связано:

- со спортом. Например, *il a saisi la balle au bond* ('он подхватил мяч на лету'), французы скажут о человеке, который ловко воспользовался случаем;

- с охотой. Например, *rompre les chiens* ('прервать неудобный разговор'), (букв. 'отозвать собак');

- с различными играми. Например, *tirer son épingale du jeu* ('ловко вывернуться из затруднительного положения'), (букв. 'взять свою булавку из игры');

- с профессиональной и военной деятельностью. Например, *faire long feu* ('дать осечку, потерпеть неудачу'). Раньше при применении огнестрельного порохового орудия заряд поджигали запалом, случалось, что порох загорался не сразу, и не происходило быстрого выстрела, его называли неудачным.

Следует отметить, что такие выражения использовались чаще всего в переносном смысле.

4) Фразеологические заимствования. Зачастую заимствования приходят из латинского и греческого языков. Например, (греч.) *l'âge d'or* ('золотой век') – этот оборот пришёл во французский язык из поэмы Гесиода «Труды и дни». Латинские фразеологические единицы приходят во французский в виде калек, но иногда могут употребляться и без перевода. Например, *terra incognita* ('что-то неизвестное') может употребляться без перевода. Но *advocatus diaboli* ('заядлый обвинитель, адвокат дьявола') имеет эквивалент

на французском языке – *avocat du diable* [3]. Кроме того, во французском языке присутствуют фразеологизмы, которые взяты из других языков. Например, выражения *guerre froide* ('холодная война'), *bas bleu* ('синий чулок') пришли из английского языка; *faire fiasco* ('потерпеть фиаско') произошло от итальянского выражения *far fiasco* и т. д.

Подводя итог, можно сказать, что фразеологизмы успешно закрепились в современном французском языке. Их источники уходят корнями далеко в прошлое и охватывают практически все сферы деятельности французского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кумлева, Т. М. Самая современная фразеология французского языка: справочник / Т. М. Кумлева. – М. : АСТ, 2011. – 416 с.
2. Назарян, А. Г. Фразеология современного французского языка : учебник / А. Г. Назарян. – М., 1987. – 288 с.
3. Раевская, О. В. Современный французско-русский словарь : словарь / О. В. Раевская. – М. : Аст, 2014. – 1006 с.

Ковалева В. С.
(г. Смоленск, РФ),
Похаленков О. Е.
(г. Калуга, РФ)

ПРИВЛЕЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ К ИЗУЧЕНИЮ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

В последние годы все более востребованным у молодежи в России становится изучение родного (русского) языка и одного из романо-германских языков (чаще немецкого). Популярным является также такое сочетание: один из романо-германских языков и русский как иностранный. Предпочтение немецкому языку отдается потому, что в России открыто достаточно много немецких фирм, которые готовы предоставить работу россиянам, владеющим немецким языком. С другой стороны, пробуждающийся интерес к русской культуре и русскому языку за рубежом приводит к тому, что на рынке труда у преподавателей РКИ шансы найти работу выше, чем у преподавателей других дисциплин.

На наш взгляд, невозможно переоценить роль качественной литературы при изучении родного и иностранных языков. К сожалению, художественная литература постепенно сдает свои позиции, но, как известно, приобщение к истории и культуре того

или иного народа невозможно без знакомства с литературой стран изучаемых языков. Мы предлагаем при изучении русского и одного из иностранных языков обращаться к написанным на изучаемых языках литературным произведениям, в которых затрагиваются так называемые вечные для человечества проблемы. Так, одной из острых проблем является поведение человека в экстремальных ситуациях, прежде всего на войне. В этой связи можно, например, обратить внимание на роман Э. М. Ремарка «Время жить и время умирать» (1954) и роман Б. Л. Васильева «В списках не значился» (1975).

Следует знать, что неперменной частью общественной жизни Германии 50-х годов XX века были серийные выпуски «солдатских фронтовых историй», большая часть которых повествовала о «войне на Востоке». В них немецкие солдаты и офицеры вермахта представляли благородными и страдающими героями и жертвами, которые боролись не с русскими, а с советской тоталитарной системой. Э. М. Ремарк при создании романа «Время жить и время умирать» ставил перед собой задачу разрушить миф, вокруг которого консолидировался и реанимировался немецкий боевой дух, и обличить военную нацистскую диктатуру. «Время жить и время умирать» написан от третьего лица и во многом повторяет манеру повествования, которую писатель избирал и для других своих произведений. За редким исключением, события читатель видит глазами главного героя Эрнста Гребера. Сам Ремарк был свидетелем зарождения тоталитарной идеологии и поэтому в романе «Время жить и время умирать» постарался дать объективную картину нацистского режима.

К моменту выхода в свет романа Б. Васильева «В списках не значился» в Советском Союзе уже многое было сделано для разрушения стены молчания вокруг трагической истории гарнизона Брестской крепости в первые часы нападения фашистов на СССР. Из-за внезапности вторжения врага скоординированных действий с советской стороны не было, и все-таки крепость несколько дней сопротивлялась. К несчастью, тысячи ее защитников в эти страшные дни попали в плен. Но и после этого в крепости продолжали вести бои небольшие группы и воины-одиночки. Таким защитником-одиночкой в романе изображен Николай Плужников. Повествование в романе «В списках не значился», которое, как и у Ремарка, ведется от третьего лица, постепенно изменяет накал – от добродушно-ироничного через тревожно-настораживающее к героико-трагическому.

Знакомясь в оригинале с текстами предлагаемых произведений, обучающиеся в первую очередь обращают внимание на их стилистику.

Заметим, что в произведениях антифашистской направленности образ Гитлера часто ассоциировался с образом врага рода человеческого, с антихристом, который затуманивает разум людей своими речами, выдавая ложь за истину. У Ремарка отношение персонажей к образу главного нациста носит скорее нейтральный характер. Подобное авторское решение может быть объяснено желанием писателя показать индивидуальное прозрение простых немцев.

В романе «В списках не значился» Б. Васильев, упоминая Гитлера, использует прием синекдохи: вместо прямой номинации фашистского режима, фашистской Германии он называет фамилию фюрера. Для Николая Плужникова фашизм и империализм – понятия одного ряда.

В своем произведении Ремарк показывает, что рядовой нацист – обычный обыватель, безобидный сам по себе, однако способный обернуться в исполнительного убийцу, беспрекословно выполняя свои служебные обязанности, следуя приказам свыше.

У Б. Васильева обычный человек, оказавшись в кровавой бойне, не теряет главного – человечности, совести.

И один, и другой автор в своих произведениях показали взлеты и падения человеческого духа, и каждый из них мощью своего таланта проклинает войну. К такому выводу приходят изучающие русский и немецкий языки, знакомясь с произведениями о Второй мировой войне известных авторов двух стран.

Таким образом, привлечение произведений художественной литературы к изучению романо-германских и славянских языков призвано способствовать не только приобщению к истории и культуре стран изучаемых языков, пониманию менталитета представителей этих стран, но и воспитанию стилистического чутья, что является важным фактором при изучении любого языка и что способствует, например, формированию переводческих навыков.

Козырь Д. А.

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

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ИСПАНСКОЙ РЕКЛАМЫ

Реклама – это определенный вид маркетинговой деятельности, направленный на привлечение потребителей и увеличения объемов продаж. Основной целью рекламы является увеличение дохода компании за счет повышения спроса на предоставляемые услуги или реализуемый товар. Рекламный текст обычно состоит из слогана, заголовка, основного рекламного текста и эхо-фразы.

Говоря об испанской рекламе, можно отметить, что она является творчеством в чистом виде, благодаря использованию ярких, запоминающихся, концептуальных образов. Испанская реклама больше других ориентирована на креатив, ценность идеи. В ней отсутствует идеализация действительности, взгляд на вещи приземленный. Интонация играет важнейшую роль для выражения семантического значения.

«При создании рекламного текста особую значимость имеют позитивно-оценочная и нейтральная лексика. На лексическом уровне в рекламных роликах используются следующие стилистические приемы: словотворчество, игра слов (омонимия, полисемия, антонимия), обыгрывание фразеологизмов» [2].

Для того чтобы передать физические характеристики товара и его надежность, наличие гарантии и репутацию, используются такие слова, как *seguridad* (надежность), *garantía* (гарантия), *calidad* (качество), *confiar* (доверять), *cierto* (точный), и т. д. Благодаря паронимам создается некий каламбур. Например: «*Tenera gallega – la carne con carne*» ‘Галисийская телятина: мясо с удостоверением’. Игра слов привлекает повышенное внимание покупателя: «*La ropa que siempre cae bien*» ‘Одежда, которая всегда подходит’ (в рекламном ролике джинсы падают с неба: «саег» – ‘*nadamy*’, ‘*подходит*’)). Гипербола помогает создать образ необычного и уникального продукта, также активно используется превосходная степень прилагательных и наречий. Например: *mejor* (лучший), *excelente* (превосходный), *delicioso* (вкусный), *maravilloso* (чудесный), *garantizado* (гарантированный), *nuevo* (новый), *poderoso* (мощный), *magnífico* (чудесный), *extraordinario* (необычный) и т. п. [1]. Довольно таки часто в рекламных текстах используются слова иностранного происхождения, преимущественно англицизмы, особенно в рекламе направленной на молодежь. Например: “*FORTuna, FOR you. FORTuna, FOR friends*” – реклама сигарет [2]. Повторы речи делают речь эмоциональной и динамичной, помогают сделать акцент на отдельных качествах или же преимуществах товара, при этом подчеркивая его уникальность: «*Bebe fruta, bebe energía, bebe Zumosol*» ‘Пей фрукты, пей энергию, пей Сумосоль’. Метафоры придают эмоциональную насыщенность: «*Platos listos*» (умные блюда). Блюда, разумеется, не могут быть умными, однако человеческие качества им присваивают для большей выразительности.

Испанский рекламный текст очень экспрессивен, полисемичен, имитирует различные стили и жанры. Рассматривая социальную рекламу, можно сказать следующее: данному виду характерно использование разговорной сниженной лексики, что является провокационным и привлекает больше внимания к проблеме. Более того, в некоторых видах социальной рекламы тема проблемы прямо

не называется, а передается с помощью выражений, которые создают необходимое эмоциональное состояние.

Испанская реклама, несомненно, является отражением испанского менталитета, так как отличается повышенной экспрессивностью, основана на разнообразии эмоций. Ей характерна театральность, эмоциональность и драматизация. Используются яркие, запоминающиеся, концептуальные образы для выражения основной идеи рекламного обращения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова, С. А. Наиболее популярные темы испанской рекламы на телевидении [Электронный ресурс] / С. А. Архипова // Вестник университета Российской академии образования. – 2012. – Режим доступа : <https://docplayer.ru/106929260-Arhipova-svetlana-anatolevna-osobennosti-ispanskoy-reklamy-na-televidenii-na-materiale-pireneyskogo-nacionalnogo-varianta-ispanskogo-yazyka.html> (дата обращения: 13.11.2019).
2. Сибатов, В. Е. Лексические характеристики испанских рекламных текстов : дис. канд. филол. наук : спец. 10.02.05 «Романские языки» / Виталий Евгеньевич Сибатов. – М., 2010. – 172 с.
3. Уварова, О. А. Лингвокультурологические особенности испанской социальной рекламы [Электронный ресурс] / О. А. Уварова // Молодежь и наука : сборник материалов X Юбилейной Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, посвященной 80-летию образования Красноярского края. – Красноярск : Сибирский федеральный ун-т, 2014. – Режим доступа : <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2014/directions.html> (дата обращения: 13.11.2019).

*Коловерова И. Г.
(г. Горловка, ДНР)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В нашем современном мире возникли совершенно новые требования к подготовке специалистов. На сегодняшний день выпускник высшего учебного заведения должен быть конкурентоспособным, востребованным на рынке труда, что априори предполагает высокий уровень его общего развития, владение информационно-коммуникационной компетенцией, высоким

профессионализмом, способностью принимать самостоятельные решения, нестандартностью мышления и продуктивной адаптацией к изменяющимся условиям [2].

Именно поэтому в последнее время стали все больше применять информационные технологии в преподавании иностранных языков в высшей школе. Основной задачей преподавателя вуза является создание всех необходимых условий для практического овладения иностранным языком каждого студента. На это и направлены современные инновационные технологии, связанные с использованием различных информационных технологий и интернет-ресурсов.

Главное преимущество использования инновационных технологий в обучении иностранному языку – перенесение акцентов с традиционных вербальных способов передачи информации на аудиовизуальные способы, что дает студентам право самых новых разработок как в учебном заведении, так и дома, в удобное для них время.

При традиционном обучении иностранному языку многие преподаватели убеждены, что большой лексический запас, надлежащее знание и употребление грамматических структур способствуют процессу обучения. С этой ошибкой и пытаются бороться инновационные технологии. Главной стратегией инновационных технологий является коммуникативный подход в обучении иностранному языку, что способствует желанию студентов точно и к месту применять изучаемый иностранный язык для эффективности общения.

Среди основных форм использования информационных технологий можно выделить следующие:

- мультимедийные уроки с использованием программы PowerPoint;

- онлайн или компьютерное тестирование;
- работа с аудио- и видеоресурсами в режиме онлайн;
- дистанционное обучение и т. д.

В настоящее время приоритетной информационной системой, предлагающей своим пользователям разнообразие информации и ресурсов, которая включает базовый набор услуг (электронная почта, телеконференции, видеоконференции, поисковые системы, общение в сети Chat, Twitter и т. д.), является Интернет. Использование этих интернет-ресурсов на занятиях по иностранному языку способствует формированию коммуникативной компетенции и помогает решать поставленные дидактические задачи, такие как:

- обучение правильности произношения;
- пополнение словарного запаса;
- обучение навыкам чтения;

- обучение навыкам аудирования на основе оригинальных звуковых текстов из сети Интернет;
- активизация навыков диалогической и монологической речи;
- совершенствование навыков письма (во время письменного общения с собеседником);
- ознакомление с обычаями и традициями, особенностями речевого этикета, культурой общения страны изучаемого языка.

Таким образом, можно утверждать, что возможности интернет-ресурсов многогранны; они позволяют получать необходимую студентам информацию из любой точки земного шара по любой тематике.

Однако нужно помнить, что использование информационных технологий на занятиях по иностранному языку представляет собой только средство, которое усиливает и расширяет возможности образовательной деятельности преподавателя, но не является его механическим заменителем.

Подводя итоги вышесказанному, хотелось бы отметить, что разработки инновационных технологий в обучении иностранному языку в вузе являются приоритетными в современных методиках и их применение становится неотъемлемой частью образовательного процесса. Также стоит отметить, что использование инновационных технологий в обучении иностранному языку позволяет переводить овладение иностранным языком в живой творческий процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буланов, Д. С. Роль инновационных технологий в обучении иностранному языку в высшей школе [Электронный ресурс] / Д. С. Буланов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 19. – С. 7–10. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2017/770394.htm> (дата обращения: 29.10.2019).
2. Сиразеева, А. Ф. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе [Электронный ресурс] / А. Ф. Сиразеева, Л. А. Валеева, А. Ф. Морозова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17983> (дата обращения: 29.10.2019).

*Комарницкая Д. В.
(г. Донецк, ДНР)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

Развитие современного общества происходит в эпоху информатизации, характеризующейся применением средств мультимедийных технологий во многих сферах деятельности человека, в том числе в сфере образования. Особенность такого учебного предмета как иностранный язык состоит в том, что ученикам предстоит овладеть не столько базовыми основами языка, сколько новым, по сравнению с родным языком, средством коммуникации, то есть практическим применением иностранного языка [3]. Таким образом, задача современной школы – организовать учебный процесс так, чтобы появилась возможность реализовать определенные Государственными стандартами цели в плане практического овладения языком.

Мультимедийные технологии и урок иностранного языка – актуальное направление в методике, требующее новых подходов и нестандартных решений.

Мультимедиа (англ. multimedia) – данные, или содержание, которое одновременно передаётся в разных формах: звук, анимированная компьютерная графика, видеоряд.

Мультимедийные обучающие технологии – это совокупность технических обучающих средств и дидактических средств обучения – носителей информации [1].

Формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках иностранного языка включают изучение лексики; отработку произношения; обучение диалогической и монологической речи; обучение письму; отработку грамматических явлений [2, с. 41].

На уроках английского языка с помощью сети Интернет можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи школьников; пополнять словарный запас учащихся; формировать у школьников мотивацию к изучению английского языка.

Учащиеся могут принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в чатах, видеоконференциях и т.д.

Иностранный язык – это учебный предмет, который в силу своей специфичности (создание для обучающихся искусственной языковой

среды из-за отсутствия естественной) предполагает наиболее гибкое и широкое использование различных технических средств обучения, среди которых:

- использование компьютерных презентаций;
- использование аудиоматериалов;
- электронные словари;
- использование электронного учебника;
- использование Интернет-ресурсов на уроках английского языка;
- использование интерактивной доски.

Внедрение информационных технологий в обучение значительно разнообразит процесс восприятия и отработки информации. Благодаря компьютеру, Интернету и мультимедийным средствам учащимся предоставляется уникальная возможность овладения большим объемом информации с ее последующим анализом и сортировкой [1]. Значительно расширяется и мотивационная основа учебной деятельности. В условиях использования мультимедиа учащиеся получают информацию из газет, телевидения, сами берут интервью и проводят телемосты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малокова, Г. Н. Использование мультимедийных средств в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Г. Н. Малокова, И. А. Соломахина. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/212523/> (дата обращения : 30.10.2019).
2. Садкина, В. И. 101 педагогическая идея. Как создать урок / В. И. Садкина. – М. : Издательская группа «Основа», 2013. – 87 с.
3. Соболева, А. В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2013. – С. 119–123. – Режим доступа : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4582/> (дата обращения : 30.10.2019).

***Крутоянова Т. А.**
(г. Макеевка, ДНР)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Учитель, работающий над созданием современного урока английского языка, понимает, что его творчество не может быть

эффективно без использования инновационных технологий обучения.

Сложно представить себе изучение лингвострановедческого аспекта на уроках английского языка без применения ИКТ. Именно они помогают в развитии мотивации учащихся к изучению языковых и страноведческих явлений и становятся высокоэффективным творческим фактором использования разнообразных форм воспитания и обучения.

Современные педагогические технологии, такие как формы уроков с использованием презентаций Microsoft Power Point, помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей и уровня обученности школьников. Нельзя не отметить, что использование компьютерных технологий в сочетании с проектным методом является одной из наиболее продуктивных форм организации как познавательной, так и исследовательской деятельности и является средством переноса акцентов в обучении на методы поисковой и творческой коллективной активности, помогает формированию и развитию языковой компетенции учащихся.

Такой способ организации учебной деятельности на современном этапе стал не только возможным, но и необходимым. В тех случаях, когда материал урока содержит большое количество иллюстративного страноведческого материала, применение компьютерной презентации позволит существенно повысить эффективность урока. Такие средства построения презентаций как Microsoft Power Point позволяют учителю в короткие сроки создавать собственные презентации и интенсивнее использовать их в процессе обучения лингвострановедению.

Обладая такой возможностью, как интерактивность, компьютерные презентации позволяют эффективно адаптировать лингвострановедческий учебный материал. Повышение эффективности восприятия и запоминания лексических и грамматических единиц в этом случае достигается при помощи интенсификации участия в процессе самого обучаемого.

Эффективность воздействия учебного материала в виде презентаций на учащихся во многом зависит от степени и уровня иллюстративности материала. Компьютерные презентации позволяют акцентировать внимание учащихся на значимых моментах излагаемой информации и воздействовать сразу на несколько видов памяти: зрительную, слуховую, эмоциональную и в некоторых случаях моторную.

Внедрение в учебный процесс мультимедийных программ гармонично сочетается с традиционными методами обучения. Но использование компьютера позволяет многократно повысить

эффективность обучения, выйти за рамки материала учебника, углубить содержание обучения лингвострановедению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева, Л. А. Презентация Power-point и ее возможности при обучении иностранным языкам / Л. А. Беляева, Н. В. Иванова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 4.
2. Душеина, Т. В. Проектная методика на уроках иностранного языка / Т. В. Душеина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5.
3. Постникова, В. И. Лингвострановедческий аспект в изучении английского языка на среднем и старшем этапах обучения в школе / В. И. Постникова // Молодой ученый. – 2015. – № 9.1.
4. Соломахина, И. А. Мультимедийные средства в обучении иностранным языкам / И. А. Соломахина // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С.198–202.
5. Томахин, Г. Д. Лингвострановедение : что это такое / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6.

Лычагина Е. И.

*Научный руководитель: ст. преп. Шавва Т. Ю.
(г. Луганск, ЛНР)*

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ МЕНТАЛИТЕТА И КУЛЬТУРЫ НАРОДА

Фразеология изучается очень досконально уже многие десятилетия. Эта наука не стоит на месте, а развивается и совершенствуется вместе с обществом. Фразеологизмы очень четко и ясно передают национальные и культурные реалии любого языка. Каждый день возникают новые фразеологизмы, которые являются результатом взаимоотношений между людьми.

Основоположником фразеологии считается швейцарский учёный и писатель Шарль Балли. Понятие «фразеология» имеет не одно значение, ведь каждый учёный пропускает этот термин через призму своего сознания.

Фразеологизмы привносят в текст стилистическую окрашенность и способствуют передаче духа времени, особенностей характера и поведения персонажей. Во французском языке, как и во многих других языках, насчитывается огромное число фразеологических единиц. К ним относятся структурные, функциональные и семантические типы. Структурные единицы состоят из трёх видов фразеологизмов: непредикативных, частично-предикативных и предикативных.

Непредикативные фразеологизмы разделяют на два подтипа:

а) одновершинные фразеологизмы, которые состоят из одного знаменательного и одного или более служебных слов: “à la traverse” ‘наперекор’; “*pour des prunes*” ‘из-за пустяков’; “*rester court*” ‘растеряться, запнуться’;

б) фраземы, т.е. фразеологизмы, которые могут состоять из двух и даже более знаменательных слов и представлять собой словосочетания с подчинительной, сочинительной или подчинительно-сочинительной связью элементов: “*sain et sau*” ‘цел и невредим’; “*nuit blanche*” ‘бессонная ночь’; “*se mettre en quatre*” ‘разрываться на части’.

Частично-предикативные фразеологизмы имеют свою отличительную черту. В них первый, грамматически ведущий член имеет дополнение или определение в виде придаточного предложения. К примеру: “*croire que les enfants naissent dans les choux*” ‘быть слишком наивным’; “*chercher midi où il n’est qu’ onze heures*” ‘искать прошлогодний снег’.

Предикативные фразеологизмы разделяют на два подтипа:

а) предикативные фразеологические единицы с замкнутой структурой, представляющие собой предложение с оконченной мыслью: “*compte est bon*” ‘он получил по заслугам’; “*comme fait son lit, on se couche*” ‘что посеешь, то и пожнешь’.

б) предикативные фразеологические единицы с незамкнутой структурой, выражающие неоконченную мысль и требующие дополнительных слов для более полной передачи мысли: “*force lui est de...*” ‘ему приходится’; “*ça va chercher dans...*” ‘цена скоро дойдет до...’ [2, с.54].

Группа так называемых номинативных фразеологизмов, по определению Чекалиной, имеет назывную функцию. Они могут обозначать действия, явления, предметы, состояние, качество и т.п. Обычно их объединяют по лексико-грамматическим значениям:

а) субстантивные: “*une âme en peine*” ‘неприкаянная душа’; б) глагольные: “*casser une croûte*” ‘перекусить’; в) адъективные: “*à double face*” ‘лицемерный’; г) адverbальные: “*de gré ou de force*” ‘во что бы то ни стало’.

Междометные фразеологизмы французского языка, как считает А. Г. Назарян, служат для более яркого выражения чувств и эмоций. Их делят на аффективные и побудительные.

Аффективные фразеологизмы передают очень сильные эмоции. Например: “*juste ciel!*” ‘силы небесные!’; “*nom de dieu!*” ‘черт возьми!’.

Побудительные фразеологизмы выражают угрозу, призыв, злость и т.д., например: “*en haut le monde!*” ‘все наверх!’ [3, с. 28].

Коммуникативные пословичные фразеологизмы, по мнению В. Г. Гака, наделены назидательным смыслом. Они в полной мере демонстрируют жизнь и особенности национального быта, ценности и уклады жизни французского общества и являются результатом народного творчества. Среди них можно выделить: а) пословицы, содержащие предупреждение, где глагол выражен повелительным наклонением: *“avril ne te découvre pas d'un fil, en mai fais ce qui te plait”* ‘не снимай теплой одежды в апреле, в мае поступай как хочешь’, либо применяется оборот *il faut*: *“il faut battre le fer pendant qu'il est chaud”* ‘куй железо, пока горячо’; б) пословицы, выражающие последствия опрометчивых поступков: *“qui va à la chasse perd sa place”* ‘кто место свое покидает, то его теряет’; в) пословицы, передающие сведения, полученные из личного опыта: *“La nuit porte conseil”* ‘Утро вечера мудренее’. [2, с. 60].

Как видим, фразеологизмы имеют сложную и многогранную структуру. В них спрятана жизнь носителей изучаемого языка, их менталитет, образ жизни.

Их многогранная структура представляет безграничные возможности в области научного исследования фразеологизмов как основной части менталитета и культуры народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балли, Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. – Москва, 1961. – 345 с.
2. Гак, В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков / В. Г. Гак. – Л., 2006. – 286 с.
3. Назарян, А. Г. Фразеология современного французского языка / А. Г. Назарян. – М., 1989. – 318 с.
4. Чекалина, Е. М. Лексикография французского языка: учеб. пособие / Е. М. Чекалина. – СПб. : Издат. дом С.-Петерб. ун-та, 2007. – 276 с.

Мацько Д. С.
(г. Луганск, ЛНР)

К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ УЧЕБНИКА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Английский язык остаётся одним из приоритетных для изучения иностранных языков. Интерес к изучению английского языка обусловлен статусом последнего как языка международного взаимодействия в важнейших сферах жизнедеятельности мирового

сообщества. По мнению Н. Д. Гальсковой, цель обучения иностранным языкам в формировании способности и готовности к адекватному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения [1, с. 98].

Как справедливо замечает О. Ю. Ефремов, процесс обучения включает два взаимосвязанных процесса: преподавание (деятельность учителя) и учение (деятельность учащихся) [3, с. 169]. На наш взгляд, успешность обучения английскому языку зависит от комплекса следующих факторов, отражающих:

- позицию учителя (а) уровень общепедагогической культуры, подготовки педагога; б) стремление к инновациям, отход от традиционализма);
- позицию ученика (а) мотивация к овладению английским языком; б) позиция референтных групп по отношению к изучению английского языка);
- учебно-методическое обеспечение дисциплины (а) обеспеченность учебного заведения техническими средствами обучения; б) выбор учебника).

