

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ)

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

Филологический факультет
Кафедра английской филологии



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

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

31 октября 2025 г.

*Материалы подготовлены в рамках выполнения Государственных заданий Министерства
просвещения Российской Федерации
(№ 1024122500033-9-5.3.1;6.2.1) по теме
«Аксиологические основания формирования профессиональных ориентаций и ценностей
студентов педагогических вузов новых регионов России»;
(№ 1024122500030-2-5.3.1) по теме
«Методологические основы интеграции естественно-научного и гуманитарного знания
в исследовании проблем образования»*

Горловка
2025

УДК 80
ББК Ш81.001.1
Я41

*Рекомендовано к изданию на заседании Учёного совета
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет
им. В. Шаталова»
(протокол № 5 от 27.11.2025 г.)*

Редакционная коллегия:

канд. филол. наук Соловцова Е. В. (главный редактор), канд. пед. наук, доц. Полякова Я. В. (выпускающий редактор), д-р филол. наук, проф. Кочетова С. А., д-р филол. наук, проф. Герасименко И. А., д-р филол. наук, доц. Белютин Р. В., д-р филол. наук, доц. Соснина Л. В., канд. филол. наук Волосевич С. П., канд. филол. наук, доц. Вострецова В. А., канд. филол. наук Жуков Ю. Ю., канд. филол. наук Минина Е. В., канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В., канд. филол. наук, доц. Штакина Л. А., преп. Атамалян Ю. С. (технический секретарь).

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

Язык и коммуникация: функционально-семантический, когнитивный и лингводидактический аспекты: материалы VII Межрег. очно-заоч. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Горловка, 31 окт. 2025 г.). – Горловка: Изд-во ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова», 2025. – 264 с.

ISSN 3033-7003

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

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

**УДК 80
ББК Ш81.001.1**

ISSN 3033-7003

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

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА ПРИ ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Современные глобальные вызовы, включая ускорение темпов изменений, усложнение социальных процессов, цифровизацию и автоматизацию всех сфер и процессов в обществе, создают новые контексты для педагогического образования. В быстро меняющихся условиях современного мира возникает необходимость поиска эффективных средств подготовки высококвалифицированных педагогических кадров. Решение стратегических задач образования предполагает переосмысление профессионально-личностных качеств педагога, а также разработку механизмов выявления и сопровождения талантливой молодёжи, обеспечивающих успешную социализацию и карьерный рост молодых специалистов. Поддержка талантов становится важным социально-педагогическим направлением, определяющим развитие системы образования и экономики России. В этой связи в отечественной системе образования всё большую актуальность приобретает концепция формирования целостной и системной работы с одарёнными обучающимися. Раскрытие их талантов предполагает использование инновационных и нестандартных подходов к организации комплексной психолого-педагогической поддержки, ориентированной на создание условий для самореализации и саморазвития личности. Как результат в последние годы наблюдается существенное расширение сети образовательных организаций общего и высшего образования, реализующих программы работы с одарёнными обучающимися.

Однако, одаренные учащиеся требуют не только особого подхода к организации обучения и воспитания, но и профессиональной подготовки педагогов, способных эффективно реализовать их потенциал. Стремление к совершенству, склонность к самостоятельности и углубленной работе этих детей определяют требования к психологической атмосфере занятий и к методам обучения.

Важным инструментом в работе с одарёнными детьми, и особенно с педагогически одарёнными школьниками, является речь педагога, которая выступает не только средством передачи знаний, но и механизмом формирования личности, развития коммуникативной компетентности и педагогической культуры учащихся.

Л. С. Выготский подчёркивал, что развитие ребёнка осуществляется в зоне ближайшего развития, где ведущая роль принадлежит взрослому, организующему речевое и деятельностное взаимодействие. В этом контексте

речь педагога становится ключевым фактором, позволяющим школьнику выйти за пределы актуального уровня развития.

А. Н. Леонтьев рассматривал речь как форму деятельности, подчеркивая её регулятивную функцию в образовательном процессе. Речь педагога направляет внимание, задаёт структуру учебной деятельности и формирует мотивацию. В свою очередь С. Л. Рубинштейн отмечал, что педагогическая коммуникация должна быть построена на принципах уважения и признания личности ученика, что особенно важно при работе с одарёнными детьми, чувствительными к речевым нюансам и эмоциональной окраске общения.

Современные исследования подтверждают эти идеи: речевое поведение педагога определяется композиционной структурой речи, её логикой и эмоциональной выразительностью, а также уровнем культуры речи современного педагога, включающей этическую корректность и коммуникативную гибкость.

Среди особенностей речевого поведения педагога считаем целесообразным отметить диалогичность и открытость. Педагогу необходимо строить общение на принципах равноправного диалога, признавая ценность мнения ученика. Также важной составляющей является проблемность речи, так как постановка вопросов и проблемных ситуаций стимулирует критическое мышление.

В свою очередь использование интонации, пауз, метафор и образных выражений поддерживает интерес и формирует позитивный эмоциональный фон.

Кроме того, педагогу необходимо придерживаться принципа индивидуализации речевого воздействия и адаптировать стиль речи к особенностям конкретного школьника.

Бесспорной составляющей педагогического дискурса является этическая корректность, которая предполагает исключение речевых форм, способных вызвать психологический дискомфорт.

Практическая реализация речевого поведения педагога при обучении и воспитании педагогически одарённых школьников предполагает использование целого комплекса коммуникативных приёмов. Важным элементом является применение открытых вопросов, которые стимулируют исследовательскую активность учащихся и побуждают их к самостоятельному поиску решений. Такой подход позволяет школьникам не только усваивать знания, но и формировать навыки критического мышления.

Значимую роль играет использование сократовского диалога и дискуссий, направленных на развитие аргументативных способностей. В процессе диалога педагог не навязывает готовые ответы, а создаёт условия для самостоятельного построения рассуждений, что способствует развитию педагогической одарённости как способности к организации и ведению содержательной коммуникации.

Не менее важным является введение метаречевых комментариев, позволяющих школьникам осознавать структуру рассуждений, логику анализа и

способы аргументации. Такие комментарии формируют у учащихся умение рефлексировать собственную речь и деятельность, что является необходимым условием становления педагогической культуры.

Кроме того, педагог должен демонстрировать образцы корректной и содержательной речи, выступая в роли коммуникативного эталона. Через наблюдение и подражание школьники усваивают нормы речевого поведения, учатся строить ясные, логичные и этически выверенные высказывания.

Таким образом, речевое поведение педагога при обучении и воспитании педагогически одарённых школьников является сложным и многогранным феноменом. Оно сочетает в себе диалогичность, эмоциональную выразительность, индивидуализацию и этическую корректность. Речь педагога становится инструментом формирования личности, способной к самостоятельному мышлению, педагогическому взаимодействию и лидерству.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бекасова С. А., Немудрая Е. Ю. Реализация теории детской одаренности Л. С. Выготского в современной школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. С. 2166–2170. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86462.htm>. (дата обращения: 25.10.2025).

2. Доброва В. В. Композиция и структурные особенности речи педагога в педагогической ситуации // Вестник ВятГУ. 2024. №3 (53). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompozitsiya-i-strukturnye-osobennosti-rechi-pedagoga-v-pedagogicheskoy-situatsii> (дата обращения: 12.10.2025).

3. Соколова О. И. Культура речи современного педагога: учеб. пособие. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2022. 164 с.

Аймагамбетова М. М.

НАО «Казахский национальный университет имени аль-Фараби»

г. Алматы, Республика Казахстан

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАЗАХСТАНА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕДИА

В эпоху цифровой глобализации медиадискурс становится мощным инструментом влияния на формирование национальной идентичности и международного имиджа государства. Современные исследования показывают, что именно язык и медиа создают устойчивые когнитивные схемы, через которые мировая аудитория воспринимает ту или иную страну [1]. Для Казахстана, находящегося на пересечении культур и цивилизаций, вопрос национального брендинга в глобальном медиапространстве приобретает особое значение. Образ страны в англоязычных СМИ формирует представления о её политических приоритетах, экономическом потенциале и культурных ценностях, влияя на уровень доверия и инвестиционную привлекательность [2].

Цель данного исследования – выявить основные дискурсивные стратегии и когнитивные механизмы репрезентации Казахстана в англоязычных медиа в контексте национального брендинга. Анализ проведён на материале публикаций изданий *BBC News*, *The Guardian*, *Eurasianet* и *The Diplomat* за период 2015–2025 гг. Методологическую основу составляют положения критического дискурс-анализа (Т. ван Дейк, Н. Фэрклоу) [3] и когнитивно-дискурсивного подхода (Дж. Лакофф, Ч. Филлмор, Е. С. Кубрякова) [4, 5], позволяющие рассматривать медийные тексты как систему концептов, метафор и фреймов, структурирующих восприятие страны.

Результаты анализа показывают, что в англоязычном медиадискурсе Казахстан представлен через несколько устойчивых нарративов. Первый – нарратив миротворчества и посредничества, где страна изображается как площадка для диалога и дипломатического взаимодействия. В текстах часто встречаются выражения *Kazakhstan as a peace broker*, *Astana Process*, *Eurasian diplomacy*. Эти лексемы формируют фрейм «стабильности через диалог» и закрепляют позитивный образ страны как конструктивного участника международных отношений.

Второй доминирующий нарратив – модернизационный, связанный с экономическими реформами, цифровизацией и технологическим развитием. В этом контексте часто используются метафоры “*digital steppe*”, “*new Silk Road hub*”, “*modernizing economy*”, которые объединяют представления о Казахстане как о динамично развивающемся государстве, стремящемся интегрироваться в мировые инновационные процессы. Такой образ поддерживает стратегию национального брендинга, направленную на позиционирование страны как современного, открытого и технологически прогрессивного государства.

Третий нарратив – геополитический, в котором Казахстан представлен как “*bridge between East and West*” – связующее звено между Азией и Европой. Эта метафора выполняет когнитивно-интерпретационную функцию: она не только отражает географическое положение страны, но и символизирует её посредническую миссию между различными политическими и культурными мирами. Подобный образ коррелирует с официальным дискурсом «Евразийской идентичности», продвигаемым в национальной политике.

Однако наряду с позитивными конструктами в медиапространстве присутствуют и критические фреймы, отражающие западный взгляд на внутреннюю политику Казахстана. В статьях встречаются выражения “*managed democracy*”, “*authoritarian stability*”, “*restricted media freedom*”, которые формируют представление о стране как о гибридном режиме, сочетающем стабильность с элементами политического контроля. Эти оценки создают амбивалентное восприятие Казахстана: с одной стороны – как реформирующегося и открытого партнёра, с другой – как государства с ограниченным демократическим потенциалом.

Культурный аспект медийного брендинга проявляется в нарративе «культурного наследия и национальной идентичности», где используются метафоры “*heart of Eurasia*”, “*nomadic legacy*”, “*melting pot of cultures*”. Они

актуализируют образы степи, кочевничества, гармонии традиций и модернизации. В этих текстах Казахстан предстает как страна с богатым историческим прошлым и уникальной культурной миссией. Таким образом, медиадискурс выполняет не только информативную, но и символическую функцию – он переводит национальные смыслы на язык международной коммуникации.

Совокупный анализ показывает, что медиадискурсивная репрезентация Казахстана является амбивалентной, но в целом позитивно окрашенной. Англоязычные СМИ выстраивают многослойный образ страны: стабильной, миролюбивой, динамично развивающейся и в то же время находящейся в поиске политического баланса. Это отражает специфику современного национального бренда, основанного на синтезе традиций и инноваций, Востока и Запада, локальности и глобальности.

С точки зрения когнитивной лингвистики, ключевыми концептами медиадискурса о Казахстане выступают *STABILITY*, *MODERNIZATION*, *BRIDGE*, *IDENTITY*. Их метафорическое наполнение и частотность создают устойчивые ментальные модели восприятия страны. Так, концепт *BRIDGE* является центральным для формирования образа Казахстана как медиатора в международной политике, а концепт *MODERNIZATION* – для репрезентации динамичного национального развития.

На уровне прагматики дискурса можно выделить три типа стратегий:

1. Имиджевая стратегия – направлена на усиление положительных характеристик страны через акцент на прогрессе, реформировании, образовательных и технологических достижениях.

2. Оценочная стратегия – используется для создания баланса между признанием успехов и критикой политических ограничений.

3. Культурно-идентификационная стратегия – обеспечивает связь между прошлым и настоящим, вводя Казахстан в глобальный культурный контекст через понятия *heritage*, *diversity*, *Eurasian identity*.

Таким образом, национальный брендинг Казахстана в англоязычных медиа строится на взаимодействии трёх ключевых компонентов: дискурсивных стратегий, когнитивных метафор и оценочных фреймов. Их совокупность определяет восприятие страны мировой аудиторией и задаёт направление дальнейшего развития внешней информационной политики.

В заключении следует отметить, что усиление национального бренда Казахстана возможно через расширение англоязычного медиаприсутствия, создание собственных международных информационных платформ и развитие стратегии “*soft power*”, основанной на культурной дипломатии, образовании и цифровых коммуникациях. Устойчивый позитивный образ Казахстана в англоязычном дискурсе становится не только элементом политической репутации, но и фактором культурного влияния, определяющим место страны в глобальной системе символических координат.