Как видим, учебник выступает неотъемлемой составляющей процесса обучения английскому языку в системе дополнительного образования, что обусловлено ориентацией дополнительного образования на помощь обучающимся в преодолении пробелов языковой подготовки посредством дополнения школьной вузовской программы. По справедливому утверждению А. П. Миньяр-Белоручевой, учебник представляет собой своеобразный сценарий учебного процесса, учебное издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины, её раздела, части, соответствующее учебной программе [4, с. 97].

Проблема оценивания и отбора учебно-методического комплекса по иностранному языку нашла отражение в работах как отечественных, так и зарубежных методистов и педагогов-практиков. Так, в работах Н. Ю. Гусевской и А. П. Миньяр-Белоручевой утверждается, что современный учебник по английскому языку должен отражать следующие принципы обучения иностранным языкам:

- преемственности;
- доступности (посильности) учебного материала;
- системности и последовательности изложения учебного материала (введение нового материала с учётом его доступности, необходимости и логики изучаемого явления, наличие справочного материала, комплекса упражнений, контрольно-диагностического инструментария);
- функциональности (отбор языкового материала, необходимого для реализации языка в речи);

– коммуникативности (формирование умений и навыков, способствующих реализации целей коммуникативного взаимодействия) [2; 4].

По мнению Е. С. Потрикеевой, критериями оценивания и отбора УМК по иностранному языку выступают:

1) методическая концепция автора; 2) соответствие современным целям и условиям обучения; 3) мотивирующие возможности; 4) аутентичность языка и текстов; 5) предъявление и сопровождение страноведческой информации; 6) разнообразие упражнений; 7) современный дизайн; 8) качество полиграфии; 9) масштабное использование средств оформления учебника; 10) комплексность; 11) направленность на языковой уровень [5, с. 34].

Считаем, что оценивание и отбор учебника английского языка для системы дополнительного образования целесообразно осуществлять на основании следующих критериев:

- учёт возрастных особенностей и уровня языковой подготовки учащихся, направленности подготовки;
- мотивационная составляющая;
- аутентичность;
- наличие страноведческой (кросс-культурной) составляющей – учебник должен знакомить учащихся с культурой страны (стран) изучаемого языка, способствовать сравнению особенностей изучаемой и родной культуры;
- деление модуля на «блоки» – наличие разделов «Vocabulary», «Listening», «Speaking», «Grammar», «Writing»;
- комплексность и последовательность изложения – переход от простого к сложному, взаимосвязь грамматики с лексикой урока или модуля, построение «нового» материала на фундаменте приобретённых умений;
- преобладание продуктивных (творческих) упражнений;
- ориентация на коммуникативный подход в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 5-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
2. Гусевская, Н. Ю. Проблема и опыт создания учебного пособия по английскому языку / Н. Ю. Гусевская // Гуманитарный вектор. – 2011. – № 1(25). – С. 29–32.
3. Ефремов, О. Ю. Педагогика : учебное пособие / О. Ю. Ефремов. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
4. Миньяр-Белоручева, А. П. К вопросу о принципах создания профессионально ориентированного учебника по английскому

языку / А. П. Миньяр-Белоручева // Портал психологических изданий МГППУ. – 2010. – № 1. – С. 93–102.

5. Потрикеева, Е. С. К вопросу оценивания учебника иностранного языка / Е. С. Потрикеева // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2018. – Т. 2. – № 1. – С. 31–36.

Мельник Ю. Ю.
(г. Луганск, ЛНР)

АКТИВИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ «ТАВОО GAME»

Коммуникативная компетентность относится к ключевым категориям, являющимся неотъемлемой частью профессиональной компетентности специалистов. Коммуникативная компетентность входит в перечень навыков, необходимых для выпускников гуманитарных вузов, что отмечено в образовательных стандартах как один из важнейших компонентов образования.

Развитие коммуникативной компетентности предполагает двоякий процесс: с одной стороны, приобретение новых знаний, умений и навыков; с другой – коррекция, изменение уже сложившихся их форм. Потому развитие коммуникативной компетентности предполагает использование всего набора средств, ориентированных как на развитие субъект-субъектных, продуктивных, личностных сторон общения, так и субъект-объектных – репродуктивных составляющих [1, с. 47].

Для решения поставленных в работе задач и выбора адекватных средств, развивающих коммуникабельность, представляется необходимым проанализировать понятие «коммуникативная компетентность» и выделить ключевые компоненты данной компетентности.

Понятие «коммуникативная компетентность» впервые было использовано А. А. Бодалевым и трактовалось как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений) [3, с. 34].

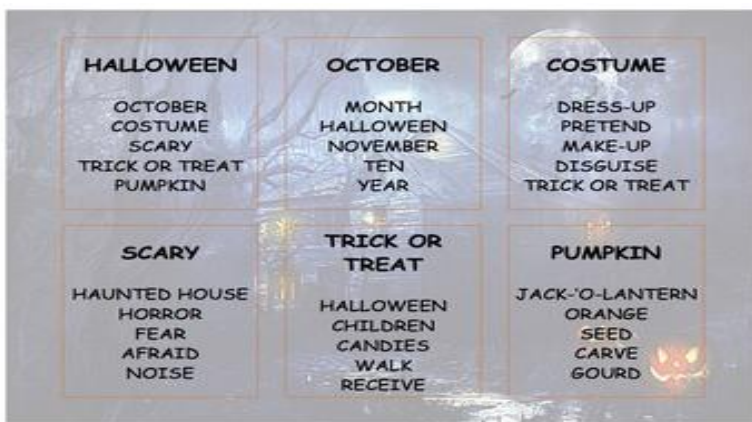
Наиболее универсальной для практического применения нам представляется структурная модель, разработанная И. Б. Пономаревым и В. П. Трубочкиным. Они выделяют три блока компонентов коммуникативной компетентности:

- коммуникативные личностные качества;
- владение техникой общения – навыки и умения осуществления отдельных коммуникативных действий;

- владение методикой и тактикой общения, умение строить общение в целостных ситуациях деятельности [4, с. 67–70].

Таким образом, нами была предложена игра «*Taboo game*», которую условно можно разделить на следующие этапы: моделирование формулировок коммуникативных заданий – создание тематических карточек со словами – первый этап в достижении поставленной цели; предъявление языкового материала – объяснение дефиниции требуемой лексемы, но со словами-ограничителями; установка осознанной коммуникации – заключительный этап в данной цепочке, а также наиболее значимый, так как говорящий смог донести до своей группы объясняемое им слово, а значит, успешная коммуникация состоялась [2, с. 71].

В качестве примера мы предлагаем «*Taboo card*» из тематической серии «Культура и традиции Великобритании»:



Таким образом, сравнительный анализ уровня сформированности коммуникативных навыков студентов показал, что при регулярном использовании данной методики уровень коммуникативных умений учащихся повысился. А также результат обучения с использованием «*Taboo game*» показал, что высказывания студентов приобрели оценочный и аргументативный характер.

В качестве вывода можно отметить, что опыт практической работы над решением исследуемой проблемы – усиление мотивации устной речи в отсутствие языковой среды – показал, что использование тематических карточек позволяет развивать интенсивную учебную деятельность, выявить актуальность и значимость речевой коммуникации иностранного языка, а также изучить культуру и традиции страны носителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гойхман, О. Я. Речевая коммуникация : учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М. : ИНФРА-М, 2008.
2. Дик, У. Эффективная коммуникация. Приемы и навыки. – М. : Изд-во «Гуманитарный центр», 2007.
3. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М., 1995.
4. Титова, С. В. Коммуникативная культура. От коммуникативной компетентности к социальной ответственности / С. В. Титова. – СПб. : Питер, 2009.
5. Эмомов, И. Б.: Инновационная форма совершенствования мотивации студентов к изучению английского языка / И. Б. Эмомов // Продуктивность обучения английскому языку в ВУЗе : Республиканская научно-практическая конференция. – Душанбе, 2013. – С. 31–34.

Мельниченко А. К.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фомина С. Б.
(г. Алчевск, ЛНР)*

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ТОПОНИМОВ И АНТРОПОНИМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Значимость исследования перевода имен собственных в литературе заключается в важности поиска и подбора адекватного способа перевода антропонимов и топонимов в художественных текстах для правильного восприятия читателем и погружения в мир, созданный автором.

Основной проблемой перевода имен собственных в художественной литературе является недостаточно глубокое изучение этимологии вымышленных топонимов и антропонимов, отсутствие их классификации на основании данного признака, что усложняет работу переводчиков.

Главная трудность заключается в подборе способа перевода, но в художественных произведениях данная задача может быть усложнена тем, что географические названия и имена нарицательные зачастую художественно значимы для стилистической направленности текста.

В художественной литературе топонимами выполняется текстообразующая или моделирующая функция. Когда автор помещает литературного героя в определенную среду, предоставляя имя месту его пребывания, им осуществляется географическая конкретизация описываемых событий, характеризуя персонажа, и в определенной степени определяя дальнейшее развитие событий произведения. В некоторых случаях топонимом представляется

свернутый текст, который обладает потенциалом культурно-исторических знаний, на сознательном уровне пробуждающихся автором. Данный факт обуславливается тем, что географические наименования неразрывно связаны с историей, несут в себе определенную информацию о прошлом, являются символами определенных культурно-исторических событий.

При рассмотрении способов воспроизведения имен собственных в литературе В. С. Виноградовым предлагается разделение вымышленных топонимов и антропонимов на 2 группы. В первую группу можно отнести наименования, созданные авторами на основании существующих моделей и минимально отличаемых от существующих в реальности, в данной группе топонимами и антропонимами сохраняется их основная функция – номинативная, они по-прежнему называют объекты, локализуя их во времени и пространстве. Во вторую группу входят книжные наименования, совмещающие в себе характеристики имен собственных и нарицательных, выполняя функцию «как называющего знака, так и означающего, так как они не только указывают на объект мысли, но и характеризуют его» [1, с. 134]. Ядро данной группы составляют значимые имена собственные – речевые (оказиональные) топонимы и антропонимы.

Единицы, включенные в первую группу, могут быть переданы при помощи транскрипции – введения в текст перевода графическими средствами языка соответствующих топонимов и антропонимов с максимально допускаемым данными средствами фонетическим приближением к его оригинальной фонетической форме. Подобная точка зрения встречается в трудах А. А. Реформатского, где он указывает на то, что, если вымышленное наименование не окрашено стилистически или сюжетно, оно должно транскрибироваться в соответствии с правилами, которые существуют для реальных топонимов и антропонимов [3, с. 27] (*Mr. Larrabee – мистер Ларраби*).

Значимые топонимы и антропонимы в большинстве случаев выполняют не только номинативную, но и характеристическо-оценочную функцию, поэтому подход к передаче информации, которую они несут, должен отличаться при переводе от принципов, используемых переводчиками при передаче стандартных существующих топонимов и антропонимов. Например, рассмотрим имя собственное из произведения О. Генри – *Anny Longnecker* – *Энни Логнекер*. Если разделить эту фамилию на два корня, первый, «Long», переводится как *длинный*, а второй «песк» – как *шея*. В итоге получаем прилагательное, описывающее внешность или характер персонажа. В произведениях У. С. Моэма реально существующие топонимы используются для создания наиболее полного образа

персонажей. Например, европейские столицы *Paris – Париж* и *Roma – Рим* показывают принадлежность к высоким слоям общества среди героев. «Говорящие наименования» требуют от читателей любого варианта произведения, будь то оригинал или перевод, понимания смысла внутренней формы восприятия образа, который хотел передать автор. Перевод при помощи транскрибирования не может в должной мере оказать влияние на читателя, когда оригинал располагает к этому [2, с. 89].

При учете всех факторов, изложенных выше, можно сделать вывод, что невозможно подобрать стандартное универсальное решение проблемы передачи вымышленных топонимов и антропонимов, так как их воссоздание всегда связано с творческим поиском, выдумкой и изобретательностью переводчиков, которые могут найти десятки новых оригинальных решений. В случае, когда не удалось найти адекватное решение, очевидным решением является использование метода транскрибирования «говорящего наименования» и предоставление примечания переводчика, как это можно встретить в случае перевода каламбуров и игры слов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов, В. С. Лексические вопросы перевода художественной литературы / В. С. Виноградов. – М., 1978. – 172 с.
2. Мамеладзе, С. А. Точность плюс вдохновение. Актуальные проблемы художественного перевода. Том 1 / С. А. Мамеладзе. – М., 1967. – 195 с.
3. Реформатский, А. А. Географические названия как слова русского языка. Транскрипция географических названий : Тезисы докладов / А. А. Реформатский. – М. : Институт географии АН СССР, 1958. – 87 с.

Мухина Д. С.

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

АПОЛОГЕТНЫЕ ДИСКУРСИВНЫЕ АКТЫ КАК СРЕДСТВА КАТЕГОРИИ МЕЛИОРАТИВНОСТИ

Апологетные дискурсивные акты являются средствами категории мелиоративности, которая постоянно противостоит речевой агрессии (категория пейоративности) и являются зеркальной проекцией аккузативов. Они представляют собой речевые действия, направленные на нейтрализацию ликоповреждающего действия предшествующих им по времени аккузативов. Телеология

апологетивов сопряжена с катарсисом – эмоциональной реакцией говорящего, профилируемой как освобождение от чувства [2, с. 113]. Эта реакция направлена на восстановление нарушенной цепочки общения или пошатнувшихся отношений: упреждение обвинений, снятие вины, объяснение причин тех или иных поступков, которые привели к обвинениям и ссоре участников коммуникации.

Апологетивы по своей структуре состоят из признания или непризнания говорящим своей или чужой вины и апеллирования к рациональной сфере адресата с целью уведомления его об истинной причине поступка, оказавшегося в итоге проступком.

А. Н. Приходько выделяет следующие типы апологетных дискурсивных актов [2, с. 113–116]:

1) **оправдание.**

Основная цель любого оправдания состоит в том, чтобы склонить адресата к пониманию и к прощению:

Аарон. *Здравствуйте. Прошу прощения за опоздание, очень сильный туман* [1, с. 42];

2) **извинение.**

Апологетный дискурсивный акт «извинение» является иллокутивно более сильным речевым действием, которое говорит о намерении говорящего признать свою вину и обратиться к собеседнику с запросом о прощении проступка. Данный тип дискурсивных актов влияет на эмоциональное состояние говорящих и соответственно быстрее приводит к примирению. В данной ситуации такие средства категории мелиоративности, как перформативные глаголы (*извинять, прощать*, англ. *excuse, apology, beg pardon*; нем. *entschuldigen, verzeihen*) или императивные высказывания (*Извините, пожалуйста; I beg your pardon; Verzeihen Sie bitte*) являются основными речевыми единицами, которые помогают достичь цели данного типа дискурсивного акта – получить прощение. Средства косвенной номинации реализуют извинение опосредованно (повествовательные предложения типа *I am sorry; I beg your pardon; Ich bitte um Verzeihung / Entschuldigung*):

DESTINY: *I'm sorry.*

ROSE: *Why are you sorry, Destiny?*

DESTINY: *I shouldn't have snapped at you like that. I shouldn't have told you that. It was my burden to carry, not yours, and I should've kept it to myself. I'm sorry* [4, с. 22];

3) **покаяние.**

Данный тип апологетивов выражает просьбу о прощении как бы у себя самого или у высших сил;

4) **прощание.**

John. *Sorry, forgive me?*

Barbara. *I suppose I'll have to* [3, с. 67].

Таким образом, апологетные дискурсивные акты конструируются согласно логике, стратегиям и набору речевых тактик категории мелиоративности для преодоления пути от оправдания к прощению: оправдание действий, вызвавших конфликтную ситуацию, проявление искренности, апелляция к предыдущему позитивному опыту отношений, призыв к сочувствию со стороны собеседника, поиск существенного аргумента для оправдания, опровержение утверждения собеседника, вербализация положительного отношения к собеседнику, реакция на измененное состояние человека, поиск виноватого, прощение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гладилин, П. В. Фотоаппараты [Электронный ресурс] / П. В. Гладилин. – Режим доступа : <http://www.gladilin.ru/p/photoapparat.pdf>. – 48 с.
2. Приходько, А. Н. Дискурсивные акты: прагматическая и прагматическая / А. Н. Приходько // Когнитивная, коммуникативная, дискурс. – 2010. – № 1. – С. 101–122.
3. Another Saturday Night. – 2011. – 95 p.
4. Cardell, J. The Lost Treasure / J. Cardell. – 2010. – 58 p.

*Непиущая И. А.
(г. Донецк, ДНР)*

ИКТ КАК СПОСОБ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Развитие культуры, науки и системы образования отражается в постоянных изменениях учебно-воспитательного процесса. С распространением информационных технологий, в частности сети интернет, в информационном сообществе возникает необходимость использования инновационных средств, которые могут выступать в роли посредника во время установления педагогического общения с учащимися.

В настоящее время в современной школе происходит постоянная модернизация подготовки учащихся – одним из главных показателей которой является именно внедрение новых технологий.

Современный уровень развития техники позволяет вывести традиционные средства (доска, мел, плакаты и пр.) на качественно новый уровень посредством использования компьютера, мультимедийного проектора и интерактивной доски. Эти средства могут выполнять те же самые функции и заменять собой традиционные средства.

Использование компьютера как средства обучения способствует повышению интереса и общей мотивации благодаря новым формам работы, активизации обучения благодаря использованию быстроменяющихся форм преподнесения информации, индивидуализации обучения – каждый работает в режиме, который его удовлетворяет. Использование ИКТ способствует повышению эффективности обучения, которое достигается благодаря широким изображающим возможностям, увеличению количества информации, моделированию общей деятельности учителя и ученика на любом этапе обучения, гибкости управления учебной деятельностью на основе индивидуализации обучения.

Современная модель образования строится не столько на передаче знаний, сколько на передаче умений управления ими, а принцип самостоятельности проявляется в самостоятельном поиске и анализе информации. Принцип индивидуализации учебного процесса реализуется в ходе индивидуальной и самостоятельной работы учащихся за компьютером, в частности для подготовки проектов, презентаций и т. п.

Единство вербального и наглядного содержания – важная психологическая основа понимания и усвоения учебного материала. Принцип наглядности при использовании ИКТ раскрывается самым широким образом. Известно, что существует зависимость между методом усвоения материала и способностью восстановления полученных знаний через какой-то промежуток времени. Если материал звуковой, то человек запоминает приблизительно четверть, если информация представлена визуально – приблизительно треть, при комбинированном типе подачи материала запоминаемость увеличивается вдвое, а если человека при этом привлекали к активному участию в учебном процессе, то усвоение материала увеличивается до 70%.

При использовании ИКТ в учебном процессе учитель превращается из носителя готовых знаний и методов работы в руководителя, посредника и помощника для учащихся в процессе совместной творческой работы, теряет «монополию на знания», поскольку ученики имеют доступ к банку знаний, могут самостоятельно получать информацию. Неизменной остается лишь роль учителя относительно определений целей, содержания обучения и воспитания, личного примера, использования методов убеждения.

Таким образом, использование ИКТ освобождает от рутинных операций, дает возможность сосредоточиться на творческих аспектах педагогической деятельности. Учитель теперь может больше внимания уделять индивидуальной работе с учащимися.

ЛИТЕРАТУРА

1. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М. : ИИО РАО, 2010. – 140 с.
2. Образование и XXI век: Информационные и коммуникационные технологии. – М. : Наука, 1999. – 191 с.

Нюбина Л. М.
(г. Смоленск, РФ)

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ В МНЕМОНИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

В литературе разных стран, времен и эпох существует особый жанр литературы, в основе которого лежит искусство памяти или мнемоника. Это автобиография и ее разновидности. Воспоминание связано, с одной стороны, с извлечением архивированных памятью знаний, а, с другой, с выстраиванием фрагментарно-тематических пространств текста, находящихся выражение в стилистическом строе речи автора. Тексты, опирающиеся на искусство памяти человека, мы называем мнемоническими текстами (далее МТ). Предметом анализа данной статьи служат МТ литературных биографий, также реализующих потенциал памяти.

Главной стратегией МТ является ярко выраженный эгоцентризм «как сознательное или невольное вынесение в центр употребления некоего «Я», что делает «Я» центром повествования, вокруг которого концентрируется и автобиографическое содержание, и языковые особенности его изложения [2, с. 235].

Автобиографический рассказчик/повествователь – весьма сложная инстанция в МТ. При построении МТ триединый автор может «расслаиваться»: он выступает как рассказчик, который участвует или наблюдает за происходящим («диегетическое», субъективированное повествование от 1 лица); как повествователь, приближающийся к нарратору (недиегетический, объективированный повествователь от 3 лица) [3, с. 95], например: *Jetzt aber erblickt man das Wunder der Vereinigung, des Sichvermählens fremder Ströme aus fremdem Ursprung, in einem unvergleichlichen Farbenspiel. Das Mainwasser hat eine dunkelbraune, fast moorige Färbung. Es ergießt sich langsam quellend, als wär' es von einer dickflüssigeren, schweren Substanz, in die viel helleren, gelben oder gelbgrünen und manchmal fast lichtgrünen Gewässer des Rheins, der mächtiger strömt und mit gelassener Gewalt die neue Ader in seinen Schoß zieht (C. Zuckmayer. Als wär's ein Stück von mir: 151).*

В данном примере из литературной автобиографии К. Цукмайера описывается слияние двух рек Германии – Рейна и Майна, происходящее в родных местах автора. И хотя это описание описывает реальность, оно окрашено личными субъективными впечатлениями, преломляющимися в его цветовой образности: (eine dunkelbraune, fast moorige Färbung, viel helleren, gelben oder gelbgrünen und manchmal fast lichtgrünen Gewässer des Rheins).

Эгоцентризм переплетается в МТ с таким важным свойством литературы воспоминаний как ее амбивалентность, т. е. ее двойственное положение между реальностью и художественностью. Автобиографическое творчество характеризуется, по Б. В. Аверину, «размытостью границы» между автобиографическим и художественным текстом [1, с. 10]. Приведем пример:

Es war wohl dies vor allem Licht, was mich von Anfang an kaptivierte. Die Atmosphäre dieser Stadt, der lieblich-diskrete Himmel von Paris scheint durchaus angepasst dem Geschmack, dem Stilgesetz einer reifen und raffinierten Zivilisation. Da haben wir sie, klug verteilt und doch verschwenderisch ausgeschüttet: die heiteren Töne es Renoir – lächelndes Karmesin; die feierlichen Schatten, die wir aus der klassischen Landschaft des Poussin kennen; die unendliche Skala der Graus, über die Monet mit fürstlichen Nonchalance verfügt; die grellen Farbtöne, mit denen die Affiche von Toulouse-Lautrec des Boulevard-Publikum ins Theater lockten; das dynamische Schwarz des großen Géricault, Bracques schöne Brauns und Gelbs, das morbide Blau des Frühen Picasso ... [6, S. 178–179].

«Путешествие в прошлое» порождает столкновений «Я-сегодня» и «Я-тогда», что также характеризует расслоение «Я» в МТ. При «путешествии в прошлое» «происходит расслоение локаций» «Я», МТ – это «повествование о различных и вместе с тем сосуществующих в пластах времени» разных «Я», в которых совмещаются ментальное состояние прежнего и нынешнего «Я». Пример: *Dem gereiften Zeitreisenden aus Paris, der zwar Künstler, aber noch nicht berühmt ist, kommt sein jugendliches Gegenüber wie abgetaucht vor. Selbst wenn er ihn anriefe, immer wieder, fände er kein Gehör* [4, S. 58].

Ещё одной особенностью МТ литературных автобиографий является смешение стилей и дискурсов в МТ. Мы можем видеть в литературных автобиографиях фрагменты из свидетельства о рождении, выдержки из объявлений об аукционной продаже, фрагменты из газетных эссе, отрывки литературной критики, статьи из словарей и мн. др. А в 11 главе своих воспоминаний в книге «Der Wendepunkt» К. Mann переходит к форме дневников.

Таким образом, литературная автобиография представляет собой особый тип МТ, в котором в результате воспоминаний профессионального литератора создается особая прагма-коммуникационная система, в которой сосуществуют автор, субъект

и объект рассказа о себе. Абсолютным регулятором этой системы является автор, приводящий во взаимодействие множество аспектов ментальной и речевой деятельности «Я». Важным аспектом литературной автобиографии можно считать то, что её автор становится для читателя посредником между историей и культурой своего времени, что помогает читателю глубже представить себе изображаемую эпоху.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин, Б. Дар Мнемозины. Романы Набокова в контексте русской автобиографической традиции / Б. Аверин. – СПб. : ООО Издательство «Пальмира»; ООО «Книги по требованию», 2016. – 399 с.
2. Гончарова, Е. А. Эгоцентризм как принцип построения литературного текста / Е. А. Гончарова // *Studia Linguistica VII : Языковая картина в зеркале семантики, прагматики и перевода*. Сб. ст. / РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 1998. – С. 235–244.
3. Шмид, В. Нарратология / В. Шмид. – М. : Языки славянской культуры, 2008. – 312 с.
4. Grass, G. Beim Häuten der Zwiebel / G. Grass. – Göttingen : Steidl, 2006. – 479 S.
5. Canetti, E. Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend / E. Canetti. – Fischer : Frankfurt/Main, 1977. – 336 S.
6. Mann, K. Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht / K. Mann. – München : Edition Spangenberg, 1989. – 597 S.

Омельяненко В. Б.
(г. Стаханов, ЛНР)

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ТРАНСФОРМАЦИЙ ЗНАЧЕНИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЛОВ

Языковые причины изменения значений слов исследованы значительно меньше, чем неязыковые. Лингвистические причины чрезвычайно разнообразны и сводятся к тому, что слово как в языке, так и в речи существует не изолированно, а в связи с другими словами. Словарь языка представляет собой не случайное скопление слов, а образует определенную систему. Когда в лексической системе языка появляется новое слово или новое значение, оно вступает во взаимодействие со значениями других слов, особенно синонимичных или близких по семантике, уже имеющих в словарном составе, подвергается их воздействию и, в свою очередь, влияет на них.

В процессе развития языка слова подвергаются различным смысловым изменениям. Некоторые значения теряются в языке, устаревают, а на основе их развиваются новые значения. Все эти процессы связаны с развитием общества. В слове различаются первое значение, с которым слово произошло, и производное значение, возникшее позже, в процессе языкового развития.