ЛИТЕРАТУРА

1. Fairclough N. Language and Power. London: Routledge, 2015. 240 p.
2. Kaneva N. Nation branding: Toward an agenda for critical research // International Journal of Communication. 2011. № 5. С. 117–141.
3. Van Dijk T. Discourse and Power. Palgrave Macmillan, 2016. 308 p.
4. Anholt S. Places: Identity, Image and Reputation. Palgrave Macmillan, 2010. 168 p.
5. Добросклонская Т. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. МГУ, 2018. 264 с.

Акименко Т. А.

Ровеньковский колледж (филиал)

*ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»*

г. Луганск, Россия

КОММУНИКАЦИЯ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ЛЮДЬМИ

В современном полинаучном мире особенное место отводится осмыслению феномена коммуникации. Коммуникация сегодня – это не просто способ связи между людьми, это метод налаживания конструктивных взаимоотношений для достижения значительных результатов в различных сферах деятельности: общественной, промышленной, образовательной, воспитательной.

Коммуникация – «это процесс передачи информации от одного объекта другому: речью, сообщениями, жестами и др. Она включает в себя отправителя, того, кто передает сообщение, и получателя, того, кто получает сообщение» [1].

Коммуникация подобна процессу, потому что в нем принимают участие отправитель и получатель, между которыми, говоря условно, расположен код. Таким кодом является сообщение, которое имеет не только текст, набор знаков, но и, как правило, отношение отправителя к смыслу сообщения: одобрение или неодобрение, согласие или несогласие, похвалу или порицание.

Коммуникация «представляет собой не только прием и передачу информации, но создание некой общности, определенной степени взаимопонимания между участниками, предполагающего необходимость обратной связи, взаимного наложения сфер личного опыта, особенностей генерирования смысла в коммуникативном взаимодействии» [2, с. 261].

Коммуникация как способ установления связи между людьми имеет полинаучные истоки, которые подтверждаются связями с другими дисциплинами. Для того, чтобы понять сущность коммуникации как формы

взаимодействия между людьми, важно рассмотреть, знания из каких наук помогают освоить суть названного взаимодействия между людьми.

Влияние психологии на понимание коммуникации содержится в необходимости искать различные речевые средства влияния на людей разных возрастов, статуса, уровня образованности и уровня воспитанности.

Социология вооружает изучающих коммуникацию информацией об особенностях определенных групп людей, позволяет установить, какие речевые стратегии будут успешными, а какие – неэффективными.

Безусловным для построения успешной коммуникации являются знания в области лингвистики, науки о языке, ведь процесс коммуникации – это речевой акт, в основе которого – умение использовать знаки языка.

Коммуникация, вероятно, является одновременно самой простой и самой сложной формой взаимодействия между людьми. Успех любого дела – в промышленности, сфере образования, науки, спорта, творчества, зависит от того, насколько умеют ладить между собой члены команды, идущей к общей цели.

Считаем, что коммуникация будет успешной, если отправитель и получатель взаимодействуют на основе уважения, порядочности, честности, открытости. Тогда коммуникация будет не просто формой взаимодействия между людьми, а успешной формой продуктивного и перспективного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазян О. О. Коммуникация и речь // Вестник Адыгейского государственного университета. 2012. № 3. С.18–21.
2. Якупов П. В. Коммуникация: определение понятия, виды коммуникации и ее барьеры // Вестник университета. 2026. № 10. С.261–266.

Алексеев В. Н.

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Исаева И. П.

г. Барнаул, Россия

АМФИБОЛИЯ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ НЕОДНОЗНАЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ КИНОДИСКУРСЕ

В современной лингвистике амфиболия (*amphiboly*) представляет собой намеренную двойственность смысла, вырастающую из такого построения фразы, которое «активирует» сразу несколько синтаксических ролей, грамматических форм и/или лексических значений [2, с. 282]. Данное явление возникает тогда, когда некая заданная последовательность слов может образовывать более чем

одну грамматическую структуру, и каждая из этих структур получает отличное от другой значение [3, с. 540].

Разное толкование таких структур может быть связано с возможностью по-разному соединять значения составных частей самого высказывания при установлении его значения в целом [1, с. 65]. Рассмотрим пример из фильма “*Knives Out*” (2019):

Walt was smoking a cigar on the porch with his son [4].

В данном контексте амфиболия актуализируется за счет предлога *with*, который обычно указывает на соучастие, причем в предложении не определено, к какой именно части относится компонент *with his son*: либо к субъекту действия (кто совершает курение), либо к обстоятельству места (кто находится рядом).

В связи с этим представляется возможным задать два варианта интерпретации:

1) Уолт курил сигару вместе со своим сыном. Здесь подразумевается, что оба персонажа находились на крыльце и оба курили сигары. Предлог *with* связывает Уолта и его сына как совместно выполняющих действие.

2) Уолт курил сигару один, находясь на крыльце вместе со своим сыном, но сын не курил, а лишь присутствовал рядом.

В целом оба варианта грамматически возможны, однако зритель не способен однозначно определить, что именно имел в виду говорящий.

Таким образом, в рамках современного англоязычного кинодискурса амфиболия обусловлена возможностью различного понимания одной и той же грамматической структуры, порождающей двусмысленность кинотекста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василенко А. П. Амфиболия как проявление семантической неоднозначности лингвистического знака // Русский язык в школе. 2014. № 11. С. 65–69.

2. Заломкина Г. Головокружение синтаксиса // Новое литературное обозрение. 2024. № 2 (186). С. 279–283.

3. Медведева А. Н. Синтаксическая двусмысленность как нарушение морфолого-синтаксического членения предложения (на материале англоязычного новостного медиадискурса) // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 1 (110). С. 539–541.

4. Knives Out // JustWatch. URL: <https://www.justwatch.com/us/movie/knives-out> (дата обращения: 01.10.2025).

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ АЛГОРИТМОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Современная образовательная парадигма всё больше ориентируется на цифровизацию, что обуславливает необходимость переосмысления традиционных методик обучения иностранным языкам. Один из ключевых инструментов методической работы вызывает лингводидактические алгоритмы – структурированные шаги последовательных действий, обеспечивающие целенаправленные возможности языковых, речевых и коммуникативных компетенций. В условиях цифровой образовательной среды эти алгоритмы трансформируются: они становятся более гибкими, интерактивными и персонализированными. Актуальность темы обуславливает необходимость понимания того, как обеспечить дидактическое лидерство при работе с цифровыми инструментами в процессе обучения иностранным языкам.

Традиционные лингводидактические алгоритмы строятся на линейных моделях: введение → тренировка → применение → контроль. В цифровой среде эта модель обеспечивает циклический, итеративный и многоканальный характер. Например, при работе с интерактивной платформой *Padlet* этап «введение» может переходить через совместное создание ментальной карты, «тренировка» – через геймифицированные задания на *Quizlet*, а «применение» – в симуляции диалога с чат-ботом на базе ИИ (например, *Character.AI* или *Replika*, адаптированными под аналитические цели).

Цифровая среда позволяет:

1. изложить последовательность этапов в зависимости от уровня обучающегося;
2. установить немедленную обратную связь;
3. использовать мультимедийные ресурсы (аудио, видео, инфографику);
4. обеспечить автономию и саморегулирование учащегося.

Таким образом, лингводидактический алгоритм перестаёт быть жёсткой схемой и становится динамической моделью, адаптирующейся под контекст, цели и особенности обучающегося.

Современные цифровые инструменты демонстрируют высокую эффективность реализации отдельных компонентов лингводидактических алгоритмов.

Duolingo и аналогичные приложения реализуют алгоритмы формирования лексико-грамматических навыков с помощью микрозадач с мгновенной коррекцией ошибок, что соответствует принципам интервального повторения.

Quizlet позволяет автоматизировать этап запоминания лексики и терминов, встраивая игровые механики, что повышает когнитивную вовлечённость.

Digipad, *Workpad* и *Miro* используют алгоритмы коллективного смыслового конструирования: от мозгового штурма до совместного написания текстов.

Чат-боты на основе ИИ (например, Полигоша, *Queen*) моделируют живое общение, практикуют разговоры в безопасной среде [2].

Особый прогресс обеспечивают персонализированные чат-боты, способные адаптироваться к алгоритмам речи, тематическим диалогам и типам заданий на уровне пользователя. Это позволяет реализовать алгоритм «от понимания к продуктивной речи» в индивидуальном темпе [1].

Современные системы адаптивного обучения «ЯКласс» или «РЭШ» используют алгоритмы машинного обучения для анализа поведения учащегося и выбора надежной траектории обучения. В иноязычном образовании это означает:

1. максимальное определение зоны ближайшего развития учащегося;
2. динамическую корректировку последовательности заданий;
3. персонализированные рекомендации по повторению материала;
4. прогнозирование рисков академической неуспешности.

Таким образом, автоматизация лингводидактических алгоритмов возможна и уже реализуется в рамках адаптивных платформ. Однако важен переход: автоматизация касается процедурной части (подбор упражнений, диагностика ошибок), но не заменяет педагогическое сопровождение, особенно на этапах формирования межкультурной компетенции, критического анализа текстов и этических осмыслений языкового содержания [3].

Цифровая образовательная среда не отменяет лингводидактические алгоритмы, а трансформирует их, делая более гибкими, персонализированными и насыщенными технологиями. Наиболее эффективными оказываются гибридные модели, сочетающие потенциал ИИ и цифровые платформы с педагогической инициативой учителя. Автоматизация возможна и целесообразна на уровне рутинных научных операций, но не может заменить рефлексивного, этического и культурного измерения языкового образования. Будущее лингводидактики – за синергией алгоритмов и педагогической интуиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ивахненко Е. Н., Никольский В. С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023 Т. 32. № 4. С. 9–22.

2. Меньщикова Е. В., Швиндт Д. В., Щипанова А. А., Ткачева М. В. Использование искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам. [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/3Pg5aR> (дата обращения: 11.10.2025)

3. Методические рекомендации по организации цифровой образовательной среды в общеобразовательных организациях: письмо Минпросвещения России от 28.08.2020 № 03-1523. М., 2020. С. 24.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТИХОТВОРЕНИЙ И ПЕСЕН В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В наши дни знание английского языка – это настоящий ключ к успеху. Благодаря ему мы можем путешествовать по всему миру, легко общаться с иностранцами, находить новых друзей и полезные контакты, а также повышаются шансы получить высокооплачиваемую работу.

При изучении английского ученики могут столкнуться с различными трудностями. Например, произношение слов не всегда соответствует их написанию. Поэтому очень важно, чтобы учебные программы помогали освоить основные правила и смогли дать необходимый минимум знаний.

Чтобы сделать процесс изучения английского языка более легким и увлекательным, учителя используют разные подходы. Один из эффективных способов – это включать в уроки стихотворения и песни. Они повышают мотивацию, а значит, ученики лучше запоминают материал. Стихи и песни мы можем внедрить в любой этап урока, что делает процесс обучения разнообразным и интересным.

Работа с песнями и стихотворениями помогает развить ритмико-интонационные и слухо-произносительные навыки.

Ритмико-интонационные навыки «предполагают знание особенностей интонирования, паузации, темпа высказываний» англоязычных говорящих, которые отличаются от русских правил произношения, и при неправильном использовании могут привести к коммуникативной неудаче [2, с. 65].

Слухо-произносительные навыки означают «умение распознавать отдельные фонемы, слова, синтагмы и предложения в связной речи, а также умение правильно артикулировать звуки в составе слов, словосочетаний и предложений, соблюдая правила интонирования, ударения и паузации» [2, с. 66]. Таким образом, речь учащихся становится ясной, разборчивой и понятной.

Под формированием лексических навыков мы понимаем «деятельность учителя, направленную на обучение активной (т. е. лексики, которая должна быть усвоена для всех видов речевой деятельности), пассивной лексике (т. е. лексики, которую ученики должны уметь узнавать при чтении, но не обязаны использовать в собственной речи) и на формирование базы потенциального словаря (т. е. слов, которые мы не изучаем специально, но о значении которых, можно догадаться по контексту или форме)» [2, с. 64].

В стихотворениях и песнях мы выделяем новую лексику по конкретной теме, что особенно полезно в начале изучения нового материала. Так же их использование позволяет не только изучать новый материал, но и повторять уже

пройденный. Когда новые слова и выражения используются наряду со знакомой лексикой, ученики лучше запоминают новый материал, а также закрепляется изученный материал.

Стихи и песни способствуют лучшему пониманию грамматики и синтаксиса английского языка. Например, в детских песнях мы можем выделить простые и легко запоминающиеся грамматические структуры.

Как отмечают исследователи, «поэтические тексты развивают память, слух, фантазию, способствуют сознательному применению лексики, помогают закрепить грамматические конструкции, способствуют воспитанию вкуса к слову и языку» [2, с. 65].

Использование стихотворений и песен в обучении английскому языку помогает нам не только разнообразить урок, но и узнать больше о культуре, англоязычных стран. Через поэзию и музыку ученики знакомятся с традициями стран изучаемого языка.

Мы можем с уверенностью сказать, что внедрение стихотворений и песен в уроки английского языка дает положительный результат. Ученики становятся более мотивированными к изучению языка, так как учащимся становится легче освоить новый материал, а также предоставляется возможность познакомиться с традициями и обычаями англоязычных стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кобзева Е. В. Роль стихотворных произведений на уроках английского языка на старшем этапе обучения / Евразийский Союз Ученых. № 6. 2014. С. 84–86.

2. Соловьева С. Ю. Использование стихотворений и песен на уроках английского языка [Электронный ресурс] //European research. 2016. С. 63–69.

Арабаджи Л. Ф.

ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Юрченко Т. Г.

г. Мелитополь, Россия

ВЫЗОВЫ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ В АСПЕКТЕ РЕЧЕВОЙ ГРАМОТНОСТИ

С развитием цифровых технологий появилось множество новых способов общения: текстовые сообщения, чаты, комментарии в социальных сетях, аудиосообщения и т.д. Однако формат общения в интернете зачастую приводит к упрощению языковых конструкций, снижению требований к грамотности и формированию особого «цифрового сленга». В результате пользователи привыкают к кратким и упрощённым выражениям, что сказывается на их способности формулировать сложные мысли.

Цифровая грамотность способствует успешному обучению: обучающиеся легче получают доступ к информации по мере того, как растет объем баз данных цифровых хранилищ, а это упрощает доступ по сравнению с работой с традиционными, бумажными ресурсами обучения. Компонентом цифровой грамотности является и управленческая информация, предоставляемая обучающимся и используемая ими в частной жизни, когда они вступают в онлайн-сообщества и работают с различными сетями. С другой стороны, интегрированная и оценочная информация становится частью навыков, осваиваемых в классе, когда учитель выступает как эксперт по оценке информации, демонстрируя тем самым различия между надежными и бесполезными цифровыми ресурсами.

Виртуальная реальность – интернет, социальные сети, мессенджеры, форумы и другие интернет-платформы, по мнению ученых, – настойчиво развивают сокращение языка и способствуют употреблению неформальных выражений, символов, что противостоит филологической осведомлённости и инициирует генерацию коротких или сокращенных смысловых конструкций [1, с. 132–133]. Краткие формы, такие как «лол» или «чё», вдобавок к применению аббревиатур (например, *LOL*, *BTW*), для молодого поколения становятся рутиной и способом коммуникации за пределами виртуальной реальности (А. Н. Баранов, Е. П. Иванова).

Цифровая коммуникация формирует новый речевой этикет, который отличается от традиционных норм общения. В интернет-пространстве снижается уровень официальности, широко распространены неформальные обращения, а также сокращения и аббревиатуры. Многие пользователи игнорируют правила вежливости, что приводит к изменению стандартов общения. При этом наблюдается феномен анонимности, который также влияет на речевую культуру. В сети люди чаще позволяют себе грубость и агрессию, что порождает явление «языка вражды» и снижает общую культуру коммуникации.

Как известно, категория «Культура речи» предопределяет владение нормами литературного языка в его устной и письменной форме. Это те качества речи, которые обеспечивают достижение цели общения при соблюдении языковых и этических норм. И хотя «человек не обязан владеть культурой речи во всех видах, жанрах, разновидностях общения, – отмечает А. Н. Васильева, – но он должен овладевать ею во всех видах, жанрах, разновидностях общения» [2, с. 10].

Современный язык отражается на речевых привычках молодых людей, особенно в возрасте от 13 до 25 лет, что влияет на их способность выражать мысли в результате интеллектуального напряжения. Чем выше уровень технологий, тем ниже уровень языковых возможностей – именно эта закономерность доминирует в последнее время. Для предотвращения этой тенденции среди подрастающего поколения необходимо предпринимать соответствующие меры. Например, эффективным на этапе закрепления изученного материала и формирования умений и навыков является использование информационно-коммуникативных технологий с учебно-

тренировочной целью, что позволит значительным образом расширить диапазон упражнений стилистического, трансформационного, исследовательского, конструктивного, экспериментального характера с элементами заинтересованности.

Несмотря на тенденции, не способствующие повышению качества речевой грамотности, цифровая эпоха предоставляет в то же время и широкие возможности для оптимизации речевой деятельности обучающихся на уроках русского языка при условии выработки и системного соблюдения стратегии использования ИКТ, а также когда традиционные методы недостаточно эффективны на определенных этапах урока. Перспективными в этом направлении считаем онлайн-курсы по орфографии и стилистике, автоматизированные системы проверки текста, приложения для расширения словарного запаса. Важно формировать у пользователей привычку к осознанному употреблению языка, в том числе повышать уровень языковой культуры через образовательные программы.

Цифровая эпоха создает новые вызовы для речевой грамотности, однако при правильном подходе эти изменения могут способствовать не только сохранению, но и развитию речевой культуры. Важно сочетать технологические возможности с традиционными методами обучения языку, а также прививать уважение к нормам русского языка. Только так можно сохранить высокий уровень грамотности в условиях стремительно развивающегося цифрового общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А. Н. Языковая культура в цифровую эпоху. М.: Наука, 2020. 256 с.
2. Васильева А. Н. Основы культуры речи. М. : Русский язык, 1990. 247 с.
3. Иванова Е. П. Влияние интернет-коммуникации на современный русский язык // Филологические исследования. 2021. № 3. С. 45–52.

Атамальян Ю. С.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
Научный руководитель: д-р филол. наук, доц. Любимцева-Наталуха Л. Н.
г. Горловка, Россия

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ: ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ И ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПАРАДИГМУ

Современные исследования показывают, что аксиологические ценности студентов формируются под влиянием различных факторов, включая семейное воспитание, образовательную среду и культурные традиции. Семья закладывает первые основы ценностных ориентиров, которые развиваются и уточняются в образовательных учреждениях. Культурные традиции создают общий контекст для становления личности.

Вместе с тем, «сегодня под влиянием средств массовой коммуникации традиционная «гуманитарная» культура превращается в «мозаичную», происходит трансформация ценностей» [1]. Таким образом, аксиологические ценности представляют собой сложный и многогранный феномен, который требует глубокого изучения для понимания их роли в образовательной системе.

Глобализация и цифровизация оказывают значительное влияние на формирование аксиологических ценностей студентов. Исследования показывают, что 93% студентов в развитых странах активно используют интернет для образовательных целей, что способствует расширению их мировоззрения и восприятию новых культурных ценностей [2]. Однако это также приводит к изменению традиционных ценностных ориентиров, таких как уважение к национальным традициям и семейным устоям. Таким образом, цифровизация и глобализация формируют новые вызовы для образовательной системы, требуя адаптации к изменяющимся условиям.

Изменения в аксиологических ценностях студентов оказывают значительное влияние на образовательные парадигмы. Введение цифровых технологий, таких как онлайн-курсы и электронные учебники, изменило подходы к обучению, сделав их более персонализированными и ориентированными на практические навыки [3]. Однако это также создает вызовы, связанные с необходимостью сохранения традиционных ценностей и обеспечения равного доступа к образовательным ресурсам. В этом контексте важно разрабатывать стратегии, которые учитывают как современные тенденции, так и необходимость сохранения культурного и образовательного

Для адаптации образовательных программ к изменяющимся аксиологическим реалиям необходимо учитывать современные вызовы и возможности. Исследование ЮНЕСКО 2022 года подчеркивает важность интеграции межкультурного образования и цифровых компетенций в учебные

программы. Это позволит студентам развивать гибкость мышления, критическое восприятие информации и способность работать в мультикультурной среде.

Таким образом, образовательные учреждения должны активно внедрять инновационные подходы, способствующие формированию устойчивых аксиологических ориентиров у студентов.

В этом контексте, особую роль играет развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности. Современные исследования показывают, что студенты с высоким уровнем эмоционального интеллекта лучше адаптируются к новым условиям и проявляют большую эмпатию к другим культурам [2]. Развитие этих навыков позволяет формировать толерантное и уважительное отношение к различным ценностям, что особенно важно в условиях глобализации.

Важным аспектом является также активное вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность. Участие в проектах, направленных на изучение культурного наследия и современных социальных проблем, способствует укреплению ценностных ориентиров и формированию гражданской позиции. Это позволяет студентам не только получать новые знания, но и применять их на практике, способствуя развитию общества.

В заключении следует отметить, что формирование аксиологических ценностей студентов является сложным и многогранным процессом, требующим комплексного подхода. Образовательные учреждения должны учитывать влияние семьи, культурных традиций, глобализации и цифровизации. Интеграция межкультурного образования, развитие эмоционального интеллекта и вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность являются ключевыми элементами успешной адаптации образовательных программ к изменяющимся аксиологическим реалиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева А. Е., Акбарова А. А. Ценности молодежи с разным отношением к современной потребительской культуре // URL: <https://lib.ipran.ru/upload/papers/29894539.pdf> (дата обращения: 10.10.2025)

2. Мальцева Д. А., Федотов Д. А., Петрунина М. А., Горбунцова Т. Р. Исследование ценностных оснований выбора молодежью цифровых платформ в образовательной среде // Конфликтология. 2022. Т. 17, № 2. С. 27–43.

3. Яковлева Н. Г. Российское образование: глобальные и национальные вызовы формированию человеческого потенциала // Уровень жизни населения регионов России. 2023. Том 19. № 1. С. 36–46.

К ВОПРОСУ О РЕДУКЦИИ СМЫСЛА ВЫСКАЗЫВАНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ

Достаточно часто в процессе межкультурной коммуникации носитель языка и представитель иного лингвокультурного сообщества может, совершенно не замечая того, употреблять десемантизированные единицы, что, соответственно, вводит в «ступор» инокультурного собеседника и может увести разговор/ переписку в совершенно иное русло.

Мы считаем, что десемантизация – это процесс, в соответствии с которым определенный текст начинает частично или полностью терять свое значение. Значение существует, его можно найти в толковом словаре, можно восстановить в сознании, но в речи (в конкретном акте речевой коммуникации) оно не проявляется. Если текст многократно повторяется, в сознании адресата он начинает терять свой смысл (не увеличивать его): мозг перестает декодировать входную информацию как уже обработанную и начинает «отдыхать».

Многие лингвистические направления в той или иной мере изучали данное явление.

Психолингвистика анализирует психологические особенности хранения и употребления десемантизированных единиц. Так, например, в контексте изучения *клише сознания* и *штампов сознания* В. В. Красных в работе «„Свой” среди „чужих”: миф или реальность» различает их как единицы, несущие/не-несущие информационной нагрузки, единицы лингвистические и единицы психологической природы [2, с. 128]. Критерием разграничения может служить также наличие/отсутствие семантико-информационной нагрузки: клише сознания такую несет, штамп сознания – нет. Другими словами, для клише сознания крайне важна семантика: весь комплекс значений, поверхностных и глубинных, которые стоят за вербальной единицей, соотносимой с клише; т. е. речь идет не только о *понимании* формы, но и о *знании* того, что стоит за данной единицей; при функционировании клише идет игра со значением. Для штампа сознания семантика значительно менее актуальна, для него в первую очередь важна форма, поэтому при функционировании штампа идет игра с формой. В нашем же случае наиболее интересным является изучение именно клише сознания, к которым, как мы считаем, относятся прецедентные феномены.

Вслед за А. Г. Чикибаевым мы выделяем **десемантизированные прецедентные высказывания** (ДПВ) и **десемантизированные фразы** (ДФ), где ДПВ выражается прецедентным феноменом, культурно-значимой единицей (*Что позволено Юпитеру, не позволено быку*), тогда как ДФ выражаются этикетными формулами (*How are you?*, *Hello!* и т.д.), выполняющими фатическую функцию [4, с. 11].

С точки зрения лингвокультурологии, десемантизация – это приписывание слову смысла, которого у него не было, и далее использование этого слова в новом смысле при одновременном попирании смысла старого. Так, например, с буквенным сокращением «КПСС» долгое время ассоциировалось слово «слава», и трудно было разъединить эти два понятия: они слились в нечто нечленимое. Высказывание «Народ и партия едины» можно было написать в одно слово (без пробелов), так как утрачено внутреннее членение на смысловые единицы. В данном ключе десемантизированные прецедентные высказывания – это устоявшиеся речевые обороты, используемые для того, чтобы освободить себя от необходимости выразить личное отношение к происходящему. Например: «Все мужики – козлы».

Структурная лингвистика рассматривает эту проблему несколько с другого ракурса. Так, например, А. В. Чанчина считает, что практически любая языковая единица может переходить в междометие [3, с. 272]. В качестве примера здесь можно представить мысли гениального лингвиста В. В. Виноградова, который пишет: «Производные, вторичные междометия нередко сохраняют грамматические остатки своих прежних синтаксических свойств, следы своего бывшего отношения к интеллектуальным, знаменательным частям речи». Вторичными междометиями считаются единицы, лексическое значение которых сохраняется, хотя и оттесняется эмоцией «на задний план». Для иллюстрации такой позиции можно привести фрагмент английского текста, в котором императивная форма «слушайте!» представлено как междометие: *Hear, hear! Hear, hear! Hear, hear! Admirably put from the business point of view (B. Shaw, Widower's Houses)* («Слушайте! Слушайте! Замечательно сказано с деловой точки зрения» – Б. Шоу. Дома вдовца).

Семиотика рассматривает явление десемантизации как разрушение семантических ресурсов языковых единиц и имеет семиотическую природу, также принимая различные языковые формы. О. В. Кравченко понимает под десемантизацией семантические процессы и их результаты, приводящие к появлению образцов лингвистического абсурда. Она считает, что синтагматические аномалии являются наиболее распространенной формой десемантизации [1, с. 18]. Причиной нарушения семантической сочетаемости выступает противопоставленность или неоднородность семного состава компонентов словосочетания, что соответственно приводит в замешательство представителя иноязычного лингвокультурного сообщества, при встрече с данного вида языковой игрой. Ярким примером синтагматических аномалий служат словосочетания, компоненты которых в своей семантической структуре содержат противоположные семы: *Разберем кирки и лопаты и маршем бодрой печали и горестного ликованья отправимся хоронить своих мертвецов* (А. Соколов).