Изменение значения слова вероятно при появлении в жизни общества нового денотата – предмета или понятия. С развитием электротехники в слове *core* ('horny capsule containing seeds of apple, pear, etc.') появляется новый компонент, который называет новый предмет, 'bar of soft iron forming center of electro-magnet or induction coil'.

Причиной изменения значения слова может быть изменение самого денотата. В современном английском языке глагол *to sail* означает 'медленное передвижение в пространстве' ('travel over, glide through'), тогда как в начале он был связан именно с плаванием под парусами ('travel on water by use of sails'). Изменение способа передвижения сначала по воде, а потом и по суше, и в воздухе привело к изменению значения глагола.

В период становления английского языка под влиянием заимствованных слов нередко меняли стилистическую принадлежность. Такие изменения произошли со словом *foe*, которое при появлении заимствования *enemi* (совр. англ. *enemy*) оказалось вытесненным в узкую стилистическую сферу поэтизмов. В семантической структуре глагол *starve* в древнеанглийском периоде имел значение 'умирать'. Под давлением синонима *die* его значение сначала сузилось до 'умирать от голода', а затем и вообще изменилось (совр. англ. – 'голодать').

Языковые изменения не происходят случайно, они закономерны. Несоответствие между написанием и произношением большинства английских слов можно объяснить историческими явлениями. Почему в *bus* и *son* разные буквы u и o произносятся одинаково [ʌ]? В д. а. *sunu* > с. а. *son* (из-за большого количества вертикальных линий нормандские писцы заменили u, а произношение сохранилось). В н. а. *son* потеряло финитную, корневую гласную, сократившуюся до [u], которая в 17 веке перешла в [ʌ] [2].

Для характеристики изменений в языке не обязательно оперировать масштабами столетий, развитие речи происходит и в наши дни. Быстрее развивается словарь; перестройка структуры предложения носит вялотекущий характер по сравнению с перестройкой фонологических корреляций; изменения в орфографии «не успевают» за изменениями в языковой практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова, И. П. История английского языка : учебник, хрестоматия, словарь / И. П. Иванова, Л. П. Чахоян, Т. М. Беляева. – СПб. : Авалонъ, 2010. – 560 с.
2. Морфологическая структура и семантика социально-политических неологизмов и заимствований в британском и американском вариантах английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/8_NMIW_2008/Philologia/28298.doc.htm

Пантыкина Н. И.
(г. Луганск, ЛНР)

ИННОВАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Современные изменения в социально-политической, экономической и культурной жизни общества способствуют появлению новых знаний, овладение которыми нужно человеку, претендующему на конкурентоспособность в современном мире. Поэтому возникает необходимость в смене приоритетов в системе образования.

Основная роль в преобразованиях современного обучения иностранному языку отведена педагогу, уровень творческого потенциала и личностной культуры которого должен обеспечивать инновационное развитие отрасли. Реализация творческого потенциала учителя в ходе его профессиональной деятельности способствует применению оригинальных путей решения педагогических ситуаций, эффективному использованию инновационных форм, методов и средств обучения, позволяет усовершенствовать качество преподавания учебного предмета, обеспечить прочное усвоение знаний, формирование умений, развитие творческих возможностей учащихся и в полной мере реализовать профессиональные качества педагога.

Внедрение и распространение инноваций является одним из определяющих факторов дальнейшего профессионального роста и самого педагога. Следует отметить, что на сегодняшний день инновационная деятельность является одной из доминирующих тенденций развития человечества вообще и сферы образования в частности.

В последнее время проблема использования инновационных технологий в подготовке будущих учителей иностранных языков привлекает внимание многих ученых, поскольку новая

образовательная парадигма выстраивается на основе сохранения и развития творческой потенции и стабильной активной жизнедеятельности человека в переменных социальных условиях, ее направленности на самоопределение, готовности к восприятию и решению новых коммуникативных задач. Среди проблем современной педагогики в профессиональной подготовке будущих учителей иностранных языков приоритетными являются вопросы инновационной деятельности как составляющей педагогической инноватики – специальной научной дисциплины, которая раскрывает общие принципы теории инновационно-педагогических процессов. Кроме того, инновационная педагогическая деятельность, включающая новые инновационные технологии является, по нашему мнению, отражением основных изменений в тенденциях и закономерностях современного профессионального образования.

В первую очередь отметим, что инновация – целенаправленное изменение, которое вносит в систему новые элементы и вызывает ее переход из одного состояния в другое [1, с. 21]. На основе данного понятия можем определить инновационную деятельность педагога как комплексную деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению педагогических новаций.

По нашему мнению, одним из популярных видов инноваций являются арт-технологии, под которыми подразумеваем применение всевозможных техник разных видов искусств, а также средств искусств и методов художественно-творческой деятельности в учебно-воспитательном процессе (музыкальные произведения, живопись, художественные фильмы, драматизация и др.). На занятиях по иностранному языку именно использование инновационных технологий, в частности арт-технологий, побуждает студентов проявить свои творческие способности, самостоятельно планировать свои действия, интегрировать знания различных дисциплин и практически применять их в жизни, совершенствовать навыки и культуру межличностного общения.

В процессе применения арт-технологий особо важное значение приобретает профессионализм учителя, который обеспечивает высокую производительность педагогической деятельности, ее гуманистическую направленность.

Таким образом, для формирования активной, творческой личности, глубоко знающей свой предмет, обладающей различными учебными технологиями и имеющей основательную психолого-педагогическую подготовку необходимо применять инновации, в частности арт-технологии. В свою очередь, успешность их использования на занятиях по иностранному языку зависит от готовности педагога к внедрению данных инновационных технологий, устойчивой направленности на творческий, опытно-

экспериментальный поиск нового в организации учебно-воспитательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. / Г. К. Селевко. – Т. 2. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

Паньчук И. В.
(г. Донецк, ДНР)

АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматривается актуальность активных и интерактивных методов обучения на уроках иностранного языка. Так как обучение – это двусторонний процесс, его качество зависит от дидактического совершенства работы учителя и от отношения учащихся к проведенным занятиям, от уровня их познавательной активности. Только это сочетание высокой научной содержательности и методического мастерства учителя с умелым стимулированием познавательной деятельности учащихся создает надежную основу для глубокого и прочного овладения ими учебным материалом. Поэтому становятся все более популярными активные и интерактивные методы обучения, использование которых предполагает не пассивное усвоение учащимися готовых знаний, а создание условий для активной творческой деятельности по приобретению этих знаний, формирования умений и навыков [1, с. 51].

Активные методы обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Если учитель использует эти методы обучения, то ученики уже не пассивные слушатели, а активные участники урока [2, с. 42].

Активные методы обучения при умелом применении позволяют решить учебно-организационные задачи:

- покорить процесс обучения управляющему влиянию преподавателя;
- обеспечить активное участие всех учащихся в учебной работе;
- установить непрерывный контроль над процессом усвоения учебного материала.

К активным методам обучения можно отнести использование игр и игровых ситуаций, разучивание стихов, рифмовок и песен,

использование сказочного фольклора, использование компьютерных технологий, введение проблемной ситуации в урок, метод проекта. Следует отметить, что большинство активных методов обучения могут использоваться как самостоятельное мероприятие, так и быть необходимым элементом других методов. Например, дискуссия – это и самостоятельный метод, и часть деловой игры, «круглого стола».

Основательно продуманный урок с использованием инновационных технологий более продуктивен, развивает интерес к предмету, повышает результативность обучения, развивает креативные способности, направленные на формирование практических навыков обучающихся, способных решать задачи на уровне иноязычной коммуникативной компетенции. Совершенно очевидно, что, используя только традиционные методы обучения, научить ребенка сложно, поэтому должны быть созданы условия, способные вовлечь каждого учащегося в активный познавательный процесс. Практика показывает, что нестандартные формы и приемы работы интересны и эффективны, ведь ученики работают увлеченно, творчески, активно.

Наряду с активными методами рассмотрим использование интерактивных методов обучения. Интерактивные методы – это диалогическое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и ученика.

К интерактивным методам обучения относят презентации, эвристические беседы, ролевые игры, дискуссии, «мозговой штурм», конкурсы с практическими заданиями и их дальнейшее обсуждение, проектирование бизнес планов, проектов, проведение творческих мероприятий, использование мультимедийных компьютерных программ и привлечению англоязычных специалистов.

Цель интерактивного обучения – создать комфортные условия обучения, при которых ученик чувствует успешность, свое интерактивное совершенство, что делает продуктивным сам образовательный процесс [3, с. 192].

Преимущества интерактивного обучения:

- в работе задействованы все ученики класса;
- учащиеся учатся работать в команде;
- учатся аргументировать свой взгляд и находить альтернативное решение проблемы [4, с. 6].

Назначение интерактивного обучения – передать знания и осознать ценность других людей. Основными формами интерактивной работы является учебное взаимодействие учащихся в парах и микро-группах. Оптимальный состав группы 4-6 человек. Организация интерактивного обучения предполагает использование дидактических и ролевых игр, моделирование жизненных ситуаций, создание проблемных ситуаций.

Активные и интерактивные методы очень близко граничат между собой. Они помогают учителю сделать урок эффективным. Подводя итог, отметим, что каждый ученик интересен своей уникальностью, и задача учителя – сохранить эту уникальность, развивать склонности и таланты, расширить возможности каждого ученика, а возможно это только при повсеместном использовании активных и интерактивных методов обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексюк, А. М. Загальні методи навчання в школі / А. М. Алексюк. – К., 1981. – 51 с.
2. Голубкова, О. А. Использование активных методов обучения в учебном процессе : учебно-методическое пособие / О. А. Голубкова. – СПб., 1998. – 42 с.
3. Пометун, О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2004. – 192 с.
4. Шевченко, Е. Використання інтерактивних технологій для розвитку пізнавального інтересу на уроках англійської мови / Е. Шевченко // Англійська мова та література. – 2005. – № 24. – С. 4–6.

Папиж М. В.

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

ПЕРЕВОД НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ СИМВОЛОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ РЕКЛАМЫ ТУРИСТИЧЕСКИХ ПРОСПЕКТОВ

Адаптация (от лат. adaptatio – приспособление, прилаживание) – процесс изменения чего-либо для последующего использования в различных целях [4]. Адаптация текста – это преобразование текста, которое затрагивает некоторые специфические сферы, связанные с получением информации в областях, где знания должны быть доступны. И при создании рекламы адаптация этой самой рекламы играет важную роль.

Смысл сообщения определяется посредством выбора определенного элемента культуры, использование которого предполагает получение от адресата той или иной реакции. В процессе адаптации, прежде всего, представляется необходимым установить, является ли возможным заменить используемый в сообщении-оригинале элемент культуры соответствующим эквивалентом, или же данный символ может быть перенесен в культуру перевода только

при помощи аутентичных вербальных средств. Однако, в этом случае следует определить, насколько приемлемыми и понятными в культуре перевода будут переведенные при помощи транслитерации символы другой культуры.

Элементы культурной идентичности отдельно взятого народа передаются чаще всего, словами-реалиями. При переводе слова-реалии не переводятся на язык потребителя. Это могут быть названия блюд, культовых сооружений, древние названия ремёсел или танцев и т. д. Например, *l'écriture thâna* – это алфавит Мальдив, национальное название, и поэтому мы не можем найти эквивалент в русском языке или же, например, местности в Гваделупе *Marie-Galante, Désirade, Grande-Terre, Basse-Terre*.

Сам по себе перевод представляет собой вид творческой деятельности, подчиняющийся правилам лингвистики и культурологии [2]. Каждый язык уникален. Языковая модель мира определяется через культурологические особенности, то есть этнические и социальные нормы, а также через экономические достижения нации на определенной ступени её развития. Культурология является неотъемлемой частью языковой модели, и некоторые учёные склоняются к мнению, что на самом деле мы переводим не язык, а культуру [1]. Значит, для успешной адаптации рекламы к различным лингвокультурам необходимо выделить эксплицитно или имплицитно присутствующие в ней культурные компоненты, а также языковые знаки, используемые для их выражения. Только это позволит подобрать необходимый эквивалент в системе другой лингвокультуры для успешной замены при адаптации рекламного сообщения.

Одним из способов вычленения культурных составляющих является соотнесение их с произвольными компонентами языковой системы, такими как исторические места, известные личности, названия улиц, имена людей и т. д. [3]. Отдельно взятый компонент культуры не может существовать сам по себе, а должен рассматриваться в контексте определённой лингвокультуры. Например, *«Fuerteventura, île de l'archipel des Canaries en Espagne, est une invitation à de nombreuses activités sportives. Séparée de seulement 97 97 kilomètres du continent africain et caressée à longueur d'année par le vent chaud du Sahara, le sirocco, l'île bénéficie d'un climat agréable avec des températures oscillant régulièrement entre 15 et 30°C. Profitez ainsi de vos vacances à Fuerteventura pour jouer avec les vagues, jucher sur votre planche de surf, notamment à Jandia ou à Corralejo. Les vents modérés de Pajara et de Corralejo vous permettront également de profiter de votre planche à voile ou de vous initier au Windsurf. La richesse faunistique marine d'Antigua, de Morro Jable ou du Gran Tarajal est en outre propice aux plongées sous-marines. Par*

ailleurs, vous pourrez vous adonner au trekking, à travers le Camino Real plus au large».

В этом примере мы видим слова, которые невозможно перевести на французский язык с языка племён, живущих на этих островах. Поэтому переводчик использует приём транслитерации для передачи национального колорита рекламируемого курорта.

Таким образом, перевод национально-культурных символов в процессе адаптации рекламы играет важную роль, потому что он касается культурной жизни народа и его языковой картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Khairullin, V. Translation and meaning / V. Khairullin // Translation, semantics, and culture. – Maastricht : Rijkschool Maastricht, 1992. – P. 325–405.
2. Pym, A. Translation as transaction cost / A. Pym // Meta. – 1995. – № 40.4. – P. 594.
3. Woollacott, J. Messages and meanings : culture, society, and the media / J. Woollacott, M. Gurevitch, T. Bennet. – London; New York : Routledge, 1982. – 478 p.
4. Адаптация [Электронный ресурс] // Advertopedia : открытая реклам. энцикл. – Режим доступа : <http://www.advertopedia.ru/index/show-article?id=5> (дата обращения: 2.11.2019).

*Пахомова И. С.
(г. Смоленск, РФ)*

К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕДИЦИНЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

В настоящее время процент людей с проблемами расстройств психики неуклонно растет, и такие болезни, как болезни Паркинсона, Альцгеймера, занимают лидирующие позиции среди заболеваний XX и XXI веков. Медицина, в свою очередь имеет тенденцию оперативно разрабатывать новые пути решения, а именно: появляются прогрессивные методики лечения, взамен старой технике и инструментам создаются новые, более результативные. Данная тема является актуальной, так как с каждым годом увеличивается эффективность развития современных IT-технологий и устройств, а это значит, что в будущем неизбежно проникновение новых технологий в медицинскую сферу. Значимость таких технологий для лечения психических заболеваний не подвергается сомнениям [3]. Например, в области здравоохранения данные технологии оказались

особенно важны. Европейские и американские врачи полагают, что виртуальная реальность отлично помогает в лечении психических расстройств. Существует методика как погружение больного в ситуацию, которая вызывает панику, но только в киберпространстве. Моделируя разнообразные стрессовые условия, пациент учится справляться со своими страхами и фобиями [3].

«Все течет, и ничто не остается на месте» – снова вынуждены согласиться со словами Гераклита. А все новое, как известно, требует своего названия. Кроме этого, необходимо отметить, что в нынешней действительности, когда повышается потребность во взаимодействии между научными сообществами различных стран, новые термины должны иметь интернациональный характер.

Существует весьма много определений термина. По мнению С. В. Гринева-Гриневича, термин – это «особая номинативная лексическая единица специфичного языка, используемая для точного наименования специальных понятий» [1, с. 22]. О. С. Ахманова полагает, что термин – это «слово или словосочетание специального языка, создаваемое для точной номинации понятий и предметов» [2, с. 474]. Таким образом, термины – это слова, во-первых, ограниченные определенной узкой сферой употребления, в нашем случае – это медицина, а, во-вторых, те, которые точно описывают определенное понятие.

Возьмем для примера наиболее употребляемые термины в немецком языке для обозначения медицинской помощи благодаря компьютерным технологиям: *der 3-D Therapeut* – 3D терапевт; *virtuelle Therapie* – виртуальная терапия; *Multimedia für diese Seele* – мультимедия для души; *der Handy-Doktor* – врач-телефон; *die SMS-Therapie* – SMS-терапия; *klinische Cyberpsychologie* – клиническая киберпсихология [5, с. 20–26].

Рассмотрим пример, взятый из статьи «Therapie 2.0» Николаса Вестерхоффа немецкого научно-популярного журнала «Gehirn und Geist» (№ 04, 2018 г.):

“...*Bei den meisten Patienten reicht ein wenig differenziertes 3D- Abbild der Wirklichkeit aus, um die Angst wachzurufen*“. / Для большинства пациентов является достаточным дифференцированного 3D изображения действительности для того, чтобы вызвать в памяти чувства страха» [5, с. 22]. В приведенном примере используется словосочетание на немецком языке: *das 3D – Abbild der Wirklichkeit* – 3D изображения действительности. Такая технология широко используется для диагностики, хирургического лечения и реабилитации пациентов с заболеваниями психической и нервной системы.

Таким образом, психиатрия является очень важным разделом медицины, поэтому специалистам необходимо знать особенности данной терминологии.

Анализ медицинских терминов обязывает размышлять об их точном значении и знать о реальной двусмысленности. В доказательстве этого хотелось бы привести цитату американского ученого Д. Э. Чабнера: «Медицинские термины очень похожи на отдельные пазлы. Они построены из небольших кусочков, которые делают каждое слово уникальным, но куски эти могут также быть использованы другими словами в различных комбинациях» [4, с. 124].

Медицинские компьютерные технологии включают в себя средства воздействия на организм внешними информационными факторами, описание способов и методов их применения и процесс обучения навыкам практической деятельности. Дальнейшее развитие и совершенствование технологий в медицине связано с оптимизацией средств и методов обратной биологической связи при информационном воздействии, адекватных изменениям в организме, исходя из принципов и постулатов компьютерной медицины.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гринев-Гриневиц, С. В. Терминоведение / С. В. Гринев-Гриневиц. – М. : Академия, 2008. – 303 с.
2. Ахманова, О. С. Словарь омонимов русского языка / О. С. Ахманова. – М. : Рус. яз., 1986. – 448 с.
3. Raquel, M. Gonçalves Efficacy of Virtual Reality Exposure Therapy in the Treatment of PTSD: A Systematic Review [Электронный ресурс] / Raquel M. Gonçalves // PLOS|ONE. – 2012. – Режим доступа : <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0048469> (дата обращения: 25.10.2019).
4. Chabner, D. E. The Language of Medicine / D. E. Chabner. – New York : W. B. Saunders Company, 1996. – 1036 p.
5. Gehirn und Geist. – 2017. – № 04. – 90 s.

*Пшеничникова Д. А.
(г. Луганск, ЛНР)*

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Английский язык как язык международного общения является одним из приоритетных для изучения иностранных языков. Англоязычная подготовка начинается уже в младшей школе, где закладывается фундамент будущих речевых умений и навыков личности, поскольку возраст начальной школы считается наиболее

сенситивным и, как следствие, успешным для начала изучения иностранного языка.

Как справедливо замечает О. Ю. Ефремов, процесс обучения включает два взаимосвязанных процесса: преподавание (деятельность учителя) и учение (деятельность учащихся) [1, с. 169]. Следовательно, успешность обучения английскому языку в значительной степени зависит от позиции обучаемого, его желания овладеть языком. В основе человеческой деятельности лежит мотивация. По мнению П. Ур (Penny Ur), в отношении изучения иностранных языков следует говорить не о мотивации вообще как абстрактном и сложно определяемом термине, а о мотивированном учащемся, желающем усердно трудиться над изучением иностранного языка [3, с. 274]. В научной литературе по методике преподавания иностранных языков мотивация подразделяется на два вида:

1) внешняя мотивация, обусловленная влиянием внешних факторов на процесс изучения иностранных языков (желание получить хорошую оценку, мнение окружающих и т.д.);

2) внутренняя мотивация, обусловленная стремлением самого обучаемого «вникнуть в суть» изучаемого предмета, овладеть материалом в целях саморазвития [2; 3].

Задача каждого учителя заключается в том, чтобы ориентировать учащихся на изучение предмета, чтобы такое изучение происходило не «из-под палки», а было результатом внутреннего выбора самих учащихся. В контексте нашего исследования под мотивацией понимаем *стремление младших школьников к изучению английского языка, формируемое в результате положительного отношения учащихся к учебной дисциплине*. Определение способов формирования мотивации младших школьников к изучению английского языка предполагает выявление и учёт факторов, влияющих на формирование мотивации учеников начальной школы. Опыт преподавания английского языка в начальной школе позволяет нам определить следующие факторы формирования у младших школьников мотивации к изучению английского языка, условно подразделяемые на две группы: учебные факторы и внеучебные факторы. К внеучебным факторам относим:

- отношение семьи как референтной группы к необходимости изучения английского языка;
- учебно-методическое обеспечение дидактического процесса;
- финансовое положение семьи;
- отношение учащихся к учителю. Следует заметить, что последний фактор является производным системы учебных факторов, к которым относим:
 - уровень общепедагогической культуры учителя и его методическую подготовленность;

- учёт возрастных и психофизиологических особенностей младших школьников при организации учебного процесса;
- использование методов и форм работы, адекватных возрастным и психофизиологическим особенностям учащихся.

Перед учителем в начальной школе стоит определённая дилемма: с одной стороны, младшие школьники подчас достаточно эмоционально реагируют на полученную оценку; с другой стороны, оценивание учебных успехов предусмотрено положением об организации учебного процесса. В своей работе при оценивании работы учащихся мы используем систему «бонусов», «лайков» и «звёзд». «Бонусы» указывают на то, что в принципе учитель удовлетворён полученным ответом, но ребёнку есть куда стремиться. «Лайки» символизируют успех у землян и соответствуют оценке «хорошо», «звёзды» же означают космический успех и соответствуют оценке «отлично». Три оценки можно обменять на две оценки более высокого уровня. Как видим, система оценивания подаётся в игровой форме и близка детям по наполнению.

В основе человеческой деятельности лежит интерес. Иными словами, школьник увлечённо выполняет какое-то задание, если оно интересно ребёнку. В младшем школьном возрасте основным видом деятельности является игра. Как показывает опыт преподавания английского языка в младшей школе, дети с удовольствием смотрят мультфильмы на английском языке. В целях формирования навыков аудирования и говорения мы используем игровые технологии обучения, причём детям предоставляется право распределения ролей, корректировки сценария. Формированию навыков аудирования способствует просмотр англоязычных мультипликационных фильмов с последующей инсценировкой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефремов, О. Ю. Педагогика : учебное пособие / О. Ю. Ефремов. – СПб. : Питер, 2010. – 352 с.
2. Fedicheva, N. V. Teaching English as a foreign language : an educational guidance for students of higher educational establishments / N. V. Fedicheva. – Lugansk : Publishing House of the State Establishment “Taras Shevchenko LNU”, 2011. – 240 p.
3. Ur, P. A Course in Language Teaching: Practice and theory / Penny Ur. – Cambridge University Press, 2009. – 388 p.

Пыхтина А. А.
Научный руководитель: преп. Соловцова Е. В.
(г. Горловка, ДНР)

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО БРИТАНСКОГО КИНЕМАТОГРАФА

Практически с первых лет своего существования английское киноискусство испытывало на себе влияние зарубежной киноиндустрии, страдало от засилья на экранах Англии фильмов, поставленных в Голливуде.

Одной из наиболее ярких деталей, отличающих британское кино, является юмор, зачастую довольно специфический. Например, комик-группа «Монти Пайтон» вписала своё имя в историю комедии благодаря новаторскому и абсурдистскому юмору. Однако талантливые британские режиссёры также являются создателями высококачественных социальных драм. Проблемы простых людей, их жизнь, которая в большинстве случаев оказывается не из лёгких, показываются на экранах настолько живо и правдоподобно, что прочувствовать трагедию могут люди из разных частей света. При этом одной из характерных особенностей британского кино является уникальная способность британских режиссеров повествовать о сложном с юмором.

Остановимся на некоторых представителях современного британского кинематографа, которые, на наш взгляд, наиболее ярко представляют эту нишу.

Дэнни Бойл – британский режиссёр, поразивший мир своим фильмом «На игле» (1996). Фильм стал культовым и в 2012 был признан лучшим британским фильмом за последние 60 лет [3]. После этого режиссёр успел поработать в кардинально разных направлениях, но везде приносить что-то своё, что-то новое. Так, например, вышло с его картиной «28 дней спустя», где в таком укоренившемся жанре, как зомби-апокалипсис, ему всё же удалось сказать своё самобытное слово.

Любой разговор о британском кино так или иначе затронет «британского Тарантино» – Гая Ричи. Даже несмотря на такое сравнение, вполне не беспричинное, Г. Ричи имеет свой стиль, которой легко узнается как в криминальных комедиях, которыми он покори́л мир, так и в диснеевских мюзиклах, фильмах о Шерлоке, шпионах и короле Артуре. Несмотря на наличие в фильмах Г. Ричи большого количества кровавых и далеко не самых приятных сцен, картины талантливого режиссера весьма популярны, поскольку указанные особенности нивелируются юмором.

Также мы не можем не вспомнить о братьях Макдонах – Мартине и Джоне Майкле – британо-ирландских режиссёрах. В отличие от братьев Кознов, они работают обособленно, но их фильмы не менее хороши. Компиляция юмора и социальной драмы, о который упоминалось выше, наиболее ярко отражена именно в их творчестве (например, «Голгофа» и «Залечь на дно в Брюгге»). Стоит отметить, что если у Гая Ричи трагические моменты зачастую не воспринимаются таковыми из-за юмора, то у братьев Макдонов они сосуществуют, оставляя у зрителей неоднозначное впечатление.

Современный британский кинематограф нельзя представить без режиссёра Эдгара Райта. Будучи гиком по своей натуре, он не просто любит поп-культуру, но и добавляет её в свои работы. Различные реминисценции – одна из особенностей режиссёра, которые он использует для раскрытия своих историй. Э. Райт также славится своим ритмичным монтажом, позволяющим ему не просто делать бытовые и скучные сцены динамичным, но и строить на этом комедию. Э. Райт – один из немногих режиссёров, кто до сих пор использует физическую комедию, более популярную в эпоху немого кино, органично сочетая её с вербальной комедией.