Одной из важных составляющих процесса десемантизации являются *этикетные формулы* (десемантизированные фразы).

Одной из характерных особенностей дискурса международных переговоров является умение соблюдать принцип вежливости и межличностной

дистанции, проявляющееся в устойчивых, конвенциональных идиомах, таких как *Could you...? Will you...! (Would you put us up?)*. Десемантизированная фраза благодарности *Thank you very much, you've been so helpful and supportive* может соответствовать русской фразе *Большое спасибо за помощь и поддержку* или *Большое спасибо, вы мне очень помогли*. При этом, если в русской коммуникации такая фраза следует в ответ на реально оказанную помощь или поддержку, в английском общении достаточно того, что адресат выслушал вопрос или просьбу адресанта и проявил к ней интерес.

Здороваясь, коммуниканты в межкультурной коммуникации обычно сопровождают приветствие формулой *'How're you'*, что также является внешним знаком внимания к адресату. В прагматическом плане она представляет собой не столько вопрос о состоянии здоровья или дел адресата, сколько знак признания его существования и значимости, способ проявления внимания к нему.

При прощании англичане очень часто сопровождают реплику прощания пожеланием (*Have a nice day / Have a relaxing afternoon / Have a great evening / Have a lovely week-end*), что также является знаком внимания к адресату, или такими репликами, как *Take care, Take it easy*, которые практически утратили свою семантику, что подтверждается возможностью их употребления незнакомыми людьми. Их прагматическая функция – сказать что-то приятное адресату на прощание, продемонстрировать интерес к нему. Следовательно, как в русском, так и в английском языке десемантизированные высказывания могут становиться знаками соответствующего коммуникативного события.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кравченко О. В. Десемантизация как семиотический механизм порождения лингвистического абсурда. Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. 2009. № 2. С. 114–118.
2. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 375 с.
3. Чанчина А. В. Лингвистические факторы десемантизации корня // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Н. Новгород: НГПУ, 2009. С. 272–275.
4. Чікібаєв А. Г. Прецедентні феномени в структурі мовної особистості студента-філолога (на матеріалі англійської, французької, української та російської мов. Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.15 Загальне мовознавство. Донецьк, 2011. 23 с.

Бахмурзиев М. Т.
ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД России»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Медведева М. С.
г. Ростов-на-Дону, Россия

РОЛЬ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Когниция в лингвистике представляет собой совокупность процессов, непосредственно связанных с сознанием человека и выраженных в форме восприятия, внимания, памяти, мышления, речи и иных умственных операций, с помощью которых осуществляется получение, преобразование, распределение и хранение различной информации. Содержание понятия «метакогниция» было введено Джоном Флэйвелом в 1970 г. и с тех пор не претерпело изменений, подразумевая знания и контроль за собственным мыслительным процессом и учебной деятельностью, осознание собственного процесса мышления и собственной системы представлений, активный мониторинг своего когнитивного процесса для целей дальнейшего обучения и использование эффективных приемов для решения познавательных задач. В прикладной научной литературе метакогнитивные стратегии выделяют как класс умственных и поведенческих приёмов, ориентированных на организацию и регуляцию учёбы, планирование подхода к задаче, отслеживание понимания, оценку результатов и коррекцию действий.

Метакогнитивные стратегии являются ключевым элементом понимания техники осознания и контроля обучающимся собственной познавательной деятельности в процессе изучения иностранного языка. В современной когнитивной лингвистике и психолингвистике метакогнитивные стратегии рассматриваются как возможность обеспечения рефлексивного уровня управления вниманием, памятью, восприятием и мышлением [2, с. 24]. Процесс планирования в обучении – это активная предварительная подготовка, которая включает в себя четкое определение целей, выбор наиболее подходящих способов решения языковых задач и рациональное распределение времени и ресурсов. В контексте изучения иностранного языка это проявляется в постановке цели чтения, подборе необходимой лексики и грамматических структур для письменных работ или в прогнозировании содержания аудиоматериалов. Планирование стимулирует предвидение потенциальных когнитивных препятствий и помогает сформировать реалистичные ожидания от учебного процесса. На этапе мониторинга обучающийся самостоятельно оценивает действенность выбранных стратегий, выявляет расхождения с поставленной целью и оперативно вносит изменения в свое поведение. Так, при чтении текста студент может осознать, что не понимает значение некоторых ключевых слов, и принять решение замедлить темп или воспользоваться словарем.

Оценка связана с анализом результатов учебной деятельности после её завершения, включает в себя критическое осмысление эффективности использованных стратегий, степени достижения поставленных целей и выявление зон для дальнейшего совершенствования. Коррекция образовательного процесса может выражаться в замене неверных лексических конструкций, изменении стратегии запоминания или пересмотре подходов к выполнению упражнений, таким образом, выполняя регулятивную функцию и обеспечивая непрерывное совершенствование учебной деятельности [1, с. 36].

Для фиксации проявлений метакогнитивных стратегий в естественных условиях применялось педагогическое и когнитивное наблюдение. Участникам предлагалось выполнить ряд заданий по чтению, аудированию и письму с последующим самоанализом. В процессе наблюдения регистрировались признаки планирования, мониторинга и коррекции [3, с. 112]. Оценка метакогнитивных феноменов в различных формах речевой активности осуществлялась посредством анализа письменных и устных работ обучающихся. Данный подход позволил установить степень рефлексивности при редактировании, характер применяемых стратегий самокоррекции и уровень самооценочной компетенции. Развитие метакогнитивных компетенций способствует повышению автономии обучающихся, усилению их мотивационной сферы и оптимизации процесса усвоения учебного материала. Метакогниция функционирует как когнитивный аппарат саморегуляции и является необходимым пререквизитом для эффективного освоения иностранных языков в контексте современных образовательных парадигм.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беленкова Ю. С. Формирование метакогнитивных стратегий студентов в процессе обучения иностранному языку // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2014. № 1. С. 36–43.
2. Герцен С. М., Бабич О. А., Шутова Е. Ю., Ожгибесова Н. Ю. Эффективность метакогнитивных стратегий онлайн-чтения на иностранном языке в вузе // Science for Education Today. 2024. Т. 14, №3. С. 24–42.
3. Евдокимова М. Г. Способы формирования метакогнитивных умений студентов при обучении иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 2. С. 111–125.

Башкирова Ю. Р.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Минина Е. В.
г. Горловка, Россия

ЖАНР ФЭНТЕЗИ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Фэнтези представляет собой один из наиболее популярных жанров в современной литературе и служит богатым объектом для лингвокультурологического анализа. Лингвокультурология изучает взаимосвязь языка и культуры, позволяя раскрыть, как авторы фэнтези используют языковые средства для конструирования вымышленных миров, отражая реальные культурные, исторические и социальные аспекты. Актуальность исследования обусловлена ростом интереса к фэнтези в глобальной культуре: по данным *Nielsen Book Research* за 2023 год, продажи книг в жанре фэнтези выросли на 15% по сравнению с предыдущим годом, что свидетельствует о его влиянии на массовое сознание [5].

Язык в фэнтези выступает не только средством повествования, но и инструментом создания культурной аутентичности вымышленного мира. Как отмечает А. А. Новиков в работе об ономастическом пространстве англоязычных произведений фэнтези, авторы часто изобретают языки или заимствуют элементы реальных, чтобы подчеркнуть культурные различия между народами или регионами [4, с. 11]. Например, Дж. Р. Р. Толкин создал полноценные языки (квенья, синдарин), отражающие культурные корни эльфов и других рас [3, с. 10]. В лингвокультурологическом аспекте это демонстрирует, как язык формирует идентичность: по данным исследования А. А. Новикова, в фэнтези поэтонимикон играет ключевую роль в восприятии мира читателем [4, с. 23].

В цикле Дж. Р. Р. Мартина «Песнь Льда и Пламени» язык отражает средневековую культуру. Автор черпает вдохновение из реальных исторических событий, таких как Война роз (1455–1487 гг.), где социально-экономические конфликты и борьба за престол аналогичны сюжету саги. Согласно анализу поэтонимикона в серии, Дж. Р. Р. Мартин использует более 100 уникальных поэтонимов, многие из которых имеют англо-саксонские корни, подчеркивая культурный фон Вестероса [4, с. 15]. Поэтонимикон в фэнтези, особенно топопоэтонимы, служит для создания географической и культурной глубины. Как указывает Е. А. Луговая, топонимы в виртуальном пространстве фэнтези концентрируют культурно-историческую информацию, формируя ядро ономастического пространства [3, с. 217]. В работах Дж. Р. Р. Мартина топопоэтонимы отражают символизм: например, *Винтерфелл* (*Winterfell*) ассоциируется с зимой и падением, символизируя судьбу дома Старков [2, с. 22]. Анализ показывает, что многие топопоэтонимы в серии образованы от

апеллятивов, например, *Trident* (*Трезубец*) – река с тремя притоками, что усиливает реализм [4, с. 12].

Перевод топонимов представляет лингвокультурные вызовы. По мнению Д. И. Ермоловича, способы включают транскрипцию (*Vaes Dothrak* – *Вейес Домтрак*), транслитерацию (*Pentos* – *Пентос*) и калькирование (*Narrow Sea* – *Узкое море*) [1, с. 110]. В русском переводе Ю. Р. Соколова (2019) калькирование доминирует, сохраняя культурный колорит, но иногда теряя нюансы, как в *Casterly Rock* (*Бобровый утёс*), где отсылка ко львам Ланнистеров размывается [1, с. 32]. Антропонимы в фэнтези раскрывают характер и культурный фон. В исследовании А. А. Новикова отмечается, что в англоязычном фэнтези антропонимы часто заимствованы из истории: дом Ланнистеров отсылает к Ланкастерам, с гербом льва, аналогичным династии [4, с. 20]. Анализ антропонимов в серии показывает, что многие имеют прототипы из английской истории, такие как *Эддард Старк* (от Ричарда Плантагенета) или *Серсея Ланнистер* (от Маргарет Анжуйской и Элизабет Вудвилл) [4, с. 13], что усиливает лингвокультурный слой, связывая вымысел с реальностью. Жанр фэнтези как объект лингвокультурологического исследования раскрывает, как язык и имена формируют культурную идентичность вымышленных миров. В «Песни Льда и Пламени» Дж. Р. Р. Мартина топонимы и антропонимы, вдохновленные историей, обогащают нарратив, способствуя глубокому восприятию.

Жанр фэнтези представляет собой не просто развлекательную литературу, а сложный лингвокультурологический феномен, в котором язык выступает ключевым инструментом конструирования вымышленных миров и передачи культурных смыслов. В работах Дж. Р. Р. Мартина, например, использование архаичных конструкций и диалектных вариаций усиливает ощущение исторической глубины, что, по мнению А. А. Новикова, способствует лучшему пониманию культурных различий [4, с. 18]. Сравнивая поэтонимикон Дж. Р. Р. Толкиена и Дж. Р. Р. Мартина, можно отметить, что если у первого он часто основан на мифологии (например, топонимы Средиземья черпаются из кельтских и германских корней), то у последнего преобладает реалистичный подход, интегрирующий элементы средневековой Англии [3, с. 150]. Таким образом, лингвокультурологический анализ фэнтези позволяет не только глубже понять художественные стратегии авторов, но и раскрыть механизмы, с помощью которых читатель погружается в альтернативную реальность. Более того, жанр фэнтези обладает значительным потенциалом, способствуя развитию критического мышления и эмпатии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолович Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур. М. : Р. Валент, 2001. 198 с.
2. Калинин В. М. Знакомьтесь: поэтонимология // Вестник Тамбовского ун-та. Серия: Филологические науки и культурология. 2016. Т. 2. №4 (8). С. 18–27.
3. Луговая Е. А. Топоним виртуального пространства как культурно-историческая категория: на материале эпоса Дж. Р. Р. Толкиена «Властелин колец»: дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2006. 217 с.
4. Новиков А. А. Ономастическое пространство англоязычных произведений фэнтези и способы его передачи на русский язык : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Северодвинск, 2013. 23 с.
5. The Rise of Romantasy: How Romance-Fantasy Books Are Dominating the Market in 2025 // PublishDrive. 2025. URL: <https://publishdrive.com/the-rise-of-romantasy-how-romance-fantasy-books-are-dominating-the-market-in-2025.html> (дата обращения: 18.10.2025).

Букаренко С. Г.

*Таганрогский институт имени А. П. Чехова
(филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»*

г. Таганрог, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ВНУТРЕННЯЯ РЕЧЬ

Педагогический дискурс стал объектом научного исследования сравнительно недавно, только в конце XX века, поэтому ещё «нет достаточно полной картины вербального взаимодействия учителя и ученика, речевого поведения учителя на уроке, недостаточно изучения типов, жанров, категорий педагогического дискурса...» [1, с. 3]. Исследования в этих направлениях, причём как многоаспектные и междисциплинарные, сейчас активно ведутся, обнаруживая новые проблемы.

Одной из проблем является изучение процессов, *сопутствующих* вербальному процессу обучения. К ним относятся внутренняя речь, которая всё чаще становится объектом исследования, однако не применительно к педагогическому дискурсу [2]. На эту скрытую, беззвучную форму речи как обучающего, так и обучаемого, факультативно сопутствующую такой разновидности дискурса, лингвисты должного внимания ещё не обратили. Это объяснимо невозможностью непосредственного восприятия и фиксации её исследователем, да и самими авторами её. Поэтому участвующие в педагогическом дискурсе, в том числе если ими являются и сами исследователи, при соответствующем опросе могут дать только частичную информацию о своей сопутствующей внутренней речи. Представление о такой форме речи в какой-то

степени невольно для участников общения дают их жесты, мимика, поза, несущие порой даже большую коммуникативную нагрузку по сравнению с вербальной. Поэтому для исследования полезны видеозаписи уроков, особенно победителей конкурса «Учителя года России». Наиболее же доступным и типизированным материалом для изучения внутренней речи, которая может возникать при педагогическом дискурсе, пока являются тексты художественных произведений. Но *обязательно* нужно учитывать *условность* передачи в них такой речи.

Связь педагогического дискурса и художественной внутренней речи, задачей которой является *имитация* естественной речи, многоаспектна, поэтому возможны различные классификации, зависящие от выбранного основания, а также от объёма и разнообразия проанализированного материала. В данном случае в качестве примера приведены только две классификации, ограниченные материалом некоторых произведений А. П. Чехова.

Классификация внутренней речи по степени связи её с педагогическим дискурсом. По градации выделяются 3 типа.

Тип 1. Внутренняя речь как проявление *полного* отключения от педагогического дискурса его участника: «Воротов предлагал ей вопросы, а сам между тем поглядывал на её белокурую голову и думал: “Её волосы кудрявы не от природы, она завивается. Удивительно! Работает с утра до ночи и успевает ещё завиваться”» («Дорогие уроки»).

Тип 2. Внутренняя речь как проявление *частичного* отключения от педагогического дискурса его участника благодаря созданию иллюзии участия в нём: «В низших классах он заставлял кого-нибудь из мальчиков диктовать и, пока дети писали, сидел на подоконнике с закрытыми глазами и мечтал; мечтал ли он о будущем, вспоминал ли о прошлом, – всё у него выходило одинаково прекрасно, похоже на сказку. В старших классах читали вслух Гоголя или прозу Пушкина, и это нагоняло на него дремоту, в воображении вырастали люди, деревья, поля, верховые лошади, и он говорил со вздохом, как бы восхищаясь автором. «Как хорошо!» (Учитель словесности).

Тип 3. Внутренняя речь как проявление *активного* участия в педагогическом дискурсе. Здесь намечаются два подтипа. Один подтип связан с целевой установкой, которую дают себе участники педагогического дискурса. В рассказе «Скучная история. Из записок старого человека» с помощью внутренней речи описаны цель общения и желание, возникающие у профессора при чтении им лекции: «Передо мною полтора лица, не похожих одно на другое, и триста глаз, глядящих мне прямо в лицо. Цель моя – победить эту многоголовую гидру»; «... мне хочется, чтобы все мои слушатели ужаснулись, вскочили с мест и в паническом страхе, с отчаянным криком бросились к выходу». Другой подтип связан с переходом решения проблемы, возникшей в процессе обучения, как причина обращения к внутренней речи. В рассказе «Репетитор» представлен такой переход: «Странно... - думает он, ероша волосы и краснея. – Как она решается? Гм!.. Это задача на неопределённые уравнения, а вовсе не арифметическая».

Классификация внутренней речи по количеству участвующих в педагогическом дискурсе и обращающихся к внутренней речи.

Тип 1. К внутренней речи обращается только один участвующий в педагогическом дискурсе. Так, в рассказе «Репетитор» присутствие отца обучаемого у репетитора вызывает потребность выразить своё отношение к этому во внутренней речи: *«Мешает, скотина, заниматься... – думает Зиберов. – Сидит над душой тут и надзирает. Терпеть не могу контроля!»*

Тип 2. К внутренней речи обращаются одновременно оба участника педагогического дискурса, что создаёт как бы скрытый диалог. Наличие внутренней речи может просто приписываться одним собеседником другому, т.е. подразумеваться на основе своего опыта (смешанный подтип) *«– Итак, почитайте ещё немножко и приходите <...>. И в его [студента] добрых глазах я [профессор] читаю: “Прийти-то можно, но ведь ты, скотина, опять меня прогонишь!”»* («Скучная история. Из записок старого человека»).

Изучение типов связи внутренней речи и педагогического дискурса является задачей дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Н. А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: автореф. канд. филол. наук. Саратов, 2007. 25 с.

2. Артющков И. В. Внутренняя речь и её изображение в художественной литературе: На материале романов Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого: автореф. д-ра филол. наук. М., 2004. 52 с.

Волосевич С. П.

*ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»
г. Горловка, Россия*

ТРАНСФОРМАЦИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПРЕОБРАЗОВАННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Изменения в содержательной структуре преобразованных ФЕ связаны с их номинативными заданиями и номинативным потенциалом. Для сопоставления семантики исходной ФЕ и преобразованной ФЕ целесообразно определить элементы семантической структуры ФЕ, значения ФЕ, ее микрокомпоненты и макрокомпоненты, а также определить уровень и процедуру сравнения смысла преобразованной ФЕ и значения исходной ФЕ. Значение и смысл рассматриваются как разные семантические категории. при сравнении семантических структур исходной ФЕ и преобразованной ФЕ. Фразеологизм, как единица системы языка, имеет значение; преобразованный фразеологизм, как единица речи, имеет смысл. Смысл является приложением значения к объекту,

способом представления референта в знаке [1, с. 17]. Семантическая структура ФЕ является динамической, структурно-семантической моделью смысла. Она отражает возможности структурно-семантических преобразований ФЕ при их реализации в речи и наполняется в различных контекстах индивидуализированным смысловым содержанием. Релевантными являются фразеологическое значение и связанная с ним внутренняя форма ФЕ. Внутренняя форма фразеологизма, его внутренний образ, не могут формироваться иначе как на словесной основе. Преобразование ФЕ так или иначе затрагивает фразеологический образ. В сознании говорящих внутренняя форма очень устойчива, поэтому далеко не всякое преобразование приводит к формированию нового образа. Зачастую происходит обновление образа, то есть в результате преобразованный фразеологизм имеет тоже образное представление, что и исходная ФЕ.

Образ, лежащий в основе окказиональной номинации, оказывается важным для понимания смысла преобразованной ФЕ, так как он предсказывает, очерчивает контуры референции. Смысл преобразованной ФЕ выявляется из сопоставления ее образа с образом и значением исходной ФЕ.

Демотивированные ФЕ вследствие утраты внутреннего образа (образной основы) ограничены в возможности подвергаться речевому преобразованию. Преобразованные ФЕ, образованные от демотивированных ФЕ, опираются не на образ, а на элементы плана выражения исходной ФЕ. Иногда на базе элементов плана выражения демотивированных ФЕ образуются преобразованные фразеологизмы с совершенно иной образной мотивировкой. Этот процесс можно определить как формирование образного преобразованного фразеологизма на основе использования компонентов ФЕ с утраченной внутренней формой.

Семантическую структуру фразеологического значения можно представить в виде набора сем, организованных иерархически от более общих, абстрактных сем, к более конкретным. Абстрактные категориальные семы выступают как архисемы, свойственные целым классам ФЕ. Более конкретные лексические семы, свойственные конкретным ФЕ, рассматриваются как дифференциальные. Таким образом в семантическом определении представлены только дифференциальные семы. Уровень абстракции, с которого целесообразно рассматривать семантическую структуру преобразованного фразеологизма, предопределяется характером расхождения смысла преобразованной ФЕ и значения исходной ФЕ. При речевом преобразовании ФЕ ее категориальная семантика не изменяется, а индивидуальная семантика претерпевает частичные изменения путем приобретения дополнительных окказиональных сем или путем замены узуальных сем окказиональными. Следовательно, сравнивать семантику преобразованного фразеологизма и прототипа целесообразно с уровня дифференциальных сем. На более низком уровне абстракции находятся потенциальные семы, которые при речевом преобразовании ФЕ играют главенствующую роль, так как в большинстве случаев преобразования ФЕ именно потенциальные семы позволяют различить актуальный смысл преобразованного фразеологизма и значение исходной ФЕ.

Для определения семантической структуры преобразованных фразеологизмов требуется определить тот набор сем, оперирование которыми позволяет различать смысл преобразованного фразеологизма и значение прототипа. Такими семами являются узуальные и окказиональные, денотативные и коннотативные, эксплицитные и имплицитные, интегральные и дифференциальные семы [2, с. 162]. Узуальные семы относятся к значению исходной ФЕ, а окказиональные принадлежат семантике преобразованной ФЕ, передают объем окказиональной информации и реализуются только в акте коммуникации. К имплицитным семам относятся микрокомпоненты значения, присутствующие в плане содержания, но отсутствующие в плане выражения. Эксплицитные семы, напротив, представлены в значении или актуальном смысле преобразованной ФЕ. Интегральные семы – это семы, общие для семантики преобразованной и исходной ФЕ. Дифференциальные семы, напротив, различают исходную и преобразованную ФЕ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гак В. Г. О двух типах знаков в языке // Материалы к конференции «Язык как знаковая система особого рода». М., 1967. С. 12–19.
2. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка: Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. Школа, 1986. 336 с.

Ганчар Н. П.

*ГУО «Гимназия № 9 имени Ф.П.Кириченко г. Гродно»
г. Гродно, Республика Беларусь*

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ПО ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ АРТ- ТЕХНОЛОГИИ (БУКВЫ «L»)

«Сегодня перед педагогами встает необходимость в поиске подходящих методов и приемов преподавания, способствующих развитию интереса и мотивации к чтению. Особую актуальность приобретает обучение чтению посредством различных технологий, отдельное место среди которых занимают арт-технологии. Актуальность использования данных технологий обусловлена необходимостью создания условий для формирования навыка чтения, а также разработки алгоритма их внедрения на занятиях по английскому языку, способствующего формированию и совершенствованию навыков чтения у обучающихся» [1, с. 40].

В основе учебно-методической разработки положено пособие Ганчар Н.П. «Английский язык. 3–4 классы. Читаем легко и весело», разработанное для учащихся учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения [2].

Таблица 1 – Подбор арт-технологий в соответствии с правилами чтения буквы «L» в английском языке

Звук	Правило			Слово	Транскрипция
[l]	в основном			leaf	[li:f]
	Задание 1	Задание 2	Задание 3	lesson	['les(ə)n]
				lamp	[læmp]
				lemon	['lemən]
				lion	['laɪən]
[...]	не произносится в буквосочетаниях -alf, -alk, -alm, -ould (в пределах одного слога), но есть и исключение			folk	[fəʊk]
	Задание 1	Задание 2	Задание 3	calm	[kɑ:m]
				colonel	['kɜ:n(ə)l]
				half	[hɑ:f]
				could	[kʊd]
				<u>mould</u>	[məʊld]
				talk	[tɔ:k]

Нижеприведенные скороговорки следует научиться читать и, конечно же, выполнить задание.

Таблица 2 – Скороговорки на английском языке для обучения чтению буквы «L»

1. Lady Luck dislikes losers.

2. Of all the felt I ever felt I never felt felt that felt like that felt felt.

3. The little red lorry went down Limuru road.

4. I like my Bunny.
Bears like honey.

Mice like cheese.
Sparrows like peas.

Girls like cats.
Cats like rats.
Boys like dogs.
Storks like frogs.

Owls like mice.
I like rice.
Birds like grain.
Say it all again.

5. Jack and Jill went up the hill,
To fetch a pail of water;
Jack fell down and broke his crown,
And Jill came tumbling after.

Задание на рис. 1 позволит учащимся довести навык чтения буквы «L» до автоматического восприятия. Части рисунка должны быть закрашены в соответствии с правилами чтения букв «L» в английском языке: orange L – [l], pink L – [...], blue y – [i].

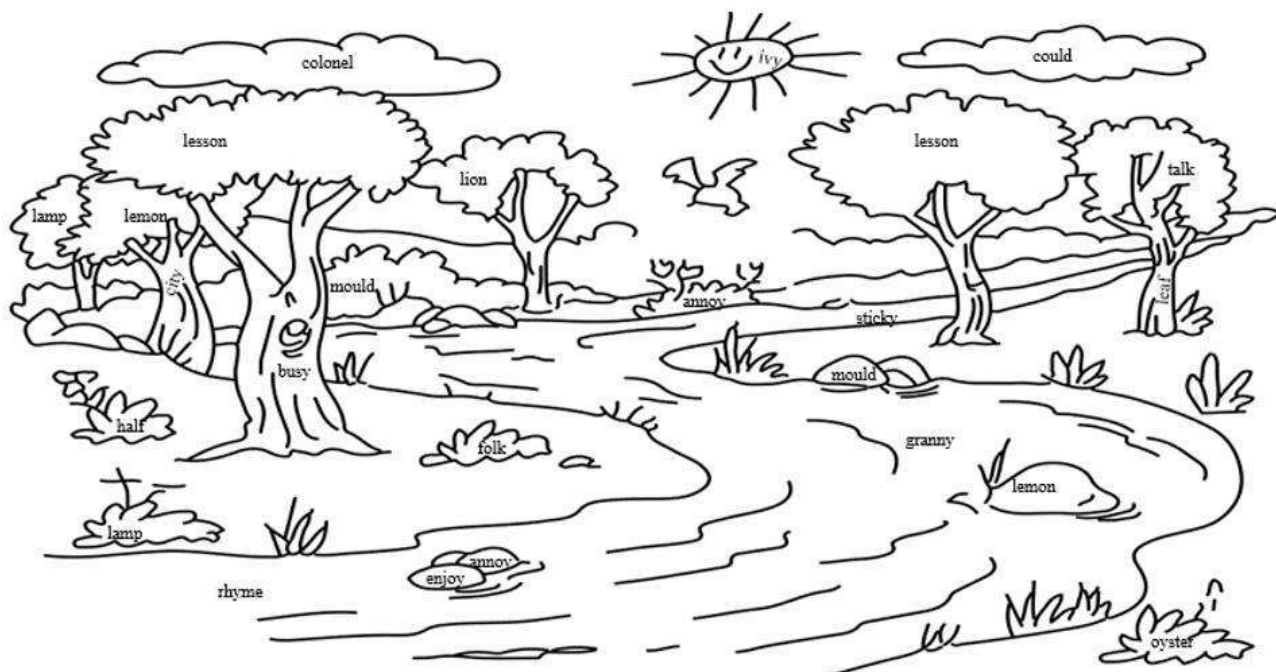


Рис. 1 – Раскрасьте в соответствии с правилами чтения букв «L»

Разнообразие современных приемов арт-технологии дает возможность использовать их на разных этапах занятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ганчар Н. П. Формирование навыка чтения у учащихся при обучении английскому языку на I ступени общего среднего образования посредством использования арт-технологий // Адукацыя і выхаванне. 2023. № 12 (384). С. 40–44.