Подводя итог всему вышесказанному, отметим, что несмотря на то, что современный британский кинематограф ориентирован на массовое голливудское кино, он все же остаётся уникальным и развивает киноиндустрию своим национальным характером и самобытностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Английская кинематография [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://yunc.org/Английская_кинематография (дата обращения: 28.10.2019).
2. Гладильщикова, А. Британское кино XXI века: юмор, зомби, криминал и Майкл Фассбендер // Московские новости, 2013.01.05 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mn.ru/culture/film/86745> (дата обращения: 28.10.2019).
3. «На игле» признали лучшим британским фильмом за последние 60 лет [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://lenta.ru/news/2012/05/29/trainspotting> (дата обращения: 28.10.2019).

KOMMUNIKATIONSBESONDERHEITEN IN DEN SOZIALEN MEDIEN

Heutzutage ist das Internet schon nicht mehr ein Informationsmedium, welches auf Texten und Bildern basiert, sondern ein soziales Kommunikationsmedium, das persönlich orientiert ist. Die Frage: „Warum benutzt ein Mensch soziale Medien?“ ist grundsätzlich mit der Frage „Wie bilden wir heute Kommunikation bzw. wie kommunizieren wir in der Gegenwart?“ verbunden. Die Kommunikation ist vielleicht das wichtigste soziale Bedürfnis jeder Person. Dies ist die Grundlage, auf welcher Informationen von Mensch zu Mensch weitergegeben oder übertragen werden. Etymologisch kommt das Wort „Kommunikation“ aus dem lateinischen „communicare“, was dasselbe bedeutet wie „mitteilen, teilhaben lassen“ [1].

Die sozialen Medien (engl. Community-Websites) bilden die Grundlage für ein soziales Netzwerk, auf dem Internetnutzer gleichzeitig die Absender und die Empfänger des Contents (des Inhaltes) sind. Früher waren durchschnittliche Menschen nur passive Konsumenten. Jetzt kann jeder seine persönliche Meinung in eigenartigen Kommentaren äußern oder mit relativ wenigen Kräften seine Internetpräsenz schaffen. Die meisten großen Plattformen sind auch untereinander verbunden und bieten dem Nutzer eine Möglichkeit, die Inhalte ihrer Seiten zu teilen.

Zu den größten internationalen Social Media Plattformen gehören, in erster Linie Wikipedia, Weblogs, Twitter, verschiedene soziale Netzwerke (z.B. VZ-Netzwerke, XING, Facebook), Dokumenten-, Foto- und Videoplattformen (z.B. Flickr, YouTube, Mister Wong).

Die elektronische Kommunikation ist zu einem integralen Bestandteil der sozialen Aktivität des modernen Menschen geworden. Der Wunsch, Informationen auf hohem Niveau zu sammeln und zu verbreiten, insbesondere mit sehr hoher Geschwindigkeit, formuliert für die Menschen unsere gesamte Entwicklungsgeschichte. Ein Großteil der Kommunikation bewegt sich nun in eine neue Dimension – die virtuelle Realität. Das Internet bietet einem Individuum nahezu unbegrenzte Möglichkeiten der Kommunikation und der Interaktion mit anderen Individuen sowie Möglichkeiten zur Selbstdarstellung und Selbstpräsentation. Grundsätzlich ist die Nutzung von sozialen Medien eine weitere Stufe der Kommunikationsleiter. Die Versuchung, sich hier zu registrieren, ist groß, da die sozialen Medien eine sich ständig weiterentwickelnde Plattform für Unterhaltung, Selbstdarstellung und Informationsaustausch bieten [2].

Die wachsende Popularität von sozialen Medien erforderte eine Revision der Phänomenologie der Kommunikation unter Berücksichtigung neuer technologischer Möglichkeiten. Im Internet sind die Geschäftskommunikation, die Platzierung von offiziellen Dokumenten, literarische und künstlerische Kreativität sowie alltägliche Dialoge möglich und dazu gibt es Post, Polylog in den Kommentaren u.a. Die neuen Genres nutzen die technischen Möglichkeiten des Kommunikationskanals: Hypertextualität, die Kombination von verbalem Code mit Video- und Audiomaterialien, Interaktivität, synchrone Kommunikation mehrerer Benutzer sowie die Möglichkeit, verschiedene Register der Kommunikation innerhalb derselben Gattung, Gruppe und sogar Massencharakter der Kommunikation zu kombinieren. Auch die Autorschaft einer Sprachnachricht im Internet wird anders dargestellt als in der Realität, da der Hypertext von Natur aus nach Anonymität strebt.

Die Merkmale der Kommunikation in den sozialen Medien Plattformen ziehen nicht nur theoretische Forscher, sondern auch einfache Nutzer an. Wir versuchen, die wichtigsten Kommunikationsbesonderheiten in den sozialen Medien zu nennen.

Erstens haben bei der Kommunikation in den sozialen Medien die Echtheit und die Ehrlichkeit die höchste Priorität. Wenn ein Mensch sich positiver als in der Tat präsentiert, bleibt es im Internet nicht lange unbemerkt und bildet ein Ziel für Kritik.

Zweitens erfordern Social Media Plattformen eine schnelle Reaktion. Die Entscheidungen müssen sofort getroffen werden. Besonders betrifft es soziale Netzwerke und wird durch die Besonderheiten ihres Interface verursacht. Auf der Seite des sozialen Netzes spiegelt sich wider, wer der „Freunde“ online ist. Ihr Interface ermöglicht es, zu verstehen, ob eine persönliche Nachricht gelesen wurde und ob der Kommunikationspartner eine Antwortnachricht eintippt. Das führt zu einer sofortigen Kommunikation im sozialen Netzwerk: Die Benutzer kommunizieren hier und jetzt und erhalten sofort eine Antwort.

Drittens ist es für die Benutzer von Internetseiten charakteristisch, die notwendigen Informationen innerhalb kurzer Form zu erhalten, ohne dafür viel Zeit zu verschwenden. Wenn Sie die Aufmerksamkeit potentieller „Freunde“ auf sich ziehen möchten, sollten Sie sicherstellen, dass Text- oder Videoinhalte auf Ihren Internet-Seiten kein „Wasser“ haben. Darüber hinaus beschränken die technologischen Fähigkeiten der Plattformen oft die Größe der bereitgestellten Informationen.

Viertens hängen die Besonderheiten der Bereitstellung von Informationen oft von einer bestimmten Plattform ab, d.h., von der Technologie der Nutzung des globalen Netzwerks. Das Interface der Plattform bestimmt die Möglichkeiten der Teilnahme an der Kommunikation, die Art und Weise der Aufnahme sowie das Maß der Sensibilisierung über andere Teilnehmer des Kommunikationsakts.

ЛИТЕРАТУРА

1. Kommunikations Safari (2018): <<https://kommunikationssafari.wordpress.com/2015/08/15/its-all-about-kommunikation/>> [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://militar.vslovar.org.ru/664.html> (дата обращения: 18.11.2019).
2. Rösger, D. Das Selbst und Selbstdarstellung in der virtuellen Öffentlichkeit / D. Rösger. – Taschenbuch. – 2. Oktober 2012. – Berlin : GRIN Verlag. – 20 s.

*Сапитон И. Г.
(г. Донецк, ДНР)*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Учет возрастных особенностей – это отправная точка для конструирования курса обучения иностранному языку. Каждый возрастной период характеризуется своим типом ведущей деятельности.

В старших классах школы развитие познавательных процессов детей достигает такого уровня, что они оказываются практически готовыми к выполнению всех видов умственной работы взрослого человека, включая самые сложные. Познавательные процессы школьников приобретают такие качества, которые делают их совершенными и гибкими, причем развитие средств познания несколько опережает собственно личностное развитие детей.

При обучении старшеклассников необходимо учитывать психологические и физиологические особенности этого возраста. В настоящее время в отечественной и зарубежной психологии имеются довольно обстоятельные, надежные и убедительные исследования по проблеме психологии старших школьников (Г. С. Абрамов, В. В. Давыдов, И. С. Кон, А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. В. Мудрик, А. Б. Орлов, Г. И. Щукина). Выявленные психологические особенности старших школьников имеют всеобщий характер. Их игнорирование может привести к отрицательным результатам. Однако общее всегда реализуется в единичном по-особенному, т.е. имеет своеобразие в каждом конкретном случае, и выявление и учет этого своеобразия не менее важны, чем разработка общих принципов и положений. Особенно это касается предмета «Иностранный язык», принадлежащего к группе деятельностных учебных предметов, имеющих целью, преимущественно, выработку умений и навыков. Одной из наиболее явно выраженных психологических особенностей старшеклассников является то,

что развитие познавательных функций и интеллекта претерпевает не только и не столько количественные, сколько качественные изменения, т.е. сдвиги в структуре мыслительных процессов: важно не то, какие задачи решает человек, а каким образом он это делает. Как указывает И. Л. Бим, «каждый старшеклассник сочетает в себе черты еще недавнего подростка и признаки юношеского возраста. В нем диалектически соединяются еще не утраченная детскость с проявлениями активного взросления» [1, с. 180].

Учителю иностранного языка бывает порой трудно поддерживать ослабевающий интерес к своему учебному предмету. Поскольку в юношеском возрасте с особой силой проявляется стремление к самоутверждению, самовыражению, к возможности отстаивать свои взгляды и убеждения, то именно возрастающая коммуникативная направленность обучения иностранному языку и создание благоприятного психологического климата для общения, а также профориентация – именно те факторы, которые на этой ступени обучения приобретают особую значимость. Отсюда столь важен отбор материала, его проблемный характер, стимулирующий обмен мнениями, побуждающий к размышлениям, выбору. В этом возрасте с особой остротой проявляется стремление к самостоятельности, и учителю необходимо тщательно продумать свой стиль общения со старшеклассниками.

Целенаправленно организованный процесс обучения выявляет у учащихся внутренние резервы к познанию собственной личности и ее всестороннему совершенствованию. Как отмечают Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович и Т. Е. Сахарова, современные психологи и педагоги едины в том, что качество выполнения деятельности и ее результат зависят, прежде всего, от побуждения и потребностей индивида, его мотивации: именно мотивация вызывает целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приемов, их упорядочения для достижения целей [2, с. 115]. Мотивация является поэтому «запускным механизмом» (термин И. А. Зимней) всякой человеческой деятельности: будь то труд, общение или познание. Питает и поддерживает мотивацию осязаемый, реальный, этапный и конечный успех. Если успеха нет, то мотивация угасает, и это отрицательно сказывается на выполнении деятельности. Еще чешский педагог Ян Амос Коменский в книге «Великая дидактика» писал: «Какое бы занятие не начинать, нужно прежде всего возбудить у учеников серьезную любовь к нему, доказав превосходство этого предмета; его пользу, приятность, и что только можно» [3, с. 80].

Разнообразие интересов, формирование профориентации делают необходимым дальнейшее усиление индивидуализации обучения ИЯ. Повышение же чувства ответственности, сознательного отношения к учебе открывает большие возможности

для организации самостоятельной работы, для стимулирования потребности в самообразовании. Самостоятельная работа над языком должна готовить учащихся к самостоятельному «доучиванию» и совершенствованию овладения английским языком, а именно: развивать в них умение работать со справочной литературой, иностранным текстом, техническими средствами. Так в старшей школе становится еще более актуальным сочетание индивидуальной, парной и групповой работы, где учитель выступает в роли партнера, организатора, режиссера, сценариста.

Для старшеклассников характерен более высокий уровень коммуникативного развития: они совершенно обладают морфологическими и синтаксическими аспектами речи, связностью, логичностью и последовательностью высказывания. В речи старшеклассников проявляются умения анализировать, делать выводы, прогнозировать. Все эти особенности необходимо учитывать в процессе обучения иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: опыт системно-структурного описания / И. Л. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
2. Зимняя, И. А. Проектная методика обучения иностранному языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9–15.
3. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 665 с.

Свиридова Е. С.
(г. Алчевск, ЛНР)

ОСНОВНЫЕ НОВАЦИИ В ПОДХОДАХ К ПРЕПОДАВАНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Развитие системы образования требует от педагогической науки и практики изучения и внедрения новых методов обучения и воспитания студентов. Инновации в педагогике связаны с общими процессами в обществе, глобальными проблемами, интеграцией знаний и форм социального бытия. Особую актуальность в современной научной литературе в последнее время получил термин «инновационная педагогическая технология», который означает целенаправленное, систематическое и последовательное внедрение в практику оригинальных, новаторских способов,

приемов, педагогических действий и средств, охватывающих целостный учебно-воспитательный процесс от определения его цели до получения ожидаемых результатов.

Оригинальные, новаторские способы, приемы, педагогические действия и средства, способствующие улучшению и повышению эффективности обучения иностранным языкам, рассматриваются как основные принципы инновационных технологий обучения иностранным языкам. На современном этапе активно развиваются инновационные педагогические технологии обучения иностранным языкам, например: обучение в сотрудничестве, игровые технологии, проблемное обучение, проектные технологии, модульные технологии, интерактивные технологии, компьютерные технологии, технологии интенсивного обучения, информационные технологии, технологии дистанционного обучения, тренинговые системы обучения и другие.

Первые попытки использования инновационных технологий в процессе преподавания иностранных языков появились в начале XX века. Благодаря средствам отображения информации при обучении иностранным языкам субъекты обучения отрабатывают все аспекты языка, процесс преподавания переходит на качественно новый уровень, ведь использование новейших информационных технологий позволяет смоделировать ситуации реального, естественного общения. Метод проектов, как один из путей интенсификации обучения, был предложен в начале XX в. американским педагогом У. Килпатриком, согласно теории которого предоставление учащимся возможности для самостоятельного получения знаний в процессе решения практических задач и проблем, которые побуждали к поиску необходимой информации в различных научных источниках, было главной целью этого метода, а задачей педагога при этом являлась корректировка деятельности учащихся и их консультирование [2].

Одной из самых известных интерактивных методик, которая приобрела популярность в Великобритании, США, Германии, Дании и других странах, стала Case study (кейс-метод, метод анализа ситуаций), примененная в 1910 г. в Гарвардской бизнес-школе, которая была известна своими инновациями. Сущность метода заключается в использовании конкретных случаев (ситуаций, историй, текстов, которые называются «кейсом») для совместного анализа, обсуждения и выработки решений студентами из определенного раздела учебной дисциплины.

В начале XXI века более детального рассмотрения и изучения требуют технологии, которые широко используются в мире и имеют на сегодня положительные результаты, среди них, в частности: билингвальное обучение, иммерсионное обучение, предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL – Content and language

integrated learning). Термин «Content and Language Integrated Learning (CLIL)» был предложен в 1994 году Дэвидом Маршем, исследователем в области многоязычного образования, для обозначения методики обучения общеобразовательным предметам (или отдельных разделов) на иностранном языке [1].

Педагогический аспект билингвального обучения рассматривает вопросы методического характера, связанные с формированием и развитием двуязычия. При этом стоит отметить, что каждая наука выделяет свою целевую доминанту двуязычия (психология – влияние двуязычия на развитие отдельных психических процессов индивида, лингвистика – языковую компетенцию, отражающую уровень владения иностранным языком).

Модернизация процесса преподавания английского языка обусловила необходимость использования личностно-ориентированного подхода к преподаванию. В сфере инновационных технологий преподавания наблюдается осознание преимуществ интерактивных методик преподавания, а именно создаются необходимые предпосылки для формирования речевой компетенции, способности критически мыслить, принимать коллективные и индивидуальные решения, предпринимать шаги для усовершенствования собственного потенциала развития. В связи с современными тенденциями развития образования, в частности, в условиях компетентностно-деятельностного подхода, внедрение инновационных технологий обучения иностранным языкам является требованием времени. Одним из приоритетных направлений реформирования иноязычного сегмента образования является поиск новых форм и методов обучения, которые способствуют эффективности формирования коммуникативной компетенции, повышению мотивации, раскрытию творческого потенциала, улучшению организации работы в группах и коллективе, позволяет усилить межпредметные связи и обеспечивает интегрированность курсов [3].

Несмотря на то, что вопрос внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс изучается в различных аспектах, проблема применения инновационных технологий в обучении иностранным языкам требует более детальной проработки в контексте современных образовательных тенденций, направленных на реализацию задачи углубленного изучения иностранных языков в высших учебных заведениях на всех образовательных уровнях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Савченко, О. Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики. – Київ, 1997. – С. 25–29.

2. Шубин, С. В. Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Сергей Владимирович Шубин. – Великий Новгород, 2000. – 148 с.
3. Fischman, J. A. Bilingual education. An international sociological perspective / J. A. Fischman. – Rowley, MA : Newbury House, 2000. – 217 p.

*Северинова Л. А.
(г. Луганск, ЛНР)*

СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СПО

За последние годы в современном обществе значительно повысился статус иностранного языка. С одной стороны, его стали рассматривать как средство обеспечения успешной жизнедеятельности людей, а с другой стороны, иностранный язык стал одним из важных и весомых факторов культурного и социального развития личности.

Изменение позиций иностранного языка в обществе повлекло за собой ряд обновлений в процессе обучения: пересмотр целей обучения и программ, внедрение инновационных методов, совершенствование приемов, необходимых для личностного развития обучающихся. Все это предполагает, что выпускник среднего профессионального и высшего профессионального образовательного учреждения должен владеть иностранным языком на таком уровне, который позволит активно и свободно использовать знания этого языка в сфере своей профессиональной деятельности.

Дисциплина «Иностранный язык» обладает большим потенциалом в процессе формирования компетентного специалиста. Одновременно с этим, ее роль в неязыковом учебном заведении среднего профессионального образования зачастую недооценивается. Об этом свидетельствует отсутствие разработанной методики обучения иностранному языку и его отрыв от профессиональной подготовки будущего специалиста, недостаточное количество часов, отводимых на данную дисциплину, загруженность студентов профилирующими предметами. Кроме того, перед преподавателями зачастую встает проблема недостаточной мотивации студентов при изучении иностранного языка, ряд студентов вовсе не видит смысла в его изучении, то есть налицо полное отсутствие мотивации. Однако

именно мотивация является главным побуждающим фактором, влияющим на успешность всего процесса обучения и определяющим конечный результат.

Изучению иностранного языка в неязыковом учебном заведении среднего профессионального образования могут способствовать следующие мотивы: коммуникативные (основа потребностей в общении), лингво-познавательные (стремление к познанию языковых явлений), страноведческие (тематическая направленность, а также эмоциональная заинтересованность студентов в профессиональных или социально-бытовых сферах общения), инструментальные (результат положительного отношения студентов к учебно-познавательной деятельности).

С целью предупреждения снижения продуктивности занятий и повышения мотивации к изучению иностранного языка преподавателю необходимо умение профессионально подбирать подходящий метод обучения, дополнительные учебные материалы и осуществлять правильную организацию проведения занятий по иностранному языку. В связи с этим, меняется и роль преподавателя неязыкового образовательного учреждения СПО: ему необходимо не только дать студентам языковую подготовку, но также сориентировать их на практическое использование иностранного языка за пределами аудитории: в бизнесе, технике и науке.

Большую роль в поддержании мотивов к изучению иностранного языка играет использование на занятиях материалов лингвострановедческого характера. Лингвострановедение представляет собой относительно новое научное направление, сочетающее в себе, с одной стороны, элементы лингвистических знаний, т.е. изучение семантики языковых единиц, с другой, элементы страноведения, т.е. изучение реалий страны изучаемого языка.

Преподавателю необходимо тщательно отбирать лингвострановедческие материалы, используемые на занятиях иностранного языка. Задания лингвострановедческого характера, во-первых, должны представлять собой речевые произведения, порожденные в реальных ситуациях общения, т.е. быть аутентичными; во-вторых, должны являться стандартизированными речевыми произведениями, регулярно воспроизводимыми в повторяющихся ситуациях общения, т.е. быть типичными; в-третьих, должны отражать современную стадию социально-речевого взаимодействия коммуникантов, т.е. быть актуальными.

При отборе лингвострановедческого материала преподаватель должен следовать достижению поставленных задач: определение минимального объема лингвострановедческого материала, отбор соответствующего материала, формирование у обучающихся

навыков работы с лингвострановедческим материалом, развитие мотивации к изучению иностранного языка в аспекте будущей профессиональной деятельности выпускников. Поскольку лингвострановедческий материал в настоящее время можно получить в открытом доступе из интернета, радио- и телепрограмм, газет для успешного достижения поставленных задач преподавателю необходимо проводить анализ отобранного материала, использовать справочную литературу, энциклопедические словари.

Реализация лингвострановедческого подхода при изучении иностранного языка стимулирует к дальнейшему самообучению, способствует росту мотивации к изучению языка, развитию образного мышления, а также дает выпускникам лицеев и колледжей преимущество в будущей профессиональной деятельности при общении с иностранными коллегами учитывать традиции, нормы и этикет той или иной страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин, Е. М. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : методическое руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Дмитриенко, Т. А. Методика преподавания английского языка в вузе: учеб. пособие / Т. А. Дмитриенко. – М. : МЭЛИ, 2009. – 92 с.
3. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Ростов н/Д : Феникс; М. : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

Сергеева О. В.
(г. Луганск, ЛНР)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ КАК ОДНОЙ ИЗ ФОРМ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Современные социальные условия увеличивают требования к профессиональным качествам будущего специалиста, нацеливают на формирование личности, которая характеризуется не репродуктивным, а творческим типом мышления, инициативой, самостоятельностью в принятии решений. Это требует поиска новых подходов в обучении, которое должно основываться не на трансляции готовых знаний, а на создании условий для творческой активности.

Как методическое средство, реализующее такой подход, все большее признание получает деловая игра. Она имитирует реальную жизнь, реальную профессиональную деятельность. Это позволяет участникам игры экспериментировать, проверять разные способы поведения и даже совершать ошибки, которые в реальности нельзя себе позволить.

Исходя из перечисленных особенностей учебной деловой игры, можно сказать, что в ней реализуются следующие основные психолого-педагогические принципы:

1. Принцип имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства и игрового моделирования содержания профессиональной деятельности будущих специалистов. В соответствии с этим принципом преподаватель, разрабатывающий игру, должен создавать как имитационную модель производства, так и игровую модель профессиональной деятельности участников. Сочетание этих двух моделей в живом учебном процессе создает предметный и социальный контексты усвоения нового, благоприятствует развитию профессионала.

2. Принцип проблемности содержания учебной деловой игры и процесса его развертывания в познавательной деятельности обучающихся.

3. Принцип совместной деятельности участников в условиях ролевого взаимодействия, разделения и интеграции, имитируемых в игре производственных функций будущих специалистов.

4. Принцип диалогического общения и взаимодействия партнеров по игре как необходимое условие решения учебных задач, подготовки и принятия согласованных решений, развития познавательной активности.

5. Принцип двуплановости игровой учебной деятельности – достижение игровых целей служит средством реализации целей развития личности будущего специалиста, целей обучения и воспитания.

Преподаватель в процессе конструирования игры исходит из необходимости мотивационно обеспечить двуплановость через задание той или иной системы стимулов, организацию определенного хода игры, разработку игровых ситуаций. Первое, что необходимо сделать преподавателю, – это задать систему целей, которые приобретают для обучающегося определенный смысл и тем самым становятся мотивами деятельности.

Деловая игра представляет собой уникальный педагогический феномен.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод о том, что познавательная эффективность деловой игры осуществляется в процессе знакомства обучающихся с диалектическими методами

исследования проблемы, организацией работы коллектива, с функциями своей будущей профессиональной деятельности на личном примере. Воспитательная эффективность заключается в том, что в процессе деловой игры, формируется сознание принадлежности ее участников к коллективу, сообща определяется степень участия каждого из них в работе, их взаимосвязь при решении общих задач, коллективное обсуждение вопросов, что формирует критичность, сдержанность, уважение к мнению других участников игры. Развивающая эффективность осуществляется при развитии логического мышления, способности к поиску ответов на поставленные вопросы, развитию речи, речевого этикета, умения общаться в процессе дискуссии. Качество знаний в игровой форме в значительной степени зависит от авторитета преподавателя. Он должен вызывать доверие у обучающихся своими знаниями, педагогическим мастерством, человеческими качествами. Деловые игры строятся на принципах коллективной работы, практической полезности, демократичности, гласности, соревновательности, максимальной занятости каждого и неограниченной перспективы творческой деятельности в рамках игры. Она должна включать в себя все новое и прогрессивное, что появляется в педагогической теории и практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонова, Л. А. Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов / Л. А. Артамонова, М. В. Архипова, Е. В. Ганюшкина, Л. К. Делягина, М. В. Золотова, Т. В. Мартыанов/ – Н. Новгород : НГУ им. Н. И. Лобачевского, 2012. – С. 28–33.
2. Бим, И. Л. Иностранный язык в системе школьного филологического образования / И. Л. Бим, М. З. Биболетова, А. В. Щепилова, В. В. Копылова // Иностранные языки в школе. – 2009. – №1. – С. 4.
3. Дзуличанская, Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций / Н. Н. Дзуличанская. – М. : Наука и образование, 2011. – 34 с.
4. Коротаева, Е. В. Некоторые вопросы интерактивного обучения / Е. В. Коротаева // Педагогика. – 2012. – № 5. – С. 100–111.
5. Корзан, Г. О. Использование Интернет-ресурсов при обучении английскому языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/585591/>, свободный.

ПУТИ ОБОГАЩЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОЙ КУЛИНАРНОЙ ЛЕКСИКИ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Национально-специфическая сфера Гастрономия является одной из самых значимых в пространстве французской лингвокультуры. Необходимо отметить, что каждой национальной кухне присущи свои собственные черты, а также соблюдение национальных традиций. В настоящее время популяризация кулинарного искусства в мире в свою очередь вызывает необходимость изучения терминов данной сферы, что и обуславливает актуальность данного исследования.

Цель данной работы – проанализировать внутренние и внешние способы обогащения современной французской кулинарной терминосистемы.

В настоящее время в период расширения межкультурных контактов, значительных социально-политических преобразований во французском языке появляются новые слова.

Материалом исследования послужили 163 лексические единицы (далее – ЛЕ), отобранные из лексикографических источников [1], [3].

Теоретические вопросы словообразования во французском языке рассматривались Ю. С. Степановым, Е. А. Халифман, Г. С. Чинчлеем, Ф. Брюно, Ш. Балли, А. Дарместетером и другими.