2. Ганчар Н. П. Английский язык. 3-4 классы. Читаем легко и весело: пособие для учащихся учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения. Минск : Попурри, 2019. 80 с.

Гарькавая А. С.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Штакина Л. А.
г. Горловка, Россия

РЕЧЕАКТОВАЯ СПЕЦИФИКА АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА

Современный англоязычный песенный дискурс представляет значительный интерес для лингвопрагматических исследований как сфера реализации разнообразных коммуникативных стратегий. В нашем исследовании песенный дискурс рассматривается как целенаправленное речевое воздействие, ориентированное на установление эстетико-коммуникативной связи с адресатом. Методологической основой работы является теория речевых актов как базис лингвистической прагматики.

Согласно теоретическим положениям, речевой акт трактуют как минимальную единицу коммуникации, обладающей иллокутивной силой [2; 3]. В рамках классификации Н. И. Формановской, взятой за основу в этом исследовании, выделяется семь основных типов, среди которых речевой акт директив со специфической иллокутивной силой [5].

Парадигма директива отражает речевые действия коммуникантов, направленные на побуждение адресата к совершению определенного действия. В песенной лирике конститuentы парадигмы директива реализуются в форме императивных конструкций, выражающих просьбы, приказы, советы, призывы и запреты. Это свидетельствует о ярко выраженной интерактивной и конативной функции песенного дискурса, ориентированного на активное воздействие на слушателя или воображаемого собеседника, и тем самым, на его направленность на достижение перлокутивного эффекта [2, с. 84].

Анализ фактического материала позволил идентифицировать специфические коммуникативные функции директивных речевых актов в песенном дискурсе. Так, директивы регулярно используются для трансляции жизненного опыта и поведенческих рекомендаций, выражения наставлений и советов. В песне *Dua Lipa "New Rules"* серия директивных моделей формирует дидактический алгоритм преодоления эмоциональной зависимости. Например:

"Don't pick up the phone, you know he's only calling 'cause he's drunk and alone. Don't let him in, you'll have to kick him out again" (*New Rules. Dua Lipa*)

Иллокутивная сила «запрет», к примеру, создает эффект непосредственного обращения, усиливая убедительность речевого действия.

Заметим, что директивы часто репрезентируют интенсивные эмоциональные состояния лирического субъекта. В композиции *G Flip "Killing My Time"* императивная конструкция сигнализирует психологический конфликт. Например:

“Leave me, baby, please, leave me alone 'cause right now I can't call you my own” (Killing My Time. G Flip)

В этом контексте директив выражает не агрессию, а экзистенциальную уязвимость и потребность в психологической автономии.

В танцевальных и поп-композициях директивы выполняют роль консолидирующего инструмента. В песне *Bruno Mars “24K Magic”* последовательность исследуемого речевого акта инициирует коллективное действие. Например:

“Throw your hands up in the sky / Let's set this party off right” (24K Magic. Bruno Mars)

В нашем понимании, подобные речевые действия трансформируют пассивного реципиента в активного участника коммуникативного акта.

Таким образом, проведенное исследование позволяет констатировать, что директивные речевые акты представляют собой структурно и функционально значимый элемент современного англоязычного песенного дискурса. Они выходят за рамки простого побуждения, выполняя комплекс специфических коммуникативных функций: от актуализации эмоционального состояния лирического героя и советов до мотивации и объединения аудитории. Широкая представленность директивов подтверждает диалогичность песенного дискурса, его особую природу воздействия, как форму эстетико-коммуникативной связи с адресатом, благодаря которой автор целенаправленно стремится напрямую влиять на мысли, чувства и поведение своего слушателя, достигая при этом желаемого перлокутивного эффекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Моррис Ч. Значение и означивание // Семиотика. М., 1983. С. 118–132.
2. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. Теория речевых актов: [сборник / общ. ред. Б. Ю. Городецкого]. М. : Прогресс, 1986. С. 22–129.
3. Серль Дж. Лингвистические аспекты перевода / М. : АСАТ, 1998. 355 с.
4. Степанов Ю. С. В поисках прагматики // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. 1981. Т. 40, № 4. С. 325–332.
5. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности рус. яз. и лит. // Гос. ин-т рус яз. им. А. С. Пушкина. М. : Рус. яз., 2002. 213 с.

Голубятникова И. В.

*НИУ «БелГУ» филиал Белгородский государственный национальный
исследовательский университет*

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Акинин Н. В.
г. Старый Оскол, Россия*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ И ЛИТЕРАТУРЫ

Современный мир характеризуется процессами глобализации, с одной стороны, и поляризации – с другой. Проблемы развития языков и литературы, в частности, романских и германских, отражают не только общие процессы развития языков, но и мировые социальные и политические тенденции.

В рамках научных конференций и заседаний диссертационных советов поднимаются темы, связанные с актуальными проблемами языкознания в их преломлении в свете романо-германской филологии и проблемы конкретных языков романской и германской групп.

Актуальной проблемой для изучения в данной сфере остается исследование особенностей различных типов дискурса, что обусловлено развитием когнитивного направления в современной науке о языке. Так, например, диссертационное исследование Л. А. Завьяловой посвящено особенностям коммуникации на английском языке в сети Интернет [1]. Исследователем подчеркивается разница избираемыми собеседниками средств и стратегий общения в зависимости от дискурсивной цели. Автор, анализируя электронные письма на английском языке, приходит к выводу о том, что при выборе дискурсивной стратегии собеседники ориентируются на нормы не английской, а своей родной коммуникативной культуры.

Анализу испанского дискурса, в частности специфике жанра «объявления о знакомстве», посвящена работа К. О. Москаленко [3]. Автором проанализирована взаимосвязь между применяемыми адресантом номинативно-дискурсивными стратегиями и композиционно-смысловой структурой данного типа текста, языковой репрезентацией его отдельных блоков и синтаксическими свойствами. При этом также учитывались гендерные особенности коммуникантов, что позволило выделить особенности выбора дискурсивной стратегии представителями обоих полов.

Важность дискурсивных особенностей научного текста и основные принципы выбора стратегий его составления на английском языке подчеркиваются П. Б. Кузьменко [2]. Данный автор анализирует научные статьи как особой, самостоятельный вид дискурса, отмечая при этом культурно специфичные особенности текстов такого типа, написанных на английском языке. Проявление лингвокультурных черт научного текста на английском языке отражается автором через сопоставление исследуемых статей с научными статьями аналогичной тематики, написанными на русском языке.

Е. А. Соловьева в качестве проблемы выделяет особенности формирования метафорического значения, рассматривая ее на примере военного дискурса французского языка [4]. Проведенное автором исследование неинституционального военного дискурса, которое отражает хронологию его изменения в период от начала XX века до 2020 года, – помогает показать актуальную проблему изменения моделей метафоризации, характерную в целом для языкового сознания различных народов. Данные особенности выбора и построения метафорических моделей, свойственные военному жаргону, также отражают общезыковые аспекты создания метафорического значения в устной и письменной речи, в том числе, в художественной литературе.

Таким образом, в числе актуальным проблем изучения романских и германских языков и литературы можно выделить вопросы когнитивной стороны общения, в частности, дискурсивного анализа текста, лингвокультурных и гендерных особенностей авторов текстов, анализ особенностей образования приемов литературной выразительности, динамика таких особенностей, что отражает проблемы языков и текстов, создаваемых на данных языках, в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Завьялова Л. А. Стратегии поддержания кооперативного взаимодействия в электронно-опосредованной деловой коммуникации: на материале английского языка: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Воронеж, 2020. 22 с.
2. Кузьменко П. Б. Структурно-содержательная организация гуманитарного научного текста на английском языке: на материале публикаций по лингвистике: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Воронеж, 2020. 208 с.
3. Москаленко К. О. Структурно-семантические характеристики испанских объявлений о знакомстве: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Воронеж, 2017. 24 с.
4. Соловьева Е. А. Метафора во французском военном дискурсе: когнитивный и диахронический аспекты: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Воронеж, 2019. 22 с.

Гришина А. А.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.
г. Горловка, Россия

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОБОРОТЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНО- СОЦИАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА В СОВРЕМЕННЫХ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ

Ни для одного учителя иностранного языка не является секретом, что обучение иностранному языку – это очень сложная задача. Один из наиболее важных видов речевой деятельности в изучении языка является обучение чтению [1, с. 2]. Сам по себе процесс чтения играет значительную роль не только в образовательном, но и в воспитательном процессе. И только от учителя зависит, насколько процесс чтения на уроках будет мотивировать учащихся к дальнейшему изучению языков, а также к чтению вне школы. Чтение является основой для формирования картины мира учащихся, для расширения кругозора, способствует формированию навыков самостоятельной работы, а также преследует воспитательные цели, такие как развитие нравственности, формирование ценностей [1, с. 2]. Наряду с этим у чтения существует и образовательная функция, которая наиболее эффективно осуществляется благодаря введению в процесс обучения современной художественной литературы. Причём данный вид литературы может применяться на всех этапах обучения.

В первую очередь, современные художественные тексты являются платформой для изучения именно иностранного языка, в той форме, в которой он используется носителями языка [2, с. 2]. Помимо актуальной лексики и грамматики, в современной художественной литературе представлены ситуации современного мира, те, которые могли бы действительно произойти с каждым учащимся. Читая аутентичные тексты, учащиеся не только лучше понимают значения новых слов и их контекстуальное употребление, но и могут спроецировать данные ситуации по отношению к самим себе. Стоит обратить внимание на таких авторов как Анна Гавальда, Мелисса Да Коста, Виржини Гримальди, Валери Перрени многие другие [3]. Произведения этих авторов не только способствуют расширению словарного запаса, но также позволяют пополнить знания употребления грамматических структур, совершенствуют навыки переводческой деятельности, навыки устной и письменной речи, умение работать с фразеологизмами, развивают языковую догадку, филологическое мышление и т. д., что, несомненно, является одной из основных задач изучения иностранного, в частности французского языка.

Фразеологические обороты можно считать зеркалом, отражающим культурные, социальные и исторические характеристики французского народа.

В качестве примера приведём несколько фразеологизмов из произведения Анны Гавальда «Просто вместе».

1. *Par la bonté de l'âme, vous pouvez ruiner toute votre vie* (По доброте душевной можно загубить всю свою жизнь).

2. *Ton nid est toi-même. Ce que tu es. Et c'est ce qu'il faut protéger. Si tu ne le fais pas toi-même, qui le fera pour toi?* (Твое гнездо это ты сам. То, кем ты являешься. И именно это нужно защищать. Если ты сам этим не займешься, кто это сделает за тебя?).

3. *Les êtres chers ne se connaissent pas, ils sont reconnus* (С любимыми не знакомятся, их узнают).

4. *La bonne chose est la main d'un ami. Il n'oblige nullement celui qui la tend, et il est très réconfortant celui qui la serre...* (Хорошая вещь – рука друга. Ни к чему не обязывает того, кто её протягивает, и очень утешает того, кто её пожимает...).

Таким образом, оптимальным средством формирования межкультурной компетенции, вовлечения учащихся в образовательный процесс и эффективного введения и совершенствования речевых навыков является чтение художественных текстов современных французских авторов. По мнению С. В. Тетиной, передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия является основой иноязычного общения [4, с. 4]. В ходе работы с аутентичными текстами учащиеся получают представление об иноязычной культуре, чужих обычаях и традициях, учатся воспринимать и ценить культуру других стран, а также свою собственную, воспитывают в себе культуру общения между сверстниками и получают ценный опыт.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко А. В. Использование современной художественной литературы на уроках иностранного языка. URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/510/Action510-473844.pdf> (дата обращения: 09.10.2025).

2. Морозова И. Г. Использование художественных текстов для формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в вузах. URL: https://we.hse.ru/data/2012/07/25/1257321058/Морозова_Использование%20текстов.pdf (дата обращения: 09.10.2025).

3. Андриевская И. П. Роль художественного текста в обучении иностранному языку. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/159141> (дата обращения: 09.10.2025).