Вопросам лексического изменения слов во французском языке посвятили свои исследования М. Bréal, A. Darmesteter, R. Guiraud, A. Meillet, Р. А. Будагов, В. В. Виноградов и другие. Ученые считают, что изменение значения слов обусловлено экстра- и интралингвистическими факторами.

К внутренним способам пополнения словарного состава традиционно относят образования новых слов, словосочетаний и переосмысления существующих слов (расширение и сужение, ослабление значений; метонимия, метафора и т.д.). К внешним способам пополнения словарного состава относят заимствования из других языков. По данным лексикографических источников были выявлены следующие морфологические способы создания новых кулинарных терминов (50 ЛЕ):

– префиксально-суффиксальный (dé + é; dé + té; dé + tion и другие): *détheiné* (adj.) – «продукты без содержания теина»; *désaisonnalsation* (n.f) – «всесезонное производство и сбыт гастрономического продукта»;

– суффиксальный (-é; -able; -té; -eus и другие): *compotée* (n.f) – «продукт, доведенный до состояния компота»; *fromageable* (adj.) – «продукт из которого готовят сыр»;

- словосложение: *sushi-bar*; *snack-bar*;
- заимствованный словообразовательный элемент: *biolabel* (n.m) – «биологический продукт»; *biovitalité* (n.f) – «продукт питания, содержащий витамины».

В результате анализа было выявлено, что префиксальный способ словообразования отсутствует среди данных неологизмов.

Наиболее продуктивными моделями – словосочетаниями новых кулинарных терминов (45 ЛЕ) были выделены следующие:

N + A (сущ. + прилаг.): *boisson énergétique* – «напиток, состоящий из воды, сахара и витаминов»;

N + *prép.* + N (сущ. + предлог + сущ.): *café en capsule* – «кофе в капсулах»;

N + N (сущ. + сущ.): *barquette bichaleur* – «упаковка, выдерживающая высокие и низкие температуры».

Что касается продуктивности моделей с изменением значения уже существующих слов, то их было выявлено 18 ЛЕ. Например: *film* (n.m) – «пленка, сохраняющая форму продукта»; *légume juvénile* – «недозревший овощ». Среди языков – источников, пополнивших современную французскую кулинарную терминологию, необходимо назвать восточные языки (турецкий, арабский), итальянский, испанский, английский и другие. Однако, процент заимствованных терминов (50 ЛЕ) незначителен по сравнению с исконными словами. Это дает основания утверждать о высокой степени сопротивляемости данной сферы французской лингвокультуры иноязычному влиянию.

Например, *focaccia* (n.f) – «сорт итальянского хлеба»; *kebab* (n.m) – «турецкое блюдо из жареного мяса ягненка»; *smart drink* – '*boisson énergisante*' – «энергетический напиток».

Кроме прямых заимствований были обнаружены и адаптированные заимствования, которые претерпевают во французском языке изменения на фонетическом и морфологическом уровнях. Например, *raviolinis* (n.m) – '*petits raviolis*'; *sushis* – '*petites boulettes de riz*'.

Таким образом, можно сделать вывод, что обогащение лексической системы французского языка новыми словами происходит постоянно, так как словарный состав – это наиболее проницаемая, изменчивая и подвижная сторона языка, которая «непосредственно реагирует на то, что происходит в мире реальных» [2, с. 63]. Как показывает проанализированный материал, в условиях языковой глобализации, затрагивающей все сферы жизни общества, особую важность приобретает культурно-языковая идентичность. Во Франции есть все предпосылки для сохранения традиций культурно-языковой среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кошелева, Е. М. Гастрономический путеводитель : Французско-англо-русский словарь / Е. М. Кошелева. – СПб. : Издательство «Нева», 2003. – 319 с.
2. Скуратов, И. В. Caractéristiques typologiques des néologismes en français contemporain (Типологическая характеристика неологизмов в современном французском языке) : монография / И. В. Скуратов. – Monographie Moscou, Service d'information et d'édition MGOU, 2016. – 158 p.
3. Marie-Pierre Mayar. La langue dans les assiettes: Quelques recettes pour créer des mots nouveaux dans l'alimentation / Marie-Pierre Mayar, Andrée Vansteelandt, Marlène Vranx, Geneviève Maubille, Thierry Lepage, Pierre Buxant. – Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles, 2018. – 36 p.

Скиба И. А.

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

ГРАММАТИКА РЕЧИ И ЕЕ ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ: ИМПЛИЦИТНОСТЬ И ЭКСПЛИЦИТНОСТЬ

Любой естественный язык, по А. Д. Швейцеру, имеет две противоборствующие тенденции – к экспликации (т.е. к явному словесному выражению) и к импликации (т.е. к подразумеванию). В речи далеко не все элементы той или иной предметной ситуации получают явное выражение. Многие из них остаются как бы «за кадром». В паре языков «английский – русский» степень имплицитности первого гораздо выше. Известный литературовед и специалист по английской стилистике Дж. Сейнтсбери говорит: «Ни один язык античности или наших дней не может сравниться с французским... Немецкий обволакивает мысль облаком расплывчатых конструкций, английский поощряет неопределенность, тогда как французский по своей природе ясен и точен». Недаром в английском существует такое понятие, как understatement – т.е. «преуменьшение, замалчивание», и касается оно не только эмоциональной, но и логической сферы.

Высокий уровень эксплицитности в речи зачастую ассоциируют с низкой степенью вежливости, в то время как высокий уровень имплицитности – с высокой степенью вежливости. Многие ученые оспаривают корреляцию имплицитности и вежливости, эксплицитности и невежливости. Однако суждение о том, что наличие той или иной степени данных явлений в речи определяет,

насколько вежливым является речевой акт, не подвергается сомнению. Связь между эксплицитностью и невежливостью особенно актуальна в потенциальных оскорбительных речевых актах, таких как разногласия.

Петр Кап и Марта Дайнел в своей работе “Implicitness. From lexis to discourse” характеризуют имплицитность как “a familiar terra incognita in pragmatics”. Несмотря на частое и довольно интуитивное использование, авторы утверждают, что понятие «имплицитность» до сих пор не было четко определено, в отличие, например, от «косвенности», которая является наследием прагматики уже много лет. Предполагается, что косвенность включает в себя исключительно использование языка, в то время как имплицитность охватывает и используемый язык, и язык как систему в целом. Косвенность, прежде всего, – прагматическое понятие, имплицитность – семантико-прагматическое. Она может быть закодирована при помощи лексико-грамматических маркеров на фразеологическом и синтаксическом уровнях [2, с. 1].

Термин «импликатура» впервые был введен П. Г. Грайсом (1975) как “ordinary language sense of implying as ‘expressing indirectly’, ‘insinuating’ and ‘hinting at’” [2, с. 3].

Имплицитность интуитивно воспринимается как указатель неявного использования языка, несоответствие между самым выражением и переданным значением.

А. И. Приходько отмечает, что существование широкого круга трактовок понятия имплицитности говорит о том, что многие аспекты этого явления исследованы не полностью, а также остаются не до конца понятными. Различия в исходных положениях лингвистов, а также широкий спектр методов исследования этого явления свидетельствует об отсутствии единой концепции имплицитности. Однако существующие концепции не имеют четких различий в понимании имплицитности, они только отличаются узким или широким подходом к ней. В широком смысле имплицитность представляет собой сложное взаимодействие лингвистического и экстралингвистического, то есть суммарного содержания эксплицитного значения выражения и значимого фона речи. Такая имплицитность предусматривает скрытое или косвенно выраженное значение, связанное с текстом или высказыванием, и называется явлением, сопровождающим речемыслительный процесс. В узком плане имплицитность содержит в себе различные редукции в синтаксисе, а также импликации, что является частью семантики высказываний. Синтаксическая и лексическая имплицитность имеют достаточную прозрачность имплицитных значений, которые не требуют серьезного умственного напряжения [1, с. 50].

Браун и Левинсон считают, что эксплицитность зачастую имеет форму прямых императивов. Остин же, давая определение данному термину, полагает, что эксплицитность – это стратегия, в которой минимальное внимание уделяется желаниям слушателя [3, с. 37], в которых говорящий не ориентируется на лицо слушателя, хотя, безусловно, признает его потребность, так как существуют другие более приоритетные требования. Браун и Левинсон также заявляют, что эксплицитность по своей степени может варьироваться. Данное варьирование можно проследить в следующих примерах:

- a) *Lend me your car!* (высокая степень эксплицитности);
- b) *May I borrow your car please?*
- c) *I'd like to borrow your car, if you wouldn't mind.*
- d) *Would you have any objection to my borrowing your car for a while?*
- e) *Could you possibly by any chance lend me your car for just a few minutes?*
- f) *There wouldn't I suppose be any chance of your being able to lend me your car for just a few minutes, would there?* (минимальная степень эксплицитности, приближенной к имплицитности).

ЛИТЕРАТУРА

1. Приходько, А. И. Имплицитность как способ скрытого оценивания / А. И. Приходько // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2012. – № 14. – С. 48–54.
2. Truan Naomi. Review of: Marta Dynel & Piotr Cap (2017), *Implicitness. From lexis to discourse* [Электронный ресурс] / Naomi Truan. – 2018. – 4 p. – Режим доступа : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01845109>
3. Stadler, S. A. Coding speech acts for their degree of explicitness / S. A. Stadler // *Journal of Pragmatics*. – 2011. – № 43. – P. 36–50.

*Слесарева В. Н.
(г. Ясиноватая, ДНР)*

КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

При коммуникативно-ориентированном подходе в обучении англоязычному аудированию изучаемый материал усваивается сразу в деятельности: учащийся выполняет какую-либо речевую задачу через общение на основе ситуаций и проблем общения. «Деятельностные задания» [1, с. 17] создают упражнения.

Аудитивные упражнения (для развития «аудитивного умения – понимания связного текста» [2]) подразделяют на подготовительные и речевые. Подготовительные упражнения направлены на преодоление трудностей аудирования и формирование его механизмов. Речевые – это управляемая речевая деятельность.

Рассмотрим подробнее на примере фрагмента урока по учебнику Spotlight-9. Тема “Family Matters” [3, с. 29].

Экспозицией к заданию предлагается «факт культуры» [1, с. 7] – проблема отношений в семье. Учитель задаёт вопрос: “*Do you often quarrel with your parents? Because of what?*” Класс работает в группах. Каждая группа предлагает свои варианты ответов на данный вопрос. 1) *The parents don't let go for a walk*, 2) *The child has got a bad mark*, 3) *The child hasn't done household chores. Etc.* Следующий вопрос способствует снятию трудностей перед предстоящим прослушиванием текста. Учитель: *Do your parents give you money for your doing household chores?* При ответе «Да» учитель говорит, что таким образом ребёнок получает или зарабатывает деньги (*So, you get or **earn** money*).

В качестве подготовительного упражнения к тексту для аудирования учитель предлагает учащимся спрогнозировать вероятностное развитие событий в тексте после прослушанной первой реплики из текста для аудирования “*Do you want to go to the cinema tonight, Jane?*” Учитель: *Every family has got its own problems in the relations. What will happen here?* Варианты ответов групп: *Will go. Won't go.* Следующий вопрос учителя: *Why won't they go?* Варианты ответов: 1) *The child hasn't done the lessons*, 2) *The child hasn't done the household chores*, 3) *The child has been punished for his/her bad behaviour*.

При выполнении следующего подготовительного упражнения учитель предлагает учащимся прослушать слова к тексту и решить, каково развитие событий в тексте. Учитель: *Listen to the words from the text and say what's going on in the text.* Предлагаются выражения из текста: *make my bed; tidy up my room; wash the dishes; iron my clothes.*

Варианты ответов: *Mother doesn't let her daughter go to the cinema, because she hasn't done those household chores about the house.* Или: *Daughter does those household chores to get a permission to go to the cinema. Etc.*

Первичная установка к прослушиванию: *Listen and say if the girls do household chores and what is the difference in their doing them.* После первичного прослушивания – первичный контроль: упр. 10, с. 29 [3, с. 29].

Вторичная установка: *Listen to the text for the second time and be ready to say if the girls go to the cinema.*

После вторичного прослушивания выполняются речевые упражнения.

1. *What is the text about? Give a heading to the text.*

Варианты ответов:

1) *Doing household chores.* 2) *Earning pocket money.*

2. *What did the girls talk about in the beginning, in the middle and at the end of the text?*

Варианты ответов:

1) *Doing chores for earning pocket money.* 2) *Earning money for having a rest.*

3. *Write down the words and expressions from the text with which the girls tell about their help about the house.*

4. Работа над текстом заканчивается пересказом текста. Учитель: *What are the relations between Jane and her parents? Why do you think so? How can the parents characterize her help about the house? At the end of the dialogue Jane told, she would help her parents about the house. How will she help?* (Group 1). *What are the relations between Pam and her parents? Why do you think so? How can the parents characterize her help about the house? What other household chores can Pam do?* (Group 2). В вопросе о характеристике от учащихся требуется употребить Present Continuous в значении отрицательной характеристики поступков другого лица [3, с. 28].

Как видим, в процессе работы над прослушанным текстом идёт обычный процесс общения или «упражнение, закамouflированное под общение» [1, с. 113]. То есть овладение речевым материалом идёт произвольно, без установок типа «запомните», «выучите».

ЛИТЕРАТУРА

1. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 2000. – 161 с.
2. Филатов, В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе / В. М. Филатов. – Феникс, 2004. – 416 с.
3. Английский язык. 9 класс : учебник для общеобразовательных организаций / [Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс]. – 6-е изд. – М. : Express Publishing : Просвещение, 2016. – 216 с. : ил.

Смокина Д. Р.
Научный руководитель: ст. преп. Шавва Т. Ю.
(г. Луганск, ЛНР)

A LA QUESTION DE LA CLASSIFICATION DES REGISTRES DE LA LANGUE FRANÇAISE

Le problème de la classification des registres de la langue française reste un des problèmes de la stylistique moderne. P.Gilbert affirme que les différences entre niveaux de langue sont probablement moins subtiles aujourd'hui dans la conscience linguistique des usagers que ne paraissent l'indiquer les distinctions parfois poussées des linguistes [2].

Ce problème est présenté aussi dans les travaux de R.Rocher, F.Gadet, P.Gilbert, Ch.Bally, Ch.Dézirat, T.Hordé, C.Lefèbre, P.Léon. F. Gadet qui s'occupe de la description syntactico-discursive des variétés non-standard, marginales et périphériques de français (français populaire, langue des jeunes, variétés du français hors de France).

L'actualité du sujet est justifiée par le fait que le langage ne reste pas immobile et évolue constamment à cause du progrès pertinent. C'est pourquoi il est important d'identifier les moyens linguistiques qui sont appliqués à tel ou tel registre de la langue.

Un intérêt particulier est présenté par le registre familial et le registre populaire. Ils sont très proches l'un de l'autre, du point de vue de la linguistique, car ils ont des moyens d'expression et des formes verbales similaires.

Dans les années 1950, la notion du niveau de la langue s'est trouvée au carrefour des plusieurs problèmes, tels que linguistiques, stylistiques et didactiques. Pourtant, la notion «niveau» est considérée comme péjorative parce que la hiérarchisation de la langue peut être orientée sur un axe vertical des classes sociales [3, p. 37].

Car la pratique de la langue ne se conforme pas exclusivement à des critères d'appartenance sociale, elle fait partie des activités humaines, des activités socioculturelles, non hiérarchisées en théorie, qui exigent chacune un registre adéquat, et pour se délivrer des conséquences [3, p. 43]. Il y a beaucoup d'autres termes comme «répertoire verbal», «style» et «genre», ces deux derniers, d'après Françoise Gadet, les Français les considèrent ordinairement dans le langage écrit littéraire.

En ce qui concerne la classification des registres, on peut dire que la variété de la terminologie pour étudier les différents registres est étourdissante.

Le classement qui est aujourd'hui le plus exact et le plus répandu consiste à définir quatre niveaux de la langue: soutenu, standard, familial, populaire [5, p. 95].

Il est clair que le français soutenu est principalement associé à la classe cultivée et supérieure. On définit le registre standard comme la norme, mais encore plus spontané que le registre soutenu. Le registre familial est celui qui est utilisé entre amis et proches dans des situations informelles. Le registre populaire est également celui de la vie quotidienne pour une couche de la société ou moins scolarisé ou qui en fait un choix pour des raisons particulières [4, p. 158].

Si on contemple ces registres du point de vue de la norme, on apparaît le classement à trois niveaux : le niveau normé comme étalon, avec un niveau supérieur comme sur-norme et un niveau inférieur comme sous-norme. Ici on a proposé de définir la norme comme registre standard, la sur-norme en tant que registre littéraire et registre soutenu, la sous-norme, quant à elle, est composée du registre familial et du registre populaire [4, p.159].

Cela montre le fait que diviser la sous-norme en deux registres n'est pas si nécessaire. La distinction entre le registre familial et le registre populaire est presque invisible. On peut considérer le registre populaire comme une sorte de registre familial.

C'est surtout parce que les indicateurs, c'est-à-dire les moyens d'expressions, qui différencient ces deux registres sont beaucoup moins nombreux que dans les autres registres de la langue. Il n'y a ni imperméabilité, ni spécialisation des moyens linguistiques [1, p. 23].

L'inanité d'une partition de nature entre diastratique et diaphasique peut aussi être constatée par le fait que cette distinction ne s'impose pas au même titre dans les répertoires verbaux de toutes les sociétés comparables à la nôtre : dans certaines situations nationales, elle n'est pas distribuée de la même manière [1, p. 24].

Des termes comme «non-standard», emprunté à la tradition anglo-saxonne, ou «français avancé» tentent de courber la difficulté ; mais ils dénoncent l'impossibilité de rendre facilement dans une langue autre que le français cette opposition entre familial et populaire (on sait les problèmes de traduction de «langue populaire», au moins en anglais, allemand, italien, espagnol) [1, p. 24].

Alors, on peut dire que le système de classification des registres n'est pas stable. Et aujourd'hui c'est possible de dire que la classification des registres distingue seulement trois niveaux : le registre soutenu, le registre standard et le registre familial, dont les composantes sont le langage populaire, argotique et vulgaire.

Comme on peut voir cette question laisse à être étudiée.

ЛИТЕРАТУРА

1. Gadet, F. Niveau de langue et variation intrinsèque [Электронный ресурс] / F.Gadet // Palimpsestes: revue de traduction. – 1996. – Режим доступа : <https://journals.openedition.org/palimpsestes/1504#tocto1n4> (дата обращения: 29.10.19).

2. Gilbert, P. Différenciation lexicales / P. Gilbert // Le français dans le monde. – 1969. – P.41–47.
3. Jollin-Bertocchi, S. Les niveaux de langage / S. Jollin-Bertocchi. – Paris : Hachette supérieur, 2003. – 128 p.
4. Raymond, R. Trouble du registre de langue cas de mémoire de fin d'étude / R. Raymond // Synergies Chine. – 2018. – № 13. – P. 157–172.
5. Yaguello, M. Le grand livre de la langue française / M. Yaguello. – Paris : Seuil, 2003. – 502 p.

*Соловцова Е. В.
(г. Горловка, ДНР)*

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ КЛАССИЧЕСКИХ ПЕРФОРМАТИВНЫХ ПРЕДИКАТОВ

Ядро семантико-синтаксической структуры перформативных предложений формируется иллокутивным глаголом, однако для того, чтобы произносимое предложение было эквивалентно осуществлению действия, этот глагол должен быть употреблен перформативно. Классической моделью перформативного предложения является экспликация иллокутивной силы предикатом, выраженным глаголом в форме первого лица единственного числа настоящего времени действительного залога изъявительного наклонения. Перформативное значение глагольной лексемы аналогично «одноразовому осуществлению названного этим глаголом действия» [2, с. 161]: **Предлагаю** инвестировать в несколько базовых, но модных элементов гардероба, которые понадобятся нам и зимой [Л. Ленина. Черное и белое. Главные хиты будущего модного сезона // Комсомольская правда, 2014.08.03]; **Обещаю**, что будем биться до последней минуты [Т. Ганеев. Футболисты сборной сетуют на судейство и настраиваются на победу // Известия, 2014.06.24].

Указанная грамматическая форма является типичной, наиболее стандартной для репрезентации перформативного значения высказывания, однако существуют вариативные грамматические формы реализации перформативности, среди которых можно выделить:

1) форма 1-го лица множественного числа настоящего времени действительного залога (говорящий включает себя в конкретную референтную группу с другими лицами): «Мы **требуем** проведения референдума», – заявил депутат от Партии социалистов Ион Чебан [Д. Цой. Коммунистическая партия Молдавии требует отставки

президента // Известия, 2014.06.26]; Мы **предлагаем** альтернативу: чтобы трамвай курсировал по улице Щепкина, а не Гиляровского. Улица Щепкина шире и на ней расположено меньше жилых домов [Т. Бородина. Для запуска трамвая парковку в центре сделают односторонней // Известия, 2014.06.30];

2) форма 3-го лица множественного числа настоящего времени действительного залога в неопределенно-личных предложениях: Ольга Иванова, **вас просят** пройти к детской игровой площадке [У. Скойбеда. На сэкономленные... // Комсомольская правда, 2009.12.12]; **Тебе предлагают** или купить машину со скидкой, или в кредит, или взять в аренду опять же по более низкой цене, чем у официального автодилера [Д. Бутырский. Тайны «Аякса». Российский нападающий Дмитрий Булыкин рассказывает о внутренней кухне голландского гранда // Советский спорт, 2011.09.22];

3) формы 2-го и 3-го лица настоящего времени страдательного залога (в безличных предложениях): разрешается, рекомендуется, предписывается, предлагается, воспрещается. Результаты уже состоявшихся конкурсов **предлагается** не пересматривать [В. Зыков. «Яндекс», Parallels и «Лабораторию Касперского» не признают россиянами // Известия, 2014.07.04]; В воду отдыхающим заходить **воспрещается** [П. Лысенков. «Господи, где силы взять?». Россияне выиграли две медали в изнурительном супермарафоне на 25 км // Советский спорт, 2009.07.27]. Перформатив запрещать / воспрещать в указанной грамматической форме часто функционирует как запрет-объявление, имеющее вид устойчивых клише: предполагается, что запрет производить определенное действие ограничивается определенной территорией;

4) сослагательное наклонение глаголов просить, рекомендовать, советовать. Употребление данных грамматических форм в ситуациях требований и распоряжений представляет речевой акт как более демократичный. Указанные эквиваленты классических перформативов выделены на основании утверждения Ю. Д. Апресяна, который отмечает, что «в русском языке в сферу перформативности попадают структуры, где используют глаголы просить, советовать, рекомендовать в сослагательном наклонении (формулы вежливости)» [1, с. 202]: **Мы бы советовали** вам обратиться в территориальное агентство занятости населения, чтобы получить информацию о существующих свободных рабочих местах [А. Лябина. Можно ли получить декретные по месту работы мужа? Где искать информацию о работе? Как установить «автономку»? // Комсомольская правда, 2010.12.20]; Если же депутату всё же необходимо собрать базу данных, **я бы рекомендовал** делать это самостоятельно [А. Ивушкина. В продаже появились данные об избирательных округах // Известия, 2014.05.15];

5) форма 1-го лица единственного числа простого будущего времени (совершенного вида) действительного залога: попрошу, посоветую, порекомендую: Гражданам **посоветую** не заниматься самозащитой, а обращаться за квалифицированной юридической помощью [К. Перминова. Север Забайкалья: площадка судебных разбирательств между властью и народом // Комсомольская правда, 2011.03.25]; **Порекомендую** вам и вашим детям совместно посмотреть телепередачи первого всероссийского детского канала «Теленяня» [Е. Малышева: Дисбактериоза не существует! // Комсомольская правда, 2007.10.10].

Таким образом, несмотря на то, что форма 1-го лица настоящего времени несовершенного вида изъявительного наклонения является канонической для репрезентации перформативного значения, иллокутивная сила высказывания также может эксплицироваться иными грамматическими аналогами, тождественными типичной перформативной форме при их употреблении в соответствующем контексте и ситуации общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян, Ю. Д. Перформативы в грамматике и словаре / Ю. Д. Апресян // Избранные труды. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1995. – Т. 2. – С. 199–218.
2. Падучева, Е. В. Высказывание и его соотносённость с действительностью / Е. В. Падучева. – М. : Наука, 1985. – 272 с.

*Солопова Л. Е.
(г. Горловка, ДНР)*

РАСШИРЕНИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО СЛОВАРЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ ПРИ ЧТЕНИИ ТЕКСТОВ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ КАК ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ В УСЛОВИЯХ ТРИЛИНГВИЗМА

Важной составляющей успешного международного сотрудничества есть знание иностранных языков. Хотя вербальным средством интернационального общения является английский язык, все большую актуальность в профессиональной сфере приобретает изучение второго иностранного языка. С этой целью высшие учебные заведения осуществляют языковую подготовку специалистов-переводчиков в условиях билингвизма и субординативного трилингвизма.

К вопросам взаимодействия трех языков в вербальной деятельности человека обращались в своих работах многие

отечественные ученые (И. Л. Бим, 2001; Н. В. Барышников, 2003; А. В. Ястребова, 2013 и др.) и зарубежные исследователи (Н. Lotherington 2000; J. Edwards 2003; Schröder, Marian, 2016 и др.).

Под «трилингвизмом» понимается сложное явление, представляющее «собой сосуществование трех языков в речемыслительной сфере индивида, который использует эти языки в различных коммуникативных ситуациях в зависимости от цели общения, места реализации акта коммуникации и т. д.» [2, с. 82].

Трилингвизм характеризуется как уверенное владение родным языком, далекое от совершенства, но достаточное на коммуникативном уровне владение вторым языком и несовершенное владение иностранным языком. Третий изучаемый язык «становится компонентом трилингвизма не с момента начала его изучения, а с момента достижения учащимися известного уровня владения» третьим языком [2, с. 82].

Актуальность расширения потенциального словаря студентов-переводчиков обусловлена возросшими требованиями к профессиональным умениям и навыкам будущих специалистов. В этой связи следует обратить внимание на целесообразность рационализации и интенсификации профессионально-ориентированного процесса обучения немецкому языку как второму иностранному.

Проблемой создания потенциального словаря, а также процессом его расширения занимались многие зарубежные и отечественные лингвисты: К. И. Круник, М. К. Колкова, Б. А. Лapidус, Г. М. Гинзбург, М. Г. Аствацатрян и др.

Опыт показывает, что на начальном и среднем этапах обучения студенты-переводчики владеют не слишком высоким уровнем сформированности рецептивных лексических навыков немецкого языка как второго иностранного при первом английском. Кроме этого, недостаточным является навык чтения с полным извлечением информации на втором иностранном языке как вид речевой деятельности.