4. Тетина С. В. Профессиональная компетентность учителя иностранного языка в условиях введения профессионального стандарта педагога // Электрон. б-ки. 2016. Т. 1, №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-uchitelya-inostrannogo-yazyka-v-usloviyah-vvedeniya-professionalnogo-standarta-pedagoga> (дата обращения: 09.10.2025)

Громова М. С.
*ФГБОУ «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»*
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жуков Ю. Ю.
г. Горловка, Россия

СТИЛИСТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО «АЛЛЮЗИЯ» И ПОНЯТИЕ «ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ»

Данная тема является достаточно актуальной, так как творчество Тима Бертона отличается необычной визуальной эстетикой и богатством выразительных средств. Анализ стилистических приемов в его произведениях, помогает понять, как режиссер использует аллюзии, метафоры, аллегории фразеологизмы и пословицы для формирования характерных образов и передачи идей.

Проблематика исследования связана с необходимостью систематизации и анализа этих средств, а также влияния на восприятие произведений. В работах Бертона ярко проявляется синтез готической эстетики, иронии и символизма, что требует достаточно глубокого анализа. Исследование актуально для развития теории кино и визуальной культуры, а также для практики создания авторских произведений.

В данной теме необходимо уделить должное внимание понятию «интертекстуальность». Научное рассмотрение понятия «интертекстуальность» берет свое начало в середине XX столетия, хотя, естественно, что само явление межтекстовых связей существовало и осуществлялось задолго до его теоретического осмысления в понятии «интертекстуальности». Общим местом в научных работах, занимающихся проблемой интертекстуальности, стало указание на исторический источник данного понятия в работе Ю. Кристевой «Бахтин. Слово, диалог, роман», вышедшей в 1967 году [3, с. 3; 2, с. 8].

Известная советская ученая и лингвист И. В. Арнольд писала о феномене интертекстуальности следующее: «Под интертекстуальностью мы будем понимать включение в текст целых других текстов с иным субъектом речи, либо их фрагментов в виде цитат, реминисценций и аллюзий. <...> Включения особенно различны по длине. Это может быть одно какое-то взятое в кавычки «чужое слово» или целый роман внутри другого романа (например, «Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова, «Дар» В. В. Набокова). Включение может быть маркировано указанием на источник в тексте или в специальных комментариях автора, но нередко читателю приходится самому догадываться о первоначальном тексте, как, например, в пародиях. <...> Все эти очень разнородные включения в текст объединены одним общим признаком – сменой субъекта речи» [1, с. 72].

Теперь мы можем перейти к понятию «аллюзия» и поймем, как оно связано с понятием «интертекстуальность». Интертекстуальность как центральное явление межтекстовых взаимодействий связана с такими понятиями как цитата, реминисценция, аллюзия, парафраза. Эти понятия – доминантные понятия

текстовых референций, что обусловлено, прежде всего, набором онтологических характеристик, которыми обладают обозначаемые данными понятиями явления.

Понимание аллюзии в литературоведении основывается на концепции литературной традиции. Исследуя аллюзию, ученые-литературоведы рассматривают вопрос интенции автора (зачем он осознанно ввел в свое художественное произведение конкретную отсылку?), ассоциативных связей между текстами (как эта отсылка к прецедентному тексту обыгрывается в контексте нового произведения?), проблематику интерпретации аллюзий. Что касается определения аллюзии в литературоведческих работах, то она определяется как «проявление литературной традиции» [4, с. 8], когда автор вводит в свое художественное произведение фрагмент прецедентного текста, вступая с последним в диалог и подчеркивая приверженность определенной традиции. Встречается и определение, согласно которому аллюзия в литературном произведении является косвенной, имплицитной ссылкой на другое литературное произведение или экстратекстуальный факт [5, с. 289].

Стилистическая направленность в исследованиях аллюзии часто выходит на первый план в границах лингвистических работ: аллюзию называют «стилистическим средством», «стилистическим приемом», «риторической фигурой» и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. 5-е изд., испр. и доп. М. : Флинта: Наука, 2002. 384 с.
2. Пьеге-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности /: пер. с фр.; общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. М. : Изд-во ЛКИ, 2008. 240 с.
3. Шамова Н. А. Англоязычный кинодискурс в лексикографическом отражении: 10.02.04 «Германские языки»: дис. ... канд. пед. наук / Иваново, 2021. 209 с.
4. Brower R. A. Alexander Pope. The poetry of Allusion / Oxford, 1959. 368 p.
5. Perri C. On Alluding // Poetics. 1978. №4. Vol. 7. P. 289–307.

ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

Одной из наиболее сложных и актуальных проблем литературоведения является исследование категории дискурса. Не являясь строго научной категорией, понятие «дискурс» рассматривается представителями различных научных направлений и школ в соответствии с задачами, которые стоят перед учёными, в первую очередь углубленного изучения функционирования языка в коммуникативном аспекте. Логично, что проблемы дискурса исследуются наиболее обстоятельно в рамках лингвистической науки и литературоведения, поскольку выстраиваются вокруг понятий «слово», «речь», «рассуждение», «языковая личность», «способ высказывания», «текст».

Мысль о тексте как о результате речевой деятельности человека общеизвестна. Лингвистический подход рассматривает текст в его структурных, композиционных особенностях, разнообразных типах связи, как знаковую форму передачи информации в процессе коммуникации и т.д. В литературоведении текст – это произведение словесного творчества, созданное талантом писателя, в контексте эпохи, с характерными для неё социальными, эстетическими, литературными, культурно-историческими особенностями.

Дискурс художественной литературы из всех многочисленных дискурсивных ориентаций является одним из самых сложных. Представляя собой вербальное воплощение сообщения о «событии», «истории», художественный дискурс передаёт идейно-художественную, образную, эстетическую, эмоциональную информацию, содержащуюся в литературном тексте как явлении словесного творчества. Уникальная особенность художественного дискурса состоит в том, что он участвует в создании вымышленного мира литературного произведения. «В художественном тексте, в отличие от других текстов, внутритекстовая действительность (по отношению к внетекстовой) имеет креативную природу, т.е. создана воображением и творческой энергией автора, носит условный, как правило, вымышленный, характер» [3, с. 11].

Ю. Руднев предлагает рассматривать дискурс художественного текста как элемент литературоведческого метаязыка, это «такое измерение текста, взятого как цепь / комплекс высказываний (т.е. как процесс и результат речевого (коммуникативного) акта» [4]. Через авторское сознание в соответствии с авторской художественной задачей меняется изображённый, вымышленный мир литературного произведения, косвенно соотносящийся с миром реальной действительности. Таким образом, пространство художественного дискурса формируется пространством литературного произведения, авторской точкой

зрения, его воображением, творческой фантазией, позволяющих автору формировать читательское «духовное пространство», включающего систему ценностей, знаний, взглядов на жизнь человека, его желания, личностные ориентиры.

Созданная писателем картина мира отражается в сознании читателя, в соответствии с его мировоззрением, мировосприятием, мироосмыслением: «И в этом процессе взаимодействия картины мира адресата с картиной мира адресанта и рождается практика дискурса» [1, с. 31].

Художественный дискурс формируется в диалектических отношениях триады: писатель – текст – читатель, в единстве текста с авторским и читательским дискурсами, являясь, по утверждению Ю. М. Лотмана, посредником между литературой и языком, литературой и реальностью внешнего мира. Художественная дискурсивность, предполагающая включённость текста в определённую картину мира, ориентируется на его «сценарии», концепты, открывает возможность диалога с другими текстами. Это явление, на наш взгляд, обусловлено свойством мышления и языка, которое Ю. М. Лотман характеризовал как полиглотизм: «...текст предстает перед нами не как реализация сообщения на каком-либо одном языке, а как сложное устройство, хранящее многообразные коды, способное трансформировать получаемые сообщения и порождать новые, как информационный генератор, обладающий чертами интеллектуальной личности» [2, с. 132]. В пространстве художественного дискурса создаётся «семиотическая среда», в которой и реализация коммуникативная функция словесного искусства.

Специфические отличительные признаки художественного дискурса – его креативная природа, семантическая нестабильность, динамичность, изменчивость, незавершённая целостность, способность к порождению новых смыслов и созданию «семиотической среды», диалогичность и полидиалогичность (дискурсы в дискурсе произведения); многообразие жанровых, тематических, идеологических и иных компонентов – затрудняют исследование и интерпретацию этого сложного явления. Пространство художественного дискурса формируется пространством художественного текста, авторской позицией, читательским восприятием, трансформируясь в соответствии с творческой мыслью автора, создателя художественного произведения.

Коммуникативная стратегия, которая выстраивается автором произведения, является предметом дискурсивного анализа. Текст представляет собой целостное высказывание как коммуникативное событие между автором и читателем, которые находятся в диалогических отношениях, поэтому дискурсивный анализ необходимо осуществлять, опираясь на язык художественного текста, учитывая авторские интенции, нарративные стратегии и особенности читательского восприятия. Креативное сознание автора и рецептивное сознание читателя находятся в коммуникативном взаимодействии как активный субъект коммуникации. Объект дискурсивного анализа – текст художественного произведения, функционирование которого возможно только в системе отношений «автор – текст – читатель».

ЛИТЕРАТУРА

1. Асратян З. Дискурс художественного произведения. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов. Грамота, 2015. № 3 (45) в 3-х ч. Ч. I. С. 30–32.
2. Лотман Ю. Избранные статьи: В 3 т. Т. 1. Таллинн: Александра, 1992. 480 с.
3. Николина Н. А. Филологический анализ текста: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений М. : Издательский центр «Академия», 2008. 272 с.
4. Руднев Ю. Концепция дискурса как элемента литературоведческого метаязыка [Электронный ресурс] URL http://www.zhelty-dom.narod.ru/literature/txt/discurs_ir.htm.

Ефременко Е. В.

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

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Полякова Я. В.
г. Горловка, Россия*

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Изучению метафоры посвящены многочисленные исследования отечественных и зарубежных лингвистов. В последнее время область изучения данного стилистического явления все больше расширяется и охватывает различные сферы знания за пределами традиционных лингвистических теорий. Метафора изучается не только как средство художественной выразительности и стилистическая техника создания ярких образов, но и как неотъемлемый процесс человеческого мышления, способ создания определенной картины мира. Возросший интерес к пониманию природы метафоры можно объяснить ее распространением от риторики и поэтической речи на различные виды текстов, широко употребляющихся во всех сферах коммуникативной деятельности. Н. Д. Арутюнова охарактеризовала подобное явление как «экспансия метафоры в разные виды дискурса» [3, с. 5–32].

Актуальность данной работы обусловлена тем, что особенности использования метафоры привлекают интерес исследователей различных видов дискурса. Цель исследования – проанализировать основные лингвистические направления изучения метафоры в английском языке.

В лингвистике существует большое количество отдельных исследований и крупных монографических работ как общетеоретического, так и практического характера о метафоре и ее проявлениях как в различных языках, так и в различных видах дискурса. Основными направлениями изучения метафоры являются следующие: семантическое, традиционное, структурное и семантико-

структурном. Отметим, что такое разделение является неполным, поскольку оно не предполагает невозможность существования исследований, в которых все эти направления могут пересекаться.

В истории лингвистики существовало несколько трактовок вопроса классификации метафор: функциональные типы языковой метафоры (Н. Д. Арутюнова), по способу реализации компаративного элемента (Ю. И. Левин), структурная, семантическая и функциональная (В. П. Москвин). Анализ трудов исследователей, занимавшихся вопросами рассмотрения метафоры, позволяет выделить несколько подходов в этом направлении. Для нашего исследования наиболее важными подходами являются следующие: рассмотрение различных моделей метафоры (актуальные исследования «динамической модели метафоры» Л. В. Балашовой, Т. А. Синеевой и др.); подход, согласно которому сама метафора понимается как модель когнитивных процессов человека (в работах О. И. Калинина, С. А. Песиной и др.) [1].

Среди наиболее значимых и актуальных исследований метафоры в современном английском языке следует отметить таких ученых, как М. Black, D. Davidson, J. Hobbs, Дж. Лакофф, Э. МакКормак. Дж. Лакофф и М. Джонсон выделяют три основных типа метафор: структурные, онтологические и ориентационные [2]. Согласно классификации И. В. Арнольд, существуют следующие типы метафор: простая метафора, гиперболическая, развернутая, традиционная и композиционная. Классификация А. П. Чудинова осуществляется по типу источника и подразумевает выделение природоморфных, артефактных, социоморфных и антропоморфных метафор.

Наиболее четко сущность, по мнению отечественных лингвистов, данного феномена раскрывает классификация, предложенная Н. Д. Арутюновой, которая дифференцирует языковую метафору на следующие типы: 1) номинативная (перенос названия) предусматривает замену одного значения другим; 2) образная метафора заключается в достижении переносного значения посредством синонимических средств языка; 3) при когнитивной метафоре перенос осуществляется в результате сдвига сочетаемости предикативных слов и «обыгрывается» многозначность слова; 4) генерализующая метафора имеет интегративный характер, т. е. при переносе теряется связь между лексическим значением слова и ее логической сущностью [3].

По нашему мнению, наиболее детальная классификация принадлежит В. К. Харченко, которая выделяет 15 разновидностей метафоры: номинативную, информационную, мнемоническую, стилеобразующую, текстообразную, жанрообразующую, эвристическую, объяснительную, эмоциональную, оценочную, этическую, аутосуггестивную, конспирирующую, кодирующую, ритуальную и игровую [4].