Практика работы на младших и средних курсах подтверждает, что при чтении адаптированных и аутентичных немецких текстов студенты-переводчики не умеют пользоваться «межязыковыми подсказками», не владеют сполна компенсаторной компетентностью и языковой/контекстуальной догадкой, забывают о возможности переноса умений и навыков английского языка как первого иностранного в немецкий. Так, «проблематичные» слова, среди которых есть и интернациональные, представляют собой сложность для семантического анализа.

Для решения этих проблем нужно определить и выделить основные источники потенциального словаря при чтении текстов.

Так, И. Ю. Родионова относит к источникам потенциальной лексики «внутренние опоры слова (знакомые словообразовательные элементы, известные корни, известные значения многозначного слова, общие корни со словами родного и ранее изученного языков, регулярные межязыковые соответствия)» [1, с. 1217].

По нашему мнению, расширению потенциального словаря будущих переводчиков способствует принятие во внимание соответствия систем родного языка, первого и второго иностранных языков. При чтении немецких текстов целесообразно обращать внимание на фразеологизмы, конверсивы, сложные слова и лексико-грамматические омонимы.

Таким образом, процессу овладения немецким языком как вторым иностранным и расширению потенциального словаря студентов-переводчиков способствуют психолого-лингвистическая поддержка усвоенными ранее языками и свой личный языковой опыт.

ЛИТЕРАТУРА

1. Максютин, О. В. К вопросу об источниках потенциальной лексики при чтении на втором иностранном языке // Молодой ученый. – 2015. – № 10. – С. 1217–1220. – URL <https://moluch.ru/archive/90/18896/> (дата обращения: 04.11.2019).
2. Махмудова, А. Ж. Субординативная тригlossия как феномен, характеризующий современное языковое образование в многонациональных регионах Российской Федерации [Текст] // Филология и лингвистика в современном обществе : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). – М. : Буки-Веди, 2016., – С. 83–85. – URL <https://moluch.ru/conf/phil/archive/178/10375/> (дата обращения: 04.11.2019).

Стешенко А. В.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Грицкова Н. В.
(г. Луганск, ЛНР)*

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКИХ СМИ)

Фразеологические единицы обогащают язык, делают его более выразительным. Но смысл фразеологизма может быть изменен с помощью разных слов. Откуда возникает проблема: очень сложно понять собеседника без знания фразеологических единиц языка, на котором он говорит.

Фразеологические единицы составляют часть выразительных средств языка, благодаря которым можно лучше понять историю, культуру, традиции и обычаи народов.

Слово «фразеология» имеет двойной смысл. В широком смысле слова фразеология – это отдельный аспект лексикологии или даже независимая отрасль лингвистики, которая имеет цель изучать устойчивые выражения (фразеологические единицы). В узком смысле слова фразеология Бальзака или Арагона, например, это совокупность фразеологических единиц, которую использовали эти писатели. Фразеология изучает устойчивые выражения (фразеологизмы), которые не создаются в момент речи, а воспроизводятся как готовые лексические единицы.

Современные французские письменные СМИ широко используют фразеологию. Именно фразеологизмы выполняют функцию лаконизации речи [3].

«*Ils ont dû patienter mais cela valait la peine d'attendre*». В статье газеты «Le Figaro» Francis Ford Coppola: «Je n'étais pas préparé à tout ça» используется идиоматическое выражение «*valoir la peine*» – «стоить того». Оно считается стилистически нейтральным.

«*Il fallait ça pour saluer les dix ans du festival et la carrière de l'un des derniers géants du cinéma*». В предложении встречается стилистически окрашенная фразеологическая единица «*l'un des derniers géants du cinéma*» – один из последних киногигантов».

Bong Joon-ho, le lauréat de la Palme d'or 2019 pour *Parasite*, a **prononcé un bel éloge** de son aîné et maître, **payant sa dette**: «Monsieur Coppola a **changé l'histoire** du cinéma. В одном предложении могут встречаться несколько фразеологических единиц: «*prononcer un bel éloge*» – «похвалить, сделать комплимент», «*payer une dette*» – «отдавать должное», «*changer l'histoire*» – «изменить историю».

«**Comme on ne se refait pas**, sa préférence allait pour une scène de crime». Выражение «*comme on ne se refait pas*» переводится «как ни крути». Слова «sa préférence allait pour» означают «он предпочитает».

Bertrand Tavernier a essayé de **faire court** et il a échoué. Фразеологизм «*faire court*» значит «быть кратким» [1].

Фразеологизмы присущи всем языкам, на каком бы уровне развития они ни находились. Это служит еще одним доказательством того, что фразеология – неотъемлемая и органическая часть языковой системы.

Лексика обслуживает преимущественно интеллектуальную сферу языка, а фразеология – эмоциональную. В соответствии с этим слово возникает прежде всего для названия (номинации) данного понятия, а фразеологизм – для его образно-экспрессивной характеристики. Правда, будучи полифункциональными единицами языка, фразеологизмы (вернее, часть их) не лишены и номинативной

функции, имеющей свою специфику. Но все же основной функцией фразеологизмов, составляющей их *raison d'être*, является функция образно-экспрессивной характеристики [2, с. 31–32].

ЛИТЕРАТУРА

1. Sorin, E. Francis Ford Coppola. Je n'étais pas préparé à tout ça. [Электронный ресурс] / E. Sorin // Le Figaro. – 2019. – Режим доступа : <https://www.lefigaro.fr/cinema/francis-ford-coppola-je-n-etais-pas-prepare-a-tout-ca-20191019> (дата обращения: 23.10.2019).
2. Назарян, А. Г. Фразеология современного французского языка / А. Г. Назарян. – М. : Высшая школа, 1976. – 318 с.
3. Фразеологизмы в языке французских письменных СМИ. – Режим доступа : https://studexpo.ru/1072881/literatura/frazeologizmy_yazyke_frantsuzskih_pismennyh (дата обращения: 20.10.2019).

*Сухаревская Д. А.
(г. Луганск, ЛНР)*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ЗАКАДРОВОМ И ДУБЛИРОВАННОМ ПЕРЕВОДАХ

В работе рассматривается употребление языковой единицы онима, или имени собственного, в аудиовизуальном переводе.

Изучением данной проблематики занимаются специалисты разных стран. Среди отечественных исследователей выделим таких специалистов, как К. Е. Костров, В. Е. Горшкова, А. В. Козуляев, Н. В. Лапшина, Н. Р. Гейко, М. Ю. Бродский, С. А. Кузьмичев, М. В. Савко, Н. В. Скоромылова, Г. Г. Слышкин, М. А. Ефремова, С. В. Суслова (аудиовизуальный перевод); И. А. Кондакова, Д. И. Ермолович, Т. С. Бурыгина и др.

Самыми распространенными видами аудиовизуального перевода являются закадровый перевод и «дубляж».

Задачей любого перевода есть установление эквивалентности текста как в исходном языке, так и в переводящем. Целью достижения подобной задачи является неизменность смысла в обоих аудиовизуальных текстах, а также доведение текста перевода до такой степени адекватности, чтобы они выполняли одну и ту же функцию, делая оригинал и перевод понятным и доступным как носителям языка, так и иностранцам.

Отсюда следует, что главной проблемой аудиовизуального перевода является его адекватность. В данном переводе на пути переводчика стоят различные ограничения, например, такие, как синхронизация оригинала и его перевода, т.е., необходимо перевести

так, чтобы вместить корректный перевод в определенные временные рамки; также существуют временные и бюджетные ограничения, поступающие от самих создателей художественных фильмов.

При исследовании проводился анализ некоторых основных понятий нашей темы, где мы вывели их общие определения.

Оним (имя собственное, или ИС) – это единица языка, которая выражается с помощью слова, словосочетания или предложения и служит для выделения и идентификации конкретного названия, именуемого им предмета или явления действительности [1, с. 120; 2].

Аудиовизуальный перевод – это межъязыковая передача содержания мультимедийных текстов с исходного языка на другой язык и локализация одной культуры в другой [5, с. 353].

Дублирование – это вид аудиовизуального перевода, при котором запись оригинальной звуковой дорожки фильма полностью заменяется звуковой дорожкой на языке перевода, где первостепенным принципом является синхронизм изображения и звука.

Закадровый перевод – это перевод, при применении которого происходит озвучивание кинокартины с иноязычным текстом, но наряду с этим сохраняется приглушающаяся оригинальная звуковая дорожка без полной замены [3, с. 144; 4; 5, с. 354].

В ходе исследования было выявлено более 100 видов и подвидов онимов. Имена собственные разделяются на две основные группы: реалионимы и мифонимы, общими определениями для которых являются:

1. Мифоним – это имена и названия вымышленных людей, существ и объектов других категорий имен собственных;

2. Реалионим – это имена, названия, сооружения и другие предметы, которые когда-то существовали или существуют на данный момент в реальной жизни [2].

Одними из самых распространенных видов онимов являются антропонимы, топонимы, урбанонимы, зоонимы, астронимы, космонимы, гидронимы, ойконимы, фитонимы, этнонимы и другие имена собственные.

Основными приемами перевода онимов являются транслитерация, транскрипция, калькирование и транспозиция.

Контингент имен собственных настолько разнообразен, что прежнее мнение о возможности их перевода с помощью только нескольких способов сейчас устарело, и практически любая переводческая трансформация может быть применена для достижения качественного перевода указанной единицы языка.

Рассматривая проблемы при переводе онимов как в «дуближе», так и в закадровом переводе, мы пришли к выводу, что не всегда

возможно точно разъяснить значение имен собственных без дополнительной информации, например, какого-то объяснения, в связи с тем, что в дублировании кинопереводчику необходимо перевести так, чтобы перевод был не просто качественным, но и совпадал с артикуляцией и ритмом речи актеров, в отличие от закадрового перевода, где при знании обоих языков четко слышны переходы от одного предложения к другому и не всегда то, что говорит актер на экране, совпадает с тем, что говорит актер озвучки в этот самый момент.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурыгина, Т. С. Имена собственные города Железнодорожника и их передача при переводе / Т. С. Бурыгина // Молодой ученый. – 2010. – № 10. – С. 120–125.
2. Имена собственные в ранних повестях и рассказах В. И. Белова в контексте лингвистического комментирования текста художественного произведения в школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://mirrorref.ru/ref_rnabewjgemerjge.html. (дата обращения: 02. 11. 2017).
3. Костров, К. Е. Аудиовизуальный перевод : проблемы качества [Текст] / К. Е. Костров // Вестник ВолГУ. Серия 9. Лингвистика, лингводидактика и переводоведение. – 2015. – № 13. – С. 142–146.
4. Овсянникова, М. А. Аудиовизуальный перевод. Особенности аудиовизуального перевода с китайского языка [Электронный ресурс] / Марина Овсянникова. – Режим доступа : <http://malisha.info/portfolio/statii/item/17-audiovizualnyj-perevod-avp-osobennosti-avp-s-kitajskogo-yazyka.html>. (дата обращения: 01. 01. 2017).
5. Савко, М. В. Аудиовизуальный перевод в Беларуси [Текст] / М. В. Савко // Мова і культура. – 2011. – № 14. – С. 353–357.

*Токмачева М. А.,
Жовнир Ю. А.
(г. Луганск, ЛНР)*

LES VALEURS DES FRANÇAIS MODERNES COMME OBJET D'ETUDES LINGUISTIQUES ET REGIONALES

Les méthodes modernes d'enseignement d'études linguistiques et régionales impliquent non seulement la familiarisation avec les réalités modernes des pays de la Francophonie et l'analyse des structures de la langue française, mais aussi la compréhension ce qui «se cache»

derrière la langue, c'est-à-dire la culture de la langue étudiée. Du point de vue scientifique, la culture est appelée l'ensemble des résultats et des processus de toute activité sociale humaine. Grâce à la culture, dans la conscience de l'homme se forme une image du monde qui unit les valeurs, les significations, les idées, les concepts dans un système holistique. C'est pourquoi, aujourd'hui, alors que les plus fortes transformations du système axiologique mondial se produisent, l'étude des priorités des valeurs des Français est particulièrement pertinente pour les professeurs de français et leurs étudiants.

Le thème des valeurs a été soulevé plusieurs fois dans les études des sociologues, psychologues, éducateurs, linguistes nationaux et européens modernes, tels que V. Tichkov, I. Kravtchenko, A. Touraine, A. Culioli et les autres.

Cependant, compte tenu des processus de mondialisation, qui ont envahi le monde, et de l'évolution rapide des priorités, l'actualité du sujet des valeurs humaines ne faiblit pas.

Un écrivain moderne déclare, que les gens ont été créés pour être aimés et les choses ont été créées pour être utilisées. Le monde est dans le chaos parce que c'est le contraire. En effet, le concept de valeurs a changé radicalement au cours des dernières décennies, mais il faut distinguer les valeurs morales éternelles des valeurs matérielles. Le mot «valeur» du point de vue philosophique signifie ce que l'individu apprécie dans la société environnante, ce qui implique une autre notion – «système de valeurs» [4]. Ce que chacun valorise est le fruit de son éducation et de ses expériences accumulées. On ne réagence son système de valeurs que lentement. C'est ce qui explique que les traits caractéristiques d'un pays soient valides sur le long terme et que les cultures nationales aient de la consistance [2]. Ainsi, qu'est-ce que les Français modernes valorisent?

Selon l'enquête sur les valeurs des Français réalisée en 2009, la famille (87% des personnes interrogées) restait de loin la valeur phare, le travail occupait la seconde place (68% des personnes interrogées) et la troisième pour les amis et les relations (50% des personnes interrogées). Mais la vie ne s'arrête pas là, les tendances modernes affectent la société occidentale, où la famille s'efface de plus en plus, cédant la place à la carrière et aux relations [3]. Dans la famille française, il n'y a plus de liens familiaux sacrés car presque dès la naissance les enfants perdent un lien direct avec leurs parents qui sont constamment au travail.

Il vaut noter, qu'on observe une tendance d'être égoïste parmi les Français. On l'appelle «l'individualisation», c'est-à-dire la culture française devient une culture de l'autonomie individuelle. Chacun veut être autonome dans ses choix de vie, sans avoir à obéir à des prescriptions morales toutes faites, que ce soit celles d'une religion, de l'État ou même de sa famille pour tout ce qui concerne la vie privée. Chacun veut pouvoir faire ses expériences, se concocter sa petite philosophie pratique, en relativisant ce que disent

les maîtres à penser. Pour tout ce qui concerne la vie privée, la demande majoritaire est donc en faveur de législations libérales qui laissent ouverts le maximum de possibles pour les individus [2].

D'autre part, l'image de la famille classique est détruite. Dans le monde occidental moderne, il n'y a plus de répartition classique des rôles dans la famille qui existe depuis des millénaires. La femme n'est plus une gardienne du foyer familial aussi bien que l'homme n'est plus un gagne-pain. Maintenant, personne n'est surprise en voyant le papa-poule et la mère qui est une femme d'affaires, parce que ça est devenu la règle, non l'exception. En outre, des familles non standards apparaissent telles que des mariages unisexes ou des mariages entre child-free c'est-à-dire ceux qui préfèrent prendre du plaisir plein de la vie et ne pas avoir d'enfants [1].

Alors, à quoi les Français tiennent? Au respect des lois de la soi-disant tolérance ou la perte des valeurs qui ont été protégées pendant des siècles? Cette question reste ouverte.

La mondialisation, l'effacement des frontières entre les peuples, le mélange des nations, le rejet graduel des fondements éternels, le culte de la tolérance, même si cela est contraire aux principes moraux, est-ce c'est à quoi il faut s'efforcer?

Il est temps pour la société de se souvenir de ce qui est vraiment important dans la vie, plutôt que de se concentrer sur quelque chose à la mode et de courte durée. Pourquoi détruire ce qui a été construit pendant des siècles, en le remplaçant par quelque chose d'absurde et contraire aux lois de la nature? Convaincus de notre droiture, nous nous dirigeons vers nulle part, oubliant que si les vraies valeurs éternelles disparaissent, tout ce qui est moral en nous disparaîtra.

Et nous, professeurs modernes d'études linguistiques et régionales, sommes obligés non seulement de parler de la culture des pays étudiés, mais aussi de divulguer de manière honnête, impartiale et objective les principes directeurs et les tendances en matière de valeur dans le but d'élucider le potentiel éducatif maximum de la discipline.

LITTÉRATURE

1. Alom, M. Avancement de l'Enquête 2017 sur les valeurs des Français et des Européens [source Internet] / M. Alom // CIRAD. – 2018. – Point d'accès : <https://www.cirad-fiuc.org/avancement-de-lenquete-2017-sur-les-valeurs-des-francais-et-des-europeens-evs-arval-pacte/> (la date de la demande: 30.10.2019).
2. Bréchon, P. Quelle sont les valeurs des Français? [source Internet] / P. Bréchon // Les grands dossiers des sciences humaines "Les métamorphoses de la société française" № 44. – 2016. Point d'accès : https://www.scienceshumaines.com/quelles-sont-les-valeurs-des-francais_fr_36723.html (la date de la demande: 29.10.2019).

3. Maurot, M. Ce à quoi les Français tiennent? [source Internet] / E. Maurot // La Croix. – 2009. – Point d'accès : https://www.la-croix.com/Actualite/France/Ce-a-quoi-les-Francais-tiennent-_NG_-2009-08-14-538217 (la date de la demande: 27.10.2019).
4. Les valeurs des Français et des Européens [source Internet] / ARVAL // Point d'accès : <http://www.valeurs-france.fr> (la date de la demande: 30.10.2019).

*Третьякова Е. С.
(г. Донецк, ДНР)*

СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Уроки английского языка в наши дни требуют от учащихся большой концентрации внимания и напряжения сил, так как характеризуются большой интенсивностью. В связи с этим задачей каждого педагога стало постоянное повышение интереса учащихся к уроку, вовлечение детей в процесс занятий, где дети становятся не пассивными слушателями, а активными участниками процесса обучения.

Язык является не только средством коммуникации, это еще и культурный код нации, он отражает и интерпретирует реальность, в которой живет человек. Как учитель может познакомить своих учеников с достижениями культуры стран изучаемого языка? Для этого практически на любом уроке иностранного языка необходимо вводить страноведческий и лингвострановедческий компонент. Любой урок становится увлекательным, вызывает интерес у детей, ведь интерес является главной движущей силой познавательной деятельности.

Большой популярностью у детей пользуются активные методы обучения, такие как игровые, дискуссионные, в виде бесед, видеоуроки. Сегодня, в век информационных технологий стало возможно вести живой диалог между учащимися нашей страны и из других стран в сети интернет, вести переписку по электронной почте, однако доступ к культуре другого народа невозможен без практического владения языком, то есть умения читать, понимать прочитанное, объясняться и писать на английском.

Одним из эффективных приемов является использование пословиц и поговорок, песен, стихов и рифмовок на уроках иностранного языка. Для решения данной проблемы учителю требуется не только знание материала и методики его преподавания,

но и умение направить свою деятельность на формирование коммуникативной компетенции.

Использование пословиц и поговорок позволяет ученику участвовать в диалоге, получить первичные сведения о грамматике, синтаксисе и фразеологии, дополнительную информацию о стране изучаемого языка, правильно интерпретировать воспринимаемые на слух речевые сообщения, выражать собственные мысли и чувства так, чтобы быть понятым собеседником, что в конечном итоге определяют успех коммуникации и достижение целей. Заслуживают внимания те выразительные средства, с помощью которых достигается стойкость или запоминаемость пословиц и поговорок. Одно из таких средств – это точная рифма: *Little strokes fell great oaks, A stitch in time saves nine*. Краткость является существенным аспектом запоминаемых высказываний: *Better late than never, Practice makes perfect*. Пословицы и поговорки, рифмовки, песни можно использовать на разных этапах занятия для формирования любых навыков и умений, однако их основное назначение будет заключаться в том, чтобы расширить социокультурные представления, в том числе лингвострановедческий подтекст, отличия и сходство культур, а также в формировании терпимости и понимания других культур и народов. В пословицах заключена мудрость народа, его умение тонко подмечать отдельные стороны жизни человека, где раскрывается его наблюдательность и способность кратко выражать свое отношение к окружающему миру в целом. Они могут использоваться: а) как вступление к уроку, сообщение темы урока, плавно переходящее в речевую зарядку (подготовительный этап урока); б) в основной части урока: как средство ознакомления с новыми лексическими единицами и грамматическими структурами, как средство совершенствования фонетических навыков, как вступление к чтению или слушанию текста, как обобщение прочитанного/прослушанного текста, беседы или дискуссии, как составляющая речевой ситуации, как тема для написания сочинения/изложения, как средство расширения лингвострановедческих знаний; в) в заключительной части урока – как средство подведения итогов или оценки деятельности учащихся. Можно выделить следующие этапы работы: 1) **презентация**. Учитель произносит пословицу в быстром темпе, затем медленно. 2) **работа над содержанием**. Значение слов раскрывается с помощью комментария, перевода, синонимов. Далее предлагается определить, о чем идет речь в пословице. В случае затруднения просим детей выбрать правильный ответ из нескольких предложенных вариантов. 3) **работа над произношением**. Вначале проводится хоровая работа, потом индивидуальная. Чтобы сохранить интерес к данному виду работы, можно использовать различные задания: 1. Дети отгадывают пословицу по одному

названому слову. 2. Учитель начинает произносить пословицу, учащиеся хором завершают. 3. Учитель дает вперемешку слова из известных пословиц, дети объединяют слова в правильном порядке и произносят их. 4. Скороговорка или пословица по цепочке. 5. Кто больше назовет пословиц.

Лингвострановедческий подход позволяет обеспечить устойчивый и полезно планируемый результат в области практических навыков и умений на английском языке, которые остаются у учащихся на всю жизнь и могут быть использованы ими в различной профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ариян, М. А. Лингвострановедение в преподавании иностранных языков средней школы / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 5.
2. Исенина, Е. Ю. О проблемах воспитывающих и развивающих методов обучения иностранному языку / Е. Ю. Исенина // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 1.
3. Шкурко, Т. А. Цель и содержание лингвострановедческих знаний как аспекта иноязычной коммуникативной компетенции / Т. А. Шкурко. – М. : Просвещение, 2000.

Тришина М. Н.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Белютин Р. В.
(г. Смоленск, РФ)*

АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТ НА СЛУЖБЕ ЯЗЫКОВОЙ ДИДАКТИКИ

В последние годы в отечественной и зарубежной лингводидактике наметилась тенденция использования интенционально-коммуникативной концепции современного лингвистического образования, в основе которой находится теория текстовой деятельности. В этой связи именно текст становится ключевым понятием и главным объектом лингвистического исследования. Языковые единицы, которые содержатся в тексте, образуют семантический комплекс, который, в свою очередь, возникает в соответствии с замыслом автора текста, его целями и условиями коммуникации (http://vestnik.udsu.ru/2006/2006-05/vuu_06_05_22.pdf).

В процессе работы с аутентичным текстом необходимо обладать определённым багажом знаний, фоновыми знаниями о стране изучаемого языка, быть языковой личностью. Аутентичные

тексты знакомят с культурой страны изучаемого языка, с типичными языковыми моделями, создают основу для усвоения схем иноязычного текстопостроения и осознаются на когнитивно-эмоциональном уровне [1, с. 159].

Интерпретация, анализ текста соотносится с экстраполяцией понятой информации на индивидуальное сознание интерпретатора (читателя), в результате которой эта информация, «фильтруясь» через различные виды индивидуального опыта, обретает статус личностно освоенного смысла и «присваивается», включаясь в сложную систему знаний, мнений и ценностей интерпретатора, в его картину мира.

Через текст осуществляют коммуникацию с иностранной культурой, а читатель также является активным или опосредованным участником данного диалога [2, с. 300].

Аутентичные тексты знакомят с культурой страны изучаемого языка, с типичными языковыми моделями, создают основу для усвоения схем иноязычного текстопостроения и осознаются на когнитивно-эмоциональном уровне [1, с. 159].

Одним из примеров аутентичных текстов может служить короткая статья «Самые смешные названия населённых пунктов в Германии». Предлагается работа над текстом, повествующем о названиях населённых пунктов в Германии, таких как: Oberhäslich, Darum, Boston, Philadelphia, Kalifornien, Texas, Kamerun, Ägypten, Brasilien, Kanada, Korsika, Grönland, Rußland, Sibirien, Norwegen, Lappland, England, Österreich, Transvaal, Amerika, Afrika, Nordpol, Anschiesing, Anwalting, Berating, Arresting und Freilassing. Так как данные названия знакомы большинству лингво-культурного сообщества, хранятся в коллективной памяти этого сообщества и регулярно актуализируются в речи, их можно отнести к социумно-прецедентным феноменам. Работа с подобным аутентичным материалом рождает активный интерес к немецкому языку. Благодаря подобному формату познания языка возможно формирование межкультурной компетенции, которая предусматривает познание и опыт деятельности в области национальной немецкой и общечеловеческой культуры. Учащийся проявляет умение интерпретации и соотнесения, открытия и взаимодействия. Критическое осознание культуры углубляет уже имеющиеся знания.

Die lustigsten Ortsnamen in Deutschland

Leben in *Oberhäslich* besonders unattraktive oder in Wissen besonders kluge Menschen? Dulden die Bewohner von *Darum* keine Widerrede? Ob das wirklich so ist, wissen wir nicht. Tatsächlich gibt es in Deutschland Orte, die ganz verschiedene Reaktionen provozieren. Wir sagen Ihnen, wo Sie besonders gut aufgehoben sind und um welche Städte und Gemeinden Sie lieber einen Bogen machen sollten.

Zum Beispiel atmen internationales Flair *Boston, Philadelphia, Kalifornien, Texas, Kamerun, Ägypten, Brasilien, Kanada, Korsika, Grönland, Rußland, Sibirien, Norwegen, Lappland, England, Österreich, Transvaal, Amerika, Afrika, Nordpol, Alte Welt, Übersee* – so denkt man zumindest.

Ein etwas ungewöhnliches Verständnis der englischen Sprache hat man in *Anschliessung, Anwalting, Berating, Arresting und Freilassing*. Ob die Bewohner allesamt Verbrecher, Polizisten und Anwälte sind, ist allerdings nicht bekannt.

Таким образом, необходимо сделать вывод о том, что аутентичный текст может играть огромную роль в процессе изучения языка, реализуясь через актуализацию механизма интерпретации. Анализируя тексты, обучаемый постигает особенности функционирования языка, знакомится с парадигмой ценностных ориентиров, приобщаясь, таким образом, к культуре страны изучаемого языка. В этом смысле интерпретация текста может рассматриваться как способ моделирования у обучаемого инокультурного языкового сознания, способствующего формированию черт поликультурной языковой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб.пособие для студ. лингв. ун-тов и факультетов ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 5-е изд. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
2. Каменская, О. Л. Текст и коммуникация / О. Л. Каменская. – М. : Высшая школа, 1990. – 152 с.

ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ИСТОЧНИКИ

1. http://vestnik.udsu.ru/2006/2006-05/vuu_06_05_22.pdf (дата обращения: 22.05.2014).
2. <http://rspu.edu.ru/journals/lexicography/conference/vasilieva%20N.htm> (дата обращения: 22.05.2014).
3. <http://www.goethe.de/ges/mol/typ/de4510558.htm> (дата обращения: 31.05.2014).

Усачева Г. М.
(г. Донецк, ДНР),
Усачев О. А.
(г. Москва, РФ),
Усачев В. А.
(г. Донецк, ДНР)

ЗНАЧЕНИЕ РЕЧЕВЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В ходе повседневной своей работы преподаватель сталкивается с проблемой подбора соответствующих упражнений для развития речевых умений студентов, и поэтому определение типологических признаков речевых упражнений является одной из важнейших практических задач, без решения которой нельзя говорить об эффективности обучения практическому владению иностранным языком, так как практическое овладение языком является залогом хороших знаний студентов на занятиях по изучаемому языку. Проблемам подбора упражнений в речи для обучения иностранному языку уделяли много внимания видные отечественные методисты и преподаватели, среди которых можно назвать Е. И. Пассова, О. И. Москальскую, А. А. Леонтьева, А. Ю. Горчева, А. Д. Швейцера, А. П. Старкова и многих других.

Целью нашей работы является определение типологических признаков речевых упражнений, которые служат для обучения говорению на изучаемом иностранном языке, а также их весомого значения для всей практики речевой иноязычной коммуникации.

Если мы будем рассматривать речевое умение как достижение определенной цели, как определенное состояние, которого должна достигнуть способность обучаемого общаться, то следует говорить о становлении речевого умения посредством развития определенных качеств, из которых рождаются такие речевые возможности. Из всех качеств речевого умения как возможности обучения иностранному языку, необходимо в первую очередь выбрать четыре качества, являющихся наиболее близкими к речевому акту, среди которых мы отмечаем целенаправленность, самостоятельность, динамичность и продуктивность. Изучая иноязычную речь, студент преследует поставленную для себя цель. Если такая цель студентом не достигается, то можно говорить, что его речевые способности не обладают хорошей целенаправленностью, и, наоборот, если студент достигает своей цели в ходе обучения, его речевая способность имеет все возможности целенаправленности. Если студент в ходе речевого взаимодействия влияет на своего собеседника в нужном

ему направлению, то можно говорить о наличии еще одного из качеств его речевого умения – целенаправленности. Один студент достигает цели общения быстрее, другой делает это медленнее. Разница в речевом поведении студентов объясняется разным уровнем развитости другого качества речевого умения как способности – самостоятельности [2, с. 126]. Некоторые студенты высказываются довольно-таки хорошо, если ситуация общения привычна для них, и оказываются беспомощными, если попадают в новую, неизвестную для себя ситуацию. С помощью новых ситуаций общения должно строиться и само высказывание. Нельзя пользоваться одними и теми же фразами в похожих ситуациях общения. Высказывание должно быть построено по-другому, тогда оно достигает своей цели, что возможно при условии, если у студента развито еще одно качество речевого умения как способности – это продуктивность. Подход, при котором учитывается цель, помогает понять не только существующие признаки речевых упражнений, но и признаки типологические, те, которые делают речевые упражнения действительно адекватными поставленной цели коммуникативного общения. А. П. Старков отмечал, что при практической цели обучения все учебные упражнения должны быть направлены на программирование коммуникативной речевой деятельности, с помощью которой осуществляется процесс общения в речи на изучаемом иностранном языке [3, с. 95]. Именно поэтому методологически направленным и является поиск типологических упражнений в речи в ходе речевой коммуникации на иностранном языке. Если понимать общение как направленное учебное действие, то для нас поставленной основой является его интернациональность, наличие определенной цели, присутствие определенных мотивов обучения. Потребности, заставляющие человека принимать участие в общении, объясняют психологическое содержание речевого действия, его коммуникативную цель, содержащуюся в высказывании, так как любое общение имеет своей целью то или иное направленное изменение в смысловом поле реципиента [1, с. 173]. Конечной целью речевых упражнений является стремление научить студентов говорить так, чтобы оказать речевое воздействие на коммуниканта в нужном ему русле. Необходимо также отметить, что речевое действие не может существовать без речевого взаимодействия. Чем больше у студента практики говорения на иностранном языке, тем выше уровень его речевой активности. Достижение всех этих целей в выполнении упражнений по развитию речи способствует развитию высокого уровня владения студентом речевыми умениями на изучаемом иностранном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев, А. А. Общение как объект психологического исследования / А. А. Леонтьев // Методологические проблемы социальной психологии. – М. : Наука, 1975. – С. 173.
2. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – С. 126.
3. Старков, А. П. Программирование речевой деятельности в упражнениях / А. П. Старков // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – М. : Просвещение, 1988. – С. 95.

Фомина С. Б.
(г. Алчевск, ЛНР)

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИТИЧЕСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ

Словарный состав всех языков постоянно изменяется под влиянием коммуникации, открытий, новшеств в картине мира. Лексический состав языка преобразуется, появляются новые слова – неологизмы, которые можно интерпретировать как лексические соответствия в изменившихся коммуникативных условиях. Появление новых слов ставит задачей не только фиксацию, но и их изучение.

Объектом исследования являются неологизмы в политических текстах.

Предмет – языковые особенности их реализации.

Материалом исследования послужили новостные тексты политического дискурса электронных изданий последних лет.

В английском языке в среднем за год появляется 800 новых слов – больше, чем в любом другом языке мира [2, с. 29]. Чтобы закрепиться в языке, неологизмам необходимо пройти две стадии: социализацию (принятия в обществе) и лексикализацию (закрепление в речи). В. В. Виноградов отмечает, что неологизмы – закрепляющиеся со временем в языке новые слова или значения, которые называют новые предметы мысли [1, с. 124]. Н. М. Шанский понимает под неологизмами «...слова, которые, появившись в языке в качестве определенных значимых единиц, еще не вошли в активный словарный запас языка...» [4, с. 99].

Таким образом, интегрируя основные подходы к неологизмам, можем считать неологизмами новые слова, обозначающие предметы и явления, которые составляют и отображают картину мира окружающей действительности последних лет.

Неологизмы выполняют две основных функции:

1) определение какого-либо явления, предмета, человека (данная функция используется в СМИ);

2) выявление отношения автора к определенной ситуации (данная функция используется в художественных произведениях).

Таким образом, отметим, что неологизмы являются важной составляющей языка, отображающей безостановочное развитие лексического состава.

Ссылаясь на В. И. Заботкину, отметим, что неологизмы разделяются на две категории: лексические (вновь образованные слова, заимствования (габарит, лимит, ноу-хау), а также образующие словообразовательные гнезда из заимствованных слов по русским моделям: лимит – лимитировать – лимитирование, лимит – лимитчик – лимитчица) и семантические (новые значения слов, появляющиеся в результате внутрисловной семантической деривации (эпидигматики) на основе метафорических и иных переносных значений слова: ориентир – ‘направление деятельности кого-, чего-либо’). Для установления правильного значения неологизма, необходимо понять его этимологию, семантику и рассмотреть особенности словообразования [3, с. 70].

Для английских сложных слов, которые представляют собой неологизмы, наиболее частотными являются образования, состоящие из двух основ. В последние годы английские и американские политики часто используют данный прием, поэтому в английском языке появилось большое количество новообразований – существительных, наречий, глаголов.

Вследствие словосложения появляются новые слова: *take-over* (‘захват власти’), *build-up* (‘накопление военных сил’), *green-on-blue* (‘дружественный огонь’), *blowback* (‘неблагоприятные результаты политических выступлений’), *bioterrorism*, *shut-down* (‘закрытие, ликвидация’), *fightback* (‘месть, ответный удар’), *blackout* (‘массовое отключение электричества’), *Obamania* (‘Обамамания’ – подобную модель можно встретить и в сочетании с антонимом слову *mania* – *phobia*), *Eurosepticism*, *CyberHunta* (‘киберхунта’), *Doughbama* (‘тестобама’) и др. Отметим, что зачастую перевод неологизмов, образованных словосложением, требует описательного перевода, однако частотность употребления позволяет использовать транскрибирование в качестве способа передачи значения, напр. *blackout*.

Аффиксация является достаточно частотным способом появления новых лексем. Среди широкоупотребительных суффиксов следует назвать суффиксы *-ise* (*-ize*), *-ist*: *obamacize*, *finalise*, префикс *non-*: *Non-Candidate Forum*; *-ship*: *one-upmanship* (стремление быть первым), *separatist*.

Префиксальный способ: *anti* - (*anti-NATO*, *anti-Trump*), *pro*- (*Pro-Russian*).

Использование блендинга можно выделить в таком примере: *eurogeddon* – разрушенные экономики Европы после финансового кризиса стран (ЕС), *Obamanomics* – Obama + economics, *Brexit* (British + exit).

Итак, неологизмы образуются различными путями под влиянием экстралингвистических, а также лингвистических факторов, среди которых наиболее частотный способ образования в английском языке – словосложение. Способами передачи значения неологизмов с английского на русский язык являются описательный перевод, транскрипция, транслитерация, калькирование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов, В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове // В. В. Виноградов. – М. : Учпедгиз, 1947. – 183 с.
2. Власова, К. А. К вопросу о неологизмах // К. А. Власова, Д. А. Вьюшкина // Актуальные вопросы филологических наук : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). – Казань : Изд-во «Бук», 2016. – 82 с.
3. Заботкина, В. И. Неологизмы в современном английском языке / В. И. Заботкина, Г. М. Степанов. – Калининград : Изд-во. КГУ, 1982. – 78 с.
4. Шанский, Н. М. Очерки по русскому словообразованию и лексикологии / Н. М. Шанский. – М. : Учпедгиз, 1959. – 248 с.

Хвастова С. Р.

*Научный руководитель: преп. Извекова И. Ю.
(г. Горловка, ДНР)*

ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЖЕНИЯ ЭЛЬФИЙСКОЙ РАСЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ФАНТАСТИЧЕСКОГО ТОЛКА

Для того чтобы написать художественное произведение, писателю необходимо создать полноценный мир. В большей степени это касается писателей-фантастов, так как они продумывают фантастическое наполнение мира, который не существует в объективной реальности.

При слове «фантастика», или «фэнтези», у читателя возникают наиболее популяризированные образы: эльфы и гномы, феи и драконы, пегасы и единороги и пр. Так, одним из особых элементов фантастического наполнения являются обитатели вымышленного мира. У каждого из них уже сложилось определённое каноничное

описание. Облик классического эльфа восходит к наследию Джона Рональда Руэла Толкина – родоначальника современной фантастики. Например, классическому эльфу приписывают такие характеристики: высокий рост, изящное, пропорциональное телосложение, тонкие черты лица, заострённые, а порой и удлинённые, уши.

В романе-эпопее «Властелин колец» Дж. Р. Р. Толкин описывает эльфа следующими словами: «Высок и дивно строен был Глорфиндейл. Прекрасные золотые кудри, юное открытое лицо, внимательные глаза и голос, звучащий как музыка, удивительно сочетались с печатью мудрости на челе и могучими руками воина» [4]. Следует отметить, что Дж. Р. Р. Толкин одним из первых ввел классический описательный признак, присущий образу эльфа, а именно уши заостренной формы: «...уши лишь самую малость заострённые на эльфийский манер», «...уши у Квэнди были заострённые, листовидной формы» [4]. В произведении автора эльфы – возвышенные, неземные создания, тонко чувствующие мир и природу, но их внешний вид, несмотря на своё совершенство, приближен к человеческому.

Возвращаясь к мифологии, можно найти различные описания эльфийской расы, однако, как правило, это красивые, светлые существа, духи леса. Холли Блэк и Тони ДиТерлицци в цикле книг «Хроники Спайдервика» в соавторстве изобразили эльфов, отстранив их облик от человеческого и тем самым сроднив их с волшебным миром и миром природы, в частности, леса: «Они были ростом примерно с Мэлори [девочка тринадцати лет], с веснушчатой, загорелой кожей. Первой шла женщина с глазами цвета зелёного яблока. Её кожа на плечах и висках тоже отливала зеленью. В её распущенных волосах запутались листья. Следующим был мужчина, на лбу у которого росло нечто похожее на маленькие рожки [позже главный герой обнаружил, что на самом деле это не рожки, а листья]. Его кожа была ещё зеленее, чем у женщины, и в руках он держал узловатый посох. У третьего эльфа в густые рыжие волосы были вплетены алые ягоды и два крупных стручка торчали по обе стороны головы. Кожа его была смуглой, но шея испещрена красными пятнами» [1].

Йон Колфер в серии фэнтези-романов «Артемис Фаул» поселил сказочные народы под землю, вблизи земного ядра. Эльфийская раса у писателя представлена классически стройными и остроухими существами, разве что невысокими: «У Элфи Малой были светло-коричневая, под цвет ореховой скорлупы, кожа, коротко стриженные рыжие волосы и карие глаза. Нос у неё слегла загибался книзу, а рот отличался пухлыми, как у херувимчика, губками, и это не какая-нибудь метафора – учитывая то, что знаменитый Купидон был её прадедушкой. Мать Элфи, происходящая из европейских

эльфов, славилась своим пылким темпераментом и стройной, гибкой фигурой, которую и передала дочке по наследству. «...» Что ещё? Заострённые ушки – хотя это и так понятно «...» Ах да, рост. Ровно метр, на какой-то сантиметр ниже среднеэльфийского роста!» [2].

Стоит заметить, что в мифологии можно найти изображение эльфов с крыльями, из-за чего их порой приравнивают к феям. Йон Колфер также добавил эльфам в своём произведении крылья, но искусственные, которые можно легко надеть и снять: «Элфи сняла с крючка пару крыльев – две овальные плоскости, снабжённые тархтящим двигателем. Сняла – и застонала. «Стрекоза»! Эту модель она терпеть не могла. Бензиновый двигатель, подумать только! И тяжесть такая, будто вешаешь на себя свинью, как следует вываливавшуюся в грязи. Вот «Колибри Z7» – это транспорт. Двигатель не шумит, а шепчет, питание от солнечной батареи, замкнутой на спутник, на такой можно хоть весь земной шар облететь, причём дважды. Но когда проблемы с бюджетом, летаешь, на чём дают» [2].

Тем не менее, несмотря на различия в приведённых текстах, только эльфы Джоан Роулинг являются полной противоположностью устоявшемуся классическому образу. В своей серии романов «Гарри Поттер» писательница называет их домовыми эльфами и сравнивает с «большими уродливыми куклами», награждая при этом следующими характеристиками: «крохотное создание», «большие уши, как у летучей мыши», «зелёные глаза навывкате размером с теннисный мяч», «длинный тонкий нос», «одет в нечто вроде старой наволочки с неаккуратно прорванными дырками для рук и ног» [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что особенности изображения эльфийской расы в произведениях фантастического толка в большей степени зависят от видения писателя, нежели от уже сложившихся и ставших стереотипными образов. Однако не стоит обесценивать роль классического канона, так как все эльфы – остроухи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блэк, Х. Спайдервик. Хроники / Х. Блэк, Т. ДиТерлицци. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. – 608 с.
2. Колфер, Й. Артемис Фаул / Й. Колфер. – М. : Эксмо, 2003. – 416 с.
3. Роулинг, Дж. К. Гарри Поттер / Дж. К. Роулинг. – М. : РОСМЭН, 2001. – 473 с.
4. Толкин, Дж. Р. Р. Властелин колец / Дж. Р. Р. Толкин. – М. : АСТ, 2016. – 1184 с.

РОЛЬ ПЕРЕВОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Постановка новых, практически значимых задач в обучении иностранному языку требует кардинально новых подходов к преподаванию иностранного языка в вузе.

На протяжении многих лет методисты придерживались различных, порой противоположных взглядов на перевод как метод обучения: от признания его эффективным видом учебной деятельности до полного отрицания его целесообразности. По мнению Э. Р. Михайловой и И. Б. Гецкиной, перевод в качестве метода обучения имеет как положительные, так и отрицательные стороны. При этом данные авторы указывают на необходимость разрабатывать и внедрять эффективные методики по обучению навыкам и умениям перевода [2].

Необходимо отличать собственно перевод или профессиональный перевод от учебного перевода. Учебный перевод – это вид переводческой деятельности, направленный на отработку практических навыков и освоение определенными умениями в учебных целях. Учебный перевод достаточно сильно отличается от перевода, выполняемого в реальных условиях. Однако современные технические средства позволяют максимально приблизить условия выполнения учебного перевода к реальным. Основными видами учебного перевода являются письменный перевод, выполняемый студентами на аудиторных занятиях, а также последовательный (как правило, по предложениям или фразам) устный перевод.

Перевод совмещает аудирование и говорение или чтение и письмо, он всегда осуществляется в условиях двуязычия. Использование иностранного языка в различных формах речевой деятельности порождает потребность студентов в активизации знаний.

Перевод должен использоваться на различных этапах курса обучения иностранному языку. По мнению Л. С. Бархударова, существует немало ошибочных представлений о роли и месте перевода в процессе обучения языку на продвинутых этапах обучения. Есть немало преподавателей, которые полагают, что к переводу следует прибегать лишь на начальных этапах обучения языку и что на старших курсах вуза можно обходиться без перевода, поскольку студенты знают язык достаточно хорошо, для того чтобы совершенствовать свои языковые знания и умения без посредства родного языка. Такая точка зрения является, однако, поверхностной. С ней нельзя согласиться по следующим соображениям: овладение

языком в вузе предполагает нечто большее, нежели развитие умения выражать свои мысли на этом языке. Важно не только то, что студент умеет выражать свои мысли – важно и то, как он их выражает, какие языковые средства он использует для выражения своих мыслей, насколько студент владеет всем богатством ресурсов иностранного языка, всем разнообразием средств выражения мысли на этом языке. На данном этапе и наступает то, что можно образно назвать «остановкой языкового роста»: будучи в состоянии элементарно, порою примитивно выражать свои мысли (при этом даже без языковых ошибок – опять-таки в пределах ограниченного круга лексических единиц и элементарных грамматических конструкций), студенты прекращают заботиться о пополнении своего языкового багажа, об обогащении своей речи, считая, что им, собственно говоря, уже учиться нечему [1].

Перевод на иностранный язык как раз и является одним из наиболее мощных средств (хотя, понятно, и не единственным средством) преодоления этой «остановки языкового роста» студентов на продвинутом этапе обучения. Именно в этом и заключается ценность перевода как средства развития речи на иностранном языке на старших курсах.

При обучении переводу развивается переводческая компетенция студентов. Переводческая компетенция представляет собой целый комплекс ключевых для процесса перевода навыков и умений:

- языковой и речевой навыки употребления и понимания терминов;
- речевой навык переключения с одного языка на другой;
- умение осуществлять смысловой анализ текста;
- речевое умение находить инварианты исходного текста;
- речевое умение перефразировать.

При переводе с английского на русский у студентов развиваются не только иноязычная коммуникативная компетенция, но и способности эффективно и адекватно использовать родной язык, выбирать правильно лексические единицы, понимать его стилистику и употреблять подходящие конструкции, что обогащает речь курсантов, помогает им совершенствовать свою речь, проявлять ораторское искусство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов, Л. С. Роль перевода как средства развития устной и письменной речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/barkhudarov-transl-role.shtml
2. Михайлова, Э. Р. Перевод как средство обучения иностранному языку / Э. Р. Михайлова, И. Б. Гецкина // Научный альманах. – 2015. – № 8. Педагогические науки. – С. 587.

3. Тер-Минасова, С. Г. Проблемы перевода: Mission Impossible? // Вестник Московского университета. – Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 2. – С. 9.

*Шавронская Е. А.
(г. Горловка, ДНР)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Изучая иностранный язык, мы знакомимся с культурой и историей носителей языка, так как во многих языковых единицах отражается национальное своеобразие культуры и быта народа, экономика, исторические факты, природно-географические особенности.

Языковые единицы, представленные в лингвострановедческом аспекте, могут дать известный объем фоновых знаний, т. е. исторические и культуроведческие сведения, которые необходимы для правильного и эффективного преподавания и изучения иностранного языка.

Очень перспективен лингвострановедческий подход к обучению иностранному языку, разработанный советскими учеными В. Г. Костомаровым и Е. М. Верещагиным, в котором рассматриваются методы и приемы ознакомления учащихся с новой культурой «через посредство языка и в процессе его изучения» [2, с. 7].

И. Л. Бим считает, что «лингвострановедческий подход с одной стороны создает прочную систему навыков и умений по практическому применению языка как средства межчеловеческого и межкультурного общения, с другой стороны – школьники приобретают обширные культуроведческие знания» [1, с. 23].

Для эффективного обучения учащихся иностранному языку с позиций лингвострановедческого подхода необходимо определить содержательную сторону учебных материалов. Здесь особое внимание уделяется показу современного немецкого образа жизни через разнообразные аутентичные материалы, фотографии, рекламные проспекты, коллажи из титров газетных статей, отрывки из оригинальных литературных произведений, письма, телеграммы, открытки, юмористические рисунки, записи интервью, диалогов, опросов общественного мнения и т.д. Все это служит одним из эффективных средств семантизации языкового материала, создания коммуникативных ситуаций и повышения мотивации изучения немецкого языка. Тенденция использования аутентичных материалов не является новой, но в свете

этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса и усиления роли лингвострановедения в обучении иностранным языкам она приобретает новые оттенки.

Основным источником лингвострановедческих знаний являются тексты, преимущественно художественной литературы. Именно они погружают учащихся в мир культуры народа, язык которого изучается. Текст, как источник языковых и страноведческих знаний в их единстве, выполняет целый ряд функций: 1) предъявляет новую лексику, иллюстрирует ее употребление в контексте; 2) представляет собой образец связной речи по данной теме; 3) дает материал для пересказа, беседы, комментирования и других видов тренировки в использовании речи. В связи с этим нами отобраны тексты по следующим лексическим темам: «Праздники Германии», «Немецкоговорящие страны», «Достопримечательности крупных городов Германии».

Ежегодно в нашей школе проводится «Неделя иностранных языков», в рамках которой учащиеся знакомятся с различными культурологическими, историческими фактами, с традициями и обычаями страны, язык которой изучается.

Языковые и страноведческие материалы используются как на уроках немецкого языка, так и во внеклассной работе. Уже стало традицией проводить в нашей школе конкурсы и мероприятия, посвященные празднованию Рождества и Пасхи в Германии. Такие мероприятия с элементами ролевых игр прививают навыки самостоятельной работы по дальнейшему овладению немецким языком, а также формируют у учащихся рациональные приёмы овладения иноязычной культурой.

В нашей школе ведётся также научная работа с учащимися под руководством учителя, которая способствует приобщению к иноязычной культуре, формирует научные знания, а также развивает лингвистические способности. Научно-исследовательская работа на тему «Немецкие заимствования в русском языке. «Свои» – «чужие»» учащейся 9 класса Мурко Анны заняла I место во II этапе Республиканского конкурса-защиты научно-исследовательских работ учащихся-членов МАН в 2017-2018 учебном году.

Особый интерес вызывает у учащихся сопоставление пословиц, поговорок, идиоматических выражений в русском и немецком языках. Таким образом, учащиеся воспринимают языковую картину мира, которая является отражением общественно-исторического опыта носителей языка, ее национально-культурной действительностью. Нами собраны пословицы и поговорки по следующим лексическим темам: «Семья и друзья», «Распорядок дня», «Отдых и досуг», «Спорт и здоровый образ жизни» и др.

Учащиеся, изучающие немецкий язык, ежегодно участвуют в школьных, муниципальных и республиканских этапах олимпиад по немецкому языку и занимают призовые места. Участие в олимпиадах способствует познавательной активности учащихся, развитию речевых компетенций, затрагивает воспитательный аспект.

Итак, лингвострановедческий подход является фактором развивающего обучения, он повышает, а иногда и прямо обеспечивает мотивацию овладения языком. Лингвострановедение в преподавании иностранных языков имеет, во-первых, познавательное значение, т. к. оно расширяет общий кругозор изучающих иностранный язык; во-вторых, оно формирует страноведческую компетенцию, т. е. навыки и умения аналитического подхода к изучению зарубежной культуры в сопоставлении с культурой своей страны. Взаимосвязанное изучение языков и культур (диалог языков – диалог культур) – один из принципов лингвистического образования, на основе которого происходит приобщение к культуре других стран.

Таким образом, можно определить, что использование лингвострановедческого подхода в преподавании иностранного языка в полной мере позволяет решить те задачи, которые поставлены сегодня перед учителем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника [Электронный ресурс] / И. Л. Бим. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с. – Режим доступа : <https://www.twirpx.com/file/592957/> (дата обращения: 05.10.2019).
2. Верещагин, Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1983. – 269 с.
3. Королёва, Г. А. Актуальность использования лингвострановедческого аспекта в обучении английскому языку [Электронный ресурс] / Г. А. Королёва. Актуальность использования лингвострановедческого аспекта в обучении английскому языку // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 58. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 05.10.2019).
4. Коростелева, Ю. Е. Введение лингвострановедческого аспекта в обучении иностранному языку / Ю. Е. Коростелева, Е. В. Макарова // Молодой учёный. – 2016. – № 7.5. – С. 51–52.
5. Пассов, Е. И. Современный урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1998.

СОЦИАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Категория совместности как одна из древнейших языковых категорий всегда привлекала внимание отечественных и зарубежных лингвистов. Социативные глаголы и их конструкции были предметом рассмотрения в работах А. В. Бондарко, В. В. Виноградова, Э. Ш. Генюшене, И. Б. Долининой, И. П. Мучника, В. П. Неद्याлкова, Е. В. Падучевой, С. А. Шубика и др.

В настоящей работе под социативностью понимается значение, присущее синтаксическим конструкциям, которые называют ситуации с двумя и более субъектами, выполняющими одно и то же действие, являющимися субъектами одного и того же процесса или состояния, носителями одного и того же признака [2, с. 81].

Материалом для настоящего исследования послужила выборка синтаксических конструкций со значением социативного действия русского и немецкого языков, выполненная на базе толковых, переводных словарей и художественных приведений данных языков.

Совместность анализируется на уровне синтаксической конструкции (типового предложения) и рассматривается как семантический и структурный центр предложения. Она определяет число, семантику и форму других компонентов конструкции, в которой глагол имеет минимум необходимых синтаксических связей.

Совместность как подтип множественности тесно связана и реализуется в таких субкатегориях, как реципрок, социатив и комитатив.

В. П. Неद्याлков в монографии «Типология взаимных конструкций» впервые рассматривает и соотносит между собой три субкатегории совместности, исследуя морфологические, лексические и синтаксические реципроки и социативы, отмечая совпадения средств выражения реципрока и социатива, рассматривая их комитативные варианты. Автор отмечает, что объединяющим признаком трёх субкатегорий является множественность актантов действия, а также наличие по две разных симметричных роли у каждого из актантов реципрокной конструкции и по одной одинаковой симметричной роли у каждого из актантов социативной ситуации [3, с. 276–312].

Понятие взаимности, прежде всего, содержит в себе признак перехода действия с одного субъекта на другой (или другие субъекты), то есть признак взаимодействия двух или нескольких

человек (участников ситуации). В таких случаях рефлексивный показатель -ся в русском языке, *sich* в немецком обозначает друг друга [1, с. 34]. Например:

(1) рус. Друзья видятся редко, почти не перезваниваются = Друзья видят друг друга редко, почти не звонят друг другу;

(2) нем. *Holger und Annette lieben sich* 'Хольгер и Аннетте любят друг друга' = *Holger und Annette lieben einander* 'Хольгер и Аннетте любят друг друга'.

Симметричное отношение, которое выражается конструкциями реципрока, может быть описано через значение «взаимно», «друг друга» (см. (1), (2), а социатива – через значение «совместно», «взаимосвязанно», «упорядочено в пространстве и времени» типа:

(3) рус. Молодожёны вошли в дом → Молодожёны вошли в дом вместе;

(4) нем. *Er hat mit altem Freund gespielt* 'Он играл со старым другом'.

Обе категории (реципрокность и социативность) отличаются направлением действия: между участниками реципрокной ситуации отношения носят характер противодействия или взаимной направленности, а в социативной ситуации эти отношения часто совместно направляются на достижение участниками определенной (общей) цели. (Мразек, 1988; Шелякин, 1991; Kemmer, 1988).

В ходе анализа фактического материала установлено, что главным средством выражения социативности в сопоставляемых языках являются синтаксические показатели. Наиболее частотными в русском языке оказались наречия вместе, дружно, рядом, сообща, совместно, а также предложные сочетания типа рука об руку, плечом к плечу, в немецком – наречия *zusammen*, *gemeinsam* и др. Например:

(5) рус. Мы вместе выходили на поле;

(6) нем. *Tom und Maria haben schon lange nicht mehr zusammen geschwommen*. 'Том и Мария давно не плавали вместе'.

Релевантными признаками социативной ситуации в сопоставляемых языках являются: 1) количество участников; 2) характер действия участников; 3) семантический тип партиципантов; 4) семантическая роль участников; 5) время выполнения социативного действия; 6) место протекания социативного действия.

В исследуемых языках выделяются два типа социативной ситуации:

1) каноническая социативная ситуации и 2) неканоническая социативная ситуация.

Размежевание канонических и неканонических социативных ситуаций в сопоставляемых языках происходит по следующим признакам: 1) количество участников; 2) время выполнения

симметричными актантами социативного действия; 3) степень активности участников социативного действия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басыров, Ш. Р. Диатезы реципрокных глаголов в немецком и украинском языках // Ш. Р. Басыров, С. А. Юшкова. – СПб. : Свое издательство, 2018. – 302 с.
2. Лещинская, А. Е. О структуре функционально-семантического поля совместности: основные периферийные значения (на материале немецкого языка) / А. Е. Лещинская // Вестник СПбГУ. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. – Сер. 2. – Вып. 1. – № 2. – С. 81–88.
3. Неद्याлков, В. П. Типология взаимных конструкций / В. П. Неद्याлков // Теория функциональной грамматики. – СПб., 1991. – С. 276–312.

Яковлева Е. П.

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

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК УЧАСТНИКОВ ТОК-ШОУ НА ХОД ДИАЛОГА-КОНФЛИКТА

Е. Н. Басовская отмечает, «коммуникация вообще немыслима вне агрессивных проявлений» [1, с. 257]. Для политических ток-шоу эта мысль особенно актуальна. Под *конфликтом* в политическом ток-шоу мы будем понимать острый способ развития и завершения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и сопровождающийся их негативными эмоциями по отношению друг к другу. Развитие конфликтов в политических ток-шоу существенно отличается от развития конфликта в естественной коммуникации.

К механизмам зарождения конфликта мы можем отнести намерение одного коммуниканта дискредитировать второго коммуниканта, и желание поставить его в малефективную, оборонительную позицию при помощи речевых приемов, реализующих конфликтогенные тактики.

Механизмы психологического и лингвистического характера тесно взаимосвязаны. Язык и речь являются средством, приводящим в действие психологические механизмы. Анализируя поведение личности в конфликте, психологи берут во внимание также индивидуальные особенности свойств личности: раздражительность, агрессивность, склонность к насилию, а также конформизм,

сдержанность, спокойствие. Психологическое состояние участника конфликтной ситуации может стать основным фактором при выборе языковых и речевых средств, что существенным образом может повлиять на все фазы конфликта. Психологи выделяют три типа поведения языковой личности в конфликте: **конфликтный, централизованный и кооперативный**. В ходе исследования мы выявили, что в политических ток-шоу в конфликтных ситуациях чаще встречаются участники, которые принадлежат к конфликтному типу личности, **который преимущественно** демонстрирует установку против партнера по коммуникации, с целью самоутверждения и дискредитации оппонента в глазах публики, а также причинения морального дискомфорта собеседнику. Конфликтный тип делится на конфликтно-агрессивный и конфликтно-манипуляторский подтипы. Конфликтно-агрессивный подтип преимущественно ориентирован на демонстрацию агрессивной иллокуции с применением различных конфликтогенных языковых средств. Конфликтно-манипуляторский подтип речевого поведения характеризуется в основном манипулированием собеседником.

На поведение личности в конфликте также влияют социальные факторы, сложившиеся в определенной ситуации. Эти факторы актуализируют те или иные свойства психики, вызывая или гася стрессогенные переживания. Исследования показывают, что существует несколько типов конфликтных личностей: демонстративный, ригидный, неуправляемый, сверхточный, бесконфликтный, рационалист. В ходе исследования иллюстративного материала мы сделали вывод, что в политических ток-шоу чаще остальных встречаются такие типы конфликтных личностей: демонстративный (часто становится источником конфликта, но не считает себя таковым; стремится быть в центре внимания, стойкий в конфликтах, нерациональный, склонен к эмоциям), ригидный (не принимает отличную от своей мысль, имеет низкий адаптивный потенциал; прямолинейный; недостаточно чувствительный к мысли окружающих; не учитывает изменений в ситуациях и обстоятельствах), рационалист (склонен к манипуляциям во взаимоотношениях; владеет техникой общения в споре; чаще выступает активной стороной в конфликтах).

В ходе исследования материалов англо- и русскоязычных политических ток-шоу мы пришли к выводу, что динамика развития конфликта часто не соответствует динамике развития конфликтов, описанных в теории конфликтологии. Так, конфликт в ток-шоу может иметь несколько путей развития: предконфликтная ситуация – завершение, предконфликтная ситуация – кульминация – завершение, предконфликтная ситуация – кульминация – спад – завершение. Психологические характеристики языковых личностей, вступающих

в конфликт отражаются на спектре и способе использования конфликтогенных языковых средств, тональности диалога, позиции коммуникантов в диалоге и имеют большое влияние на развитие, ход и разрешение конфликта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басовская, Е. Н. Творцы черно-белой реальности : о вербальной агрессии в средствах массовой информации / Е. Н. Басовская // Критика и семиотика. – 2004. – Вып. 7. – С. 257–263.
2. Иньиго-Мора, И. Политическое телеинтервью : нейтралитет и провоцирование / И. Иньиго-Мора // Полит. лингвистика. – Екатеринбург : УрГПУ, 2007. – Вып. (3)23. – С. 78–90.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Авксентьева Анжелика Муллануровна** – преподаватель кафедры второго иностранного языка ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Авраменко Татьяна Николаевна** – учитель немецкого языка МОУ «Школа № 77» (г. Донецк, ДНР);
- Аникеенко Наталья Владимировна** – учитель английского языка МОУ «Школа № 60» (г. Донецк, ДНР);
- Антоненко Алена Олеговна** – учитель английского языка МОУ «Школа № 112» (г. Донецк, ДНР);
- Байдильдинова Махфуза Вахитовна** – доцент кафедры гуманитарных дисциплин ТОО МВУЗ «Казахско-русский международный университет» (г. Актобе, Казахстан);
- Беззуб Татьяна Викторовна** – учитель английского языка МОУ «Школа № 1» (г. Ясиноватая, ДНР);
- Безуглая Елена Михайловна** – преподаватель английского языка ГП ОУ «Горловский медицинский колледж» (г. Горловка, ДНР);
- Безуглый Максим Викторович** – студент 4 курса факультета славистики ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Белютин Роман Вячеславович** – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск, РФ);
- Бондаренко Маргарита Андреевна** – преподаватель английского языка ГП ОУ «Горловский медицинский колледж» (г. Горловка, ДНР);
- Бондаренко Татьяна Владимировна** – учитель английского языка МОУ «Школа № 77» (г. Донецк, ДНР);
- Борzych Елена Александровна** – преподаватель кафедры теории и практики перевода и общего языкознания ГОУ ВПО «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, ЛНР);
- Буренкова Анна Сергеевна** – студентка 3 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Вашенко Татьяна Викторовна** – ассистент кафедры второго иностранного языка ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Волкова Наталья Валериевна** – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой второго иностранного языка, проректор по научной работе

ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»
(г. Горловка, ДНР);

Волынчук Анастасия Андреевна – магистрант 1 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);

Высоцкая Анастасия Витальевна – магистрант 1 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);

Габрийчук Дарья Андреевна – студентка 3 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);

Гришин Алексей Валентинович – учитель немецкого языка МБОУ «СШ № 9» (г. Смоленск, РФ);

Гук Инна Сергеевна – преподаватель кафедры теории и практики перевода и общего языкознания ГОУ ВПО «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, ЛНР);

Демьянюк Владислав Анатольевич – магистрант 2 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);

Добровольская Татьяна Николаевна – учитель МОУ «Школа № 77» (г. Донецк, ДНР);

Елисеев Сергей Леонидович – старший преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);

Емельяненко Альбина Руслановна – ассистент кафедры иностранных языков и педагогики высшей школы ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры» (г. Макеевка, ДНР);

Емельянова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры языков и литературы ТОО МВУЗ «Казахско-русский международный университет» (г. Актобе, Казахстан);

Жихарева Наталия Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры второго иностранного языка, декан филологического факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);

Жовнир Юлия Анатольевна – магистрант 1 курса филологического факультета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);

Жоломко Валерия Валериевна – студентка 4 курса факультета славистики ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);

- Загорулькина Виктория Анатольевна** – старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Иващенко Елена Витальевна** – старший преподаватель кафедры теории и практики перевода и общего языкознания ГОУ ВПО ЛНР «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, ЛНР);
- Извекова Инна Юрьевна** – преподаватель кафедры второго иностранного языка ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Калиновская Елена Андреевна** – старший преподаватель кафедры теории и практики перевода и общего языкознания ГОУ ВПО ЛНР «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, ЛНР);
- Карагод Екатерина Александровна** – учитель французского языка МОУ «Школа № 112» (г. Донецк, ДНР);
- Клевина Александра Сергеевна** – студентка 3 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Ковалева Валентина Сергеевна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, декан филологического факультета ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск, РФ);
- Козырь Дарья Алексеевна** – студентка 3 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Коловерова Ирина Геннадиевна** – старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Комарницкая Дарья Викторовна** – учитель английского языка, заместитель директора по УВР МОУ «Школа № 141 имени П. П. Зверькова» (г. Донецк, ДНР);
- Крутоянова Татьяна Александровна** – учитель английского языка МОУ «Средняя школа № 60» (г. Макеевка, ДНР);
- Лычагина Елизавета Игоревна** – студентка 4 курса филологического факультета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Мацько Дмитрий Сергеевич** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Мельник Юлия Юрьевна** – преподаватель кафедры английской и восточной филологии филологического факультета ГОУ

- ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Мельниченко Анна Константиновна** – магистрант 2 курса факультета менеджмента ГОУ ВПО ЛНР «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, ЛНР);
- Мухина Дарья Сергеевна** – аспирант кафедры общего языкознания и славянских языков ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»; учитель английского языка МОУ «Гимназия «Интеллект» (г. Горловка, ДНР);
- Непиущая Ирина Анатольевна** – учитель английского языка МОУ «Школа № 77» (г. Донецк, ДНР);
- Нюбина Лариса Михайловна** – доктор филологических наук, профессор кафедры немецкого языка ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск, РФ);
- Омельяненко Виктория Борисовна** – преподаватель филологических дисциплин ОП «Стахановский педагогический колледж Луганского национального университета имени Тараса Шевченко» (г. Стаханов, ЛНР);
- Пантыкина Наталья Игоревна** – старший преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Паньчук Ирина Владимировна** – учитель английского языка МОУ «Донецкий учебно-воспитательный комплекс № 244» (г. Донецк, ДНР);
- Папиж Мария Вячеславовна** – магистрант 2 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Пахомова Ирина Станиславовна** – преподаватель иностранных языков ОГБ ПОУ «Смоленский базовый медицинский колледж имени К. С. Константиновой» (г. Смоленск, РФ);
- Похаленков Олег Евгеньевич** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры литературы Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского (г. Калуга, РФ);
- Пшеничникова Дарья Александровна** – магистрант 2 курса филологического факультета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Пыхтина Альбина Антоновна** – студентка 4 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);

- Рочняк Алексей Владимирович** – ассистент кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Сапитон Ирина Григорьевна** – учитель английского языка МОУ «Школа № 112» (г. Донецк, ДНР);
- Свиридова Елена Сергеевна** – преподаватель кафедры теории и практики перевода и общего языкознания ГОУ ВПО ЛНР «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, ЛНР);
- Северина Людмила Александровна** – преподаватель ОП «Колледж технологий и дизайна Луганского национального университета имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Сергеева Оксана Викторовна** – преподаватель высшей категории Луганского национального университета имени Владимира Даля (г. Луганск, ЛНР);
- Симонец Марина Семёновна** – старший преподаватель кафедры зарубежной литературы факультета иностранных языков ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк, ДНР);
- Скиба Инна Александровна** – магистрант 2 курса ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Слесарева Виктория Николаевна** – заместитель директора по УВР, учитель английского языка ГОУ «Санаторная школа-интернат № 14» (г. Ясиноватая, ДНР);
- Смокина Диана Романовна** – студентка 4 курса филологического факультета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Соловцова Елена Валериевна** – преподаватель кафедры второго иностранного языка ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Солопова Людмила Евгеньевна** – старший преподаватель кафедры зарубежной филологии, теории и практики перевода ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Стешенко Анастасия Вячеславовна** – магистрант 1 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Сухаревская Дарья Александровна** – преподаватель кафедры теории и практики перевода ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);

- Токмачева Марина Алексеевна** – преподаватель кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Третьякова Елена Сергеевна** – учитель МОУ «Школа № 112» (г. Донецк, ДНР);
- Тришина Мария Николаевна** – преподаватель кафедры немецкого языка ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск, РФ);
- Усачев Вадим Анатольевич** – кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского» (г. Донецк, ДНР);
- Усачев Олег Анатольевич** – учитель высшей квалификационной категории ГБОУ «Школа № 2200» (г. Москва, РФ);
- Усачева Галина Михайловна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной службы при Главе Донецкой Народной Республики» (г. Донецк, ДНР);
- Фомина Светлана Борисовна** – доцент кафедры теории и практики перевода и общего языкознания ГОУ ВПО «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, ЛНР);
- Хвастова Светлана Романовна** – студентка 3 курса ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Хромцова Юлия Григорьевна** – старший преподаватель кафедры теории и практики перевода и общего языкознания ГОУ ВПО ЛНР «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, ЛНР);
- Шавронская Елена Анатольевна** – учитель немецкого языка I категории МОУ «Горловская общеобразовательная школа I-III ступеней № 12 с углублённым изучением отдельных предметов» (г. Горловка, ДНР);
- Юшкова Светлана Алексеевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков «Автомобильно-дорожный институт ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет» (г. Горловка, ДНР);
- Яковлева Елена Павловна** – преподаватель кафедры английской филологии ГБОУ ВО «Крымский инженерно-педагогический университет им. Ф. Якубова» (г. Симферополь, РФ).

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Авксентьева А. М.</i> К ВОПРОСУ О ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПОНЯТИЙ МЕДИАДИСКУРС И МЕДИАТЕКСТ	3
<i>Авраменко Т. Н.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ 5-7 КЛАССОВ	5
<i>Аникеенко Н. В.</i> ШЕСТИУГОЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	8
<i>Антоненко А. О.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	9
<i>Байдильдинова М. В.</i> ЯЗЫК И КУЛЬТУРА – ЕДИНОЕ ЦЕЛОЕ.....	12
<i>Беззуб Т. В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	14
<i>Безуглая Е. М.</i> СТЕПЕНЬ БЛИЗОСТИ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ	16
<i>Безуглый М. В.</i> ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	19
<i>Белютин Р. В.</i> О ПЕРЕСЕЧЕНИИ СПОРТИВНОГО И ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСОВ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)	21
<i>Бондаренко М. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	23
<i>Бондаренко Т. В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	25
<i>Борзых Е. А.</i> ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	28
<i>Буренкова А. С.</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КУЛЬТУР ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	30

<i>Ващенко Т. В.</i> СПЕЦИФИКА АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ НА ПРИМЕРЕ LEAGUE OF LEGENDS	31
<i>Волкова Н. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ КАК ГРАММАТИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ СТУДЕНТАМИ- ФИЛОЛОГАМИ	34
<i>Волынчук А. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ QR-КОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	36
<i>Волынчук А. А.</i> РОЛЬ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ	38
<i>Высоцкая А. В.</i> КОНЦЕПТ «ЧАЙ» И ТРАДИЦИИ ЧАЕПИТИЯ В АНГЛИЙСКОМ СКАЗОЧНОМ ДИСКУРСЕ	40
<i>Габрильчук Д. В.</i> К ВОПРОСУ ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ	42
<i>Гришин А. В.</i> АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНЦЕПТА «СПОРТСМЕН» В НЕМЕЦКОМ ЮМОРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	45
<i>Гуж И. С.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	47
<i>Демьянюк В. А.</i> СЕТЕВОЕ ИМЯ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	49
<i>Добровольская Т. Н.</i> СЛАВЯНСКИЕ ЯЗЫКИ И ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОМАНО-ГЕРМАНСКИМИ	52
<i>Елисеев С. Л.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ПОЛИТОЛОГОВ	55
<i>Емельяненко А. Р.</i> ДИСКРЕДИТАЦИЯ ОППОНЕНТА КАК ОДНА ИЗ ТАКТИК РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ	57
<i>Емельянова Е. В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКА	59
<i>Жихарева Н. А.</i> СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ВЫСКАЗЫВАНИЙ СО ЗНАЧЕНИЕМ ОТКАЗА	

В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ДИАЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ	66
<i>Жоломко В. В.</i>	
ДЕЙКСИС КАК МАРКЕР СИТУАТИВНОГО КОНТЕКСТА	69
<i>Загорулькина В. А.</i>	
ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИКИ ЖАНА ЖИРОДУ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ПЬЕСЫ «УНДИНА»)	71
<i>Иващенко Е. В.</i>	
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ.....	73
<i>Извекова И. Ю.</i>	
„UTOPIE“ ALS BEGRIFF UND IDEENGESCHICHTLICHER FORSCHUNGSGEGENSTAND.....	75
<i>Калиновская Е. А.</i>	
WAYS OF GEOGRAPHICAL NAMES TRANSLATION	78
<i>Карагод Е. А.</i>	
POST-COMMUNICATIVE VS POST-METHOD ERA OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE	80
<i>Клевина А. С.</i>	
НЕКОТОРЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА И ИСТОЧНИКИ ИХ ПРОИСХОЖДЕНИЯ	83
<i>Ковалева В. С., Похаленков О. Е.</i>	
ПРИВЛЕЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ К ИЗУЧЕНИЮ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ	85
<i>Козырь Д. А.</i>	
ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ИСПАНСКОЙ РЕКЛАМЫ.....	87
<i>Коловерова И. Г.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	89
<i>Комарницкая Д. В.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ	92
<i>Крутоянова Т. А.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ	93
<i>Лычагина Е. И.</i>	
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ МЕНТАЛИТЕТА И КУЛЬТУРЫ НАРОДА	95

<i>Мацько Д. С.</i> К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ УЧЕБНИКА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	97
<i>Мельник Ю. Ю.</i> АКТИВИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ «ТАВОО GAME»	100
<i>Мельниченко А. К.</i> СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ТОПОНИМОВ И АНТРОПОНИМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	102
<i>Мухина Д. С.</i> АПОЛОГЕТНЫЕ ДИСКУРСИВНЫЕ АКТЫ КАК СРЕДСТВА КАТЕГОРИИ МЕЛИОРАТИВНОСТИ	104
<i>Непишущая И. А.</i> ИКТ КАК СПОСОБ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	106
<i>Нюбина Л. М.</i> О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ В МНЕМОНИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ	108
<i>Омельяненко В. Б.</i> СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ТРАНСФОРМАЦИЙ ЗНАЧЕНИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЛОВ	110
<i>Пантыкина Н. И.</i> ИННОВАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	112
<i>Паньчук И. В.</i> АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	114
<i>Папиж М. В.</i> ПЕРЕВОД НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ СИМВОЛОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ РЕКЛАМЫ ТУРИСТИЧЕСКИХ ПРОСПЕКТОВ	116
<i>Пахомова И. С.</i> К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕДИЦИНЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)	118
<i>Пиеничникова Д. А.</i> СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	120
<i>Пыхтина А. А.</i> ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО БРИТАНСКОГО КИНЕМАТОГРАФА	123

<i>Рочняк А. В.</i> KOMMUNIKATIONS BESONDERHEITEN IN DEN SOZIALEN MEDIEN	125
<i>Сапигон И. Г.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	127
<i>Свиридова Е. С.</i> ОСНОВНЫЕ НОВАЦИИ В ПОДХОДАХ К ПРЕПОДАВАНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	129
<i>Северинова Л. А.</i> СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СПО	132
<i>Сергеева О. В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И ОСОБЕННОСТИ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ КАК ОДНОЙ ИЗ ФОРМ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	134
<i>Симонец М. С.</i> ПУТИ ОБОГАЩЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОЙ КУЛИНАРНОЙ ЛЕКСИКИ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	137
<i>Скиба И. А.</i> ГРАММАТИКА РЕЧИ И ЕЕ ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ: ИМПЛИЦИТНОСТЬ И ЭКСПЛИЦИТНОСТЬ	139
<i>Слесарева В. Н.</i> КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	141
<i>Смокина Д. Р.</i> A LA QUESTION DE LA CLASSIFICATION DES REGISTRES DE LA LANGUE FRANÇAISE	144
<i>Соловцова Е. В.</i> ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ КЛАССИЧЕСКИХ ПЕРФОРМАТИВНЫХ ПРЕДИКАТОВ	146
<i>Солопова Л. Е.</i> РАСШИРЕНИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО СЛОВАРЯ СТУДЕНТОВ- ПЕРЕВОДЧИКОВ ПРИ ЧТЕНИИ ТЕКСТОВ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ КАК ВТОРОМ ИНОСТРАННОМ В УСЛОВИЯХ ТРИЛИНГВИЗМА	148
<i>Стешенко А. В.</i> ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКИХ СМИ)	150

<i>Сухаревская Д. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ЗАКАДРОВЫХ И ДУБЛИРОВАННЫХ ПЕРЕВОДАХ.....	152
<i>Токмачева М. А., Жовнир Ю. А.</i> LES VALEURS DES FRANÇAIS MODERNES COMME OBJET D'ETUDES LINGUISTIQUES ET REGIONALES.....	154
<i>Третьякова Е. С.</i> СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	157
<i>Тришина М. Н.</i> АУТЕНТИЧНЫЙ ТЕКСТ НА СЛУЖБЕ ЯЗЫКОВОЙ ДИДАКТИКИ.....	159
<i>Усачева Г. М., Усачев О. А., Усачев В. А.</i> ЗНАЧЕНИЕ РЕЧЕВЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	162
<i>Фомина С. Б.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИТИЧЕСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ.....	164
<i>Хвастова С. Р.</i> ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЖЕНИЯ ЭЛЬФИЙСКОЙ РАСЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ФАНТАСТИЧЕСКОГО ТОЛКА	166
<i>Хромцова Ю. Г.</i> РОЛЬ ПЕРЕВОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	169
<i>Шавронская Е. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	171
<i>Юшкова С. А.</i> СОЦИАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ.....	174
<i>Яковлева Е. П.</i> ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК УЧАСТНИКОВ ТОК-ШОУ НА ХОД ДИАЛОГА-КОНФЛИКТА	176
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	179

Научное издание

РОМАНО-ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ:
ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ФИЛОЛОГИИ

Материалы IV Международной очно-заочной научно-практической
конференции, приуроченной к 70-летию
Горловского института иностранных языков

06 декабря 2019 года

Главный редактор Н. В. Волкова

Технический редактор *А. М. Калашиников*
Компьютерная вёрстка и макетирование *Е. С. Шалыгиной*
Корректоры: *Н. А. Жихарева, А. М. Авксентьева, Е. В. Соловцова,*
О. Т. Захарова

*За содержание и достоверность фактов, цитат, имён собственных
и других сведений ответственность несут авторы*

Подписано к изданию 06.12.2019.
Формат 60х84/16. Бумага 80 г/м².
Усл. печ. л. – 10,77. Уч.-изд. л. – 12,0.
Усл.-изд. л. – 11,16.
Тираж 100 экз. Зак. № 65.

Издательство ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Свидетельство о государственной регистрации субъекта издательского дела
ДК № 1342 от 29.04.2003
284626, ДНР, г. Горловка, ул. Рудакова, 25