Расхождение во взглядах и отсутствие общепринятой классификации обусловлено вниманием ученых к разным аспектам рассматриваемого феномена. Несомненно, существующие в лингвистической науке классификации метафоры отличаются оригинальными трактовками и являются предметом более детального исследования. В то же время лингвисты считают, чтобы построить

наиболее полную классификацию метафоры, следует изучить имеющиеся подходы не только в отдельно взятом языке, но и в других языках мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алибекова Д. А. Основные лингвистические направления изучения метафоры в английском языке // МНКО. 2022. № 2 (93). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-lingvisticheskie-napravleniya-izucheniya-metafor-v-angliyskom-yazyke> (дата обращения: 30.09.2025).
2. Мартынова И. Н. Классификация метафор в современном англоязычном рекламном дискурсе // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2024. №2 (123). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-metafor-v-sovremennom-angloyazychnom-reklamnom-diskurse> (дата обращения: 30.09.2025).
3. Теория метафоры: [Сборник] / Пер. под ред. Н. Д. Арутюновой, М. А. Журиной; Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой. М. : Прогресс, 1990. 511 с. <https://djvu.online/file/ZbqOCbEfnOTwq> (дата обращения: 30.09.2025).
4. Харченко, В. К. Функции метафоры: [учебное пособие] /. Изд. 5-е, доп. Москва : URSS, Ленанд, ЛИБРОКОМ, сор. 2024. 86 с.

Изварина А. Д.

Ровеньковский колледж (филиал)

*ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»*

г. Ровеньки, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Ещё с древних времён известна роль общения в развитии истории. Человек – социальное существо, потому, чтобы успешно существовать в обществе, ему необходимо находить общий язык с тем, кто рядом. Первый и единственный путь к эффективному общественному существованию, а значит, жизни – общение.

Общение имеет первостепенные функции в любой из сфер жизнедеятельности общества, но в педагогической сфере – особенно, ведь общение – средство обучения, воспитания, поиска точек соприкосновения ценностей педагогов и воспитанников.

Собственно понятие «общение» произошло от латинского «communication» – «сообщение, передача» и понимается как знаковое общение общественных субъектов, «процесс установления и развития контактов между живыми организмами, порождаемый потребностями совместной деятельности, включающий в себя обмен информацией, обладающий взаимным восприятием и попытками взаимного влияния» [2, с. 53].

Научное исследование явления общения отражает важность этого явления для жизни общества. Считаем, что особенности именно педагогического общения как вида взаимодействия между людьми объясняются спецификой сферы его реализации, сферы осуществления образовательно-воспитательной деятельности.

Педагогическое общение – это «форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников, личностно и социально-ориентированное взаимодействие» [3, с. 238] Педагогическое общение одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции.

В процессе обучения общение создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению психологического барьера), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя.

Педагогическое общение – «эффективное взаимопонимание и общение, которое преподаватель должен уметь спланировать и осуществить» [1, с. 105].

Согласно представленным выше определениям, успешное педагогическое общение отражает самые лучшие профессиональные и человеческие качества педагога: способность к культуре речи, уважение к собеседнику, вежливость, доброжелательность, эрудированность.

Достижение высокого уровня мастерства в педагогическом общении требует от педагога непрерывного труда и самообразования. Педагог общается не только с обучающимися, но и их родителями, коллегами, потому должен уметь находить оптимальные слова и интонации, чтобы достичь цели общения, расположить к себе собеседника, выглядеть достойно. Считаем, что факторами, влияющими на уровень профессионального общения каждого педагога, являются: стремление к самообразованию, глубокие знания в области возрастной психологии, способность адекватно воспринимать свои ошибки.

Слово педагога, учителя – великая вещь, ведь педагог должен не только доступно и увлекательно объяснить педагогический материал, но и коснуться души воспитанника, чтобы пробудить в ней самые лучшие чувства.

От того, насколько эффективно учитель сумеет построить педагогическое общение в рамках учебно-воспитательного процесса, зависит качество знаний обучающегося, его отношение к себе, школе, окружающим. Словом, учитель не просто учит, он формирует и развивает внутренний мир обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каримова Т. С. Педагогическое общение: стили и модели // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. 2009. № 3 (50). С.103–108.
2. Соколова Г. Е. Коммуникативные основы педагогического общения // Вестник Московского государственного областного университета. 2019. № 4. С.52–58.
3. Старостина Н. В. Сущностная характеристика понятий «общение» и «педагогическое общение» // Известия ПГПУ. 2007. № 7(3). С. 237–241.

Казнадзей Д. Ю.

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

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Соловцова Е. В.
г. Горловка, Россия*

ОТРИЦАНИЕ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Отрицание является одной из фундаментальных категорий человеческого мышления и языка, находящейся на стыке логики, философии и лингвистики. Его изучение позволяет раскрыть сложные механизмы взаимодействия между формой высказывания и его содержанием, между языком и мышлением.

По мнению В. Н. Бондаренко, отрицание представляет собой не просто формальный элемент предложения, а сложную логико-грамматическую категорию, отражающую определенные аспекты объективной действительности. Автор утверждает, что «отрицание относится к числу основных конституирующих свойств предложения и поэтому не может не оказывать влияния также и на структуру выражаемой предложением мысли» [4, с. 98]. Это положение подчеркивает неразрывную связь синтаксической структуры и логического содержания высказывания.

Критически анализируя различные лингвистические концепции, В. Н. Бондаренко отвергает соотнесение отрицания исключительно с субъективно-психологическими реакциями (например, выражение сопротивления или разочарования) или с собственно прагматической функцией опровержения мнения собеседника. Хотя эти функции могут присутствовать, они не исчерпывают сути категории. Лингвист также считает неудачными попытки включить отрицание в категорию модальности или свести его лишь к проявлению предикативности, поскольку отрицание обладает собственной, уникальной семантикой и формальными средствами выражения.

Мы разделяем точку зрения В. Н. Бондаренко о необходимости логико-грамматического синтеза при изучении отрицания. Рассматривая категорию отрицания не как изолированное языковое явление, а как элемент мыслительного процесса, отражающий фундаментальные отношения бытия и небытия,

В. Н. Бондаренко выводит лингвистику на онтологический уровень. Тезис ученого о том, что «отрицательные суждения имеют большое познавательное значение, так как знание об отсутствии и несуществовании чего-либо часто не менее важно, чем знание о наличии» [4, с. 56], представляется нам глубоко верным. Действительно, способность языка фиксировать отсутствие так же важна для картины мира, как и способность описывать существующее.

При анализе категории отрицания особое внимание необходимо уделять взаимодействию синтаксических, семантических, прагматических и просодических аспектов отрицания, что позволяет рассматривать анализируемую категорию не только в рамках структуры предложения, но и в контексте коммуникации. Отрицание выполняет роль оператора, способного трансформировать истинностное значение высказывания, а также выступает маркером в речевых актах, реализуя такие иллокутивные цели, как отказ или запрет [6, с. 253]. Важно разграничивать эксплицитное и имплицитное отрицание: «эксплицитное отрицание характеризуется регулярным формальным выражением через специализированные средства языка. Имплицитное отрицание выражается с помощью неспециализированных языковых средств» [6, с. 254]. При этом имплицитное отрицание требует от реципиента более глубокого когнитивного анализа.

Анна Вежбицкая рассматривает отрицание в рамках естественного семантического метаязыка как один из фундаментальных, элементарных смыслов, универсальных для всех языков [5, с. 32]. Этот элементарный смысл, часто формулируемый как «я не думаю так» или «это не есть факт», лежит в основе более сложных высказываний и позволяет анализировать культурно-специфические концепты через призму универсальных семантических примитивов. Такой подход позволяет выявить, как сквозь призму отрицания проявляются ключевые слова культуры, отражающие специфические ценности и установки.

Зарубежная лингвистика предлагает несколько фундаментальных теорий и классификаций категории отрицания:

- цикл Есперсена: датский лингвист Отто Есперсен в 1917 году описал диахронический процесс, известный как «цикл Есперсена». Он показал, как языки в своем развитии циклически обновляют средства выражения отрицания: усилительная частица, стоящая рядом с отрицательной, со временем сама становится основным показателем отрицания, а старый маркер может исчезнуть. Классический пример – развитие французской конструкции *ne... pas*, где изначально усилительное *pas* («шаг») стало обязательным отрицательным маркером [2, с. 50];

- типологический подход: исследования Эстена Даля (1979) и Джона Пэйна (1985) заложили основы типологии отрицания, систематизировав способы его выражения в языках мира. Они выделили три основных типа отрицательных конструкций: морфологическое отрицание (с помощью аффиксов), отрицательные частицы и отрицательные глаголы [1, с. 80];

- симметрия и асимметрия: Матти Миестамо в своей работе “*Standard Negation*” (2005) предложил разделять отрицательные конструкции на симметричные (структура предложения идентична утвердительной, за исключением отрицательного маркера) и несимметричные (при отрицании меняются и другие параметры предложения, например, финитность глагола или грамматические категории) [3, с. 120].

В отличие от более узкого логического понимания отрицания как оператора, меняющего истинностное значение высказывания, зарубежные лингвисты, в частности Анна Вежбицкая, рассматривают его как универсальный семантический примитив, глубоко связанный с когнитивными процессами и культурными особенностями. Этот подход позволяет увидеть в отрицании не только грамматический инструмент, но и ключ к пониманию языковой картины мира его носителей.

Таким образом, отрицание является самостоятельной и многогранной лингвистической категорией, которая служит мощным инструментом человеческого познания, позволяя не только отвергать ложные суждения, но и констатировать объективные факты отсутствия, различия и инобытия, тем самым внося огромный вклад в формирование точной и адекватной картины мира в языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dahl Ö. Typology of Sentence Negation // *Linguistics*. 1979. Vol. 17. P. 79–106. URL: https://www.academia.edu/42977799/The_typology_of_negation (дата обращения: 13.10.2025)
2. Jespersen O. *Negation in English and Other Languages*. København: A.F. Høst, 1917. 158 p. URL: <https://langsci-press.org/catalog/book/501> (дата обращения: 12.10.25)
3. Miestamo M. *Standard Negation: The Negation of Declarative Verbal Main Clauses in a Typological Perspective*. Berlin ; N.Y. : Mouton de Gruyter, 2005. 490 p. URL: <https://www.mv.helsinki.fi/home/matmies/publications/Negation-CHLT-Miestamo-prefinal-web.pdf> (дата обращения: 11.10.25)
4. Бондаренко В. Н. *Отрицание как логико-грамматическая категория*. М. : Наука, 1983. 98 с.
5. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / Пер. с англ. А. Д. Шмелева под ред. Т. В. Булыгиной. М. : Языки русской культуры, 1999. С. 263–305.
6. Соловцова Е. В. *Отрицание как лингвистическая категория: основные аспекты исследования* // *Восточнославянская филология*. Вып. 18(44). Серия «Языкознание», 2024. Горловка: Изд-во ФГБОУ ВО «ДГПУ им. В. Шаталова», 2025. С. 252–259.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОГО СКАЗОЧНО-РОМАНТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ ДИСКУРСА: АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

На современном этапе своего развития когнитивная поэтика направляет усилия на выявление соотношений, существующих между знанием о мире и тем, как оно отражено в художественных текстах; на объяснение специфики стиля когнитивного письма авторов поэтических и прозаических произведений.

Немецкий романтический поэтический текст содержит в себе отражение идеального мира, который воспроизводится в определенной индивидуально-авторской перспективе, где естественная составляющая занимает одну из определяющих, текстообразующих позиций и служит основой для продуцирования таких художественных образов, которые выступают основными элементами в воплощении креативных поэтических смыслов произведения.

На современном этапе развития лингвистики возникла необходимость рассматривать язык со стороны его роли в формировании картины мира человека и его познавательной деятельности. В последнее время понятие «картина мира», которое принадлежит «к числу фундаментальных понятий, выражающих специфику человека и его бытия, его взаимоотношения с миром, важнейшие условия его существования в мире», активно используется представителями разных наук: философии, лингвистики, психологии, культурологии [1, с. 33]. Картина мира – это процесс и результат восприятия действительности. В этом заключается ее интерпретационная функция [2, с. 40]. Но, как известно, человек мыслит образами, которые вербализирует в процессе коммуникации, что является основой для возникновения вопроса о том, какую роль играет язык в формировании мыслительных образов.

Когнитивная лингвистика открывает новые перспективы в исследовании художественной литературы, которую можно рассматривать в качестве сборника ментальных конструкторов, архетипов и моделей. Когнитивные схемы, когнитивные категории и концепты не являются неотъемлемыми составляющими человеческого мышления. Они воспринимаются человеком в процессе овладения аспектами культуры. В формировании такого культурного опыта существенную роль играет художественная литература, как неотъемлемая составляющая каждой культуры [1, с. 130].

Пейзажный концепт является одним из важнейших конструкторов, который играет значительную роль в создании индивидуально-авторской картины мира автора. Пейзаж обеспечивает единство между другими компонентами в структуре художественного текста. Писатель использует ассоциативные связи с природой не только как средство характеристики героев, но и как способ

создания особого настроения, в помощь правильному восприятию текста читателем. Во многих случаях состояние природы отражает состояние человеческих душ.

Для романтиков природа никогда не является мертвой материальной массой. Она всегда является выражением духовной жизни. В природе романтик всегда видит зеркало, отражение либо собственной душевной тоски, либо идеальной жизни, составляющей предмет его мечтаний. Поэтому природа наделяется смыслом, нередко более красноречивым, чем смысл слов.

При актуализации пейзажного концепта в произведениях немецких романтиков выделены доминантные для рассматриваемых текстов концептуальные метафорические схемы. В основе метафоры лежит заимствование и взаимодействие идей. Мысль является метафорической по своей природе на ассоциативно-образном фоне, в том числе и художественного сознания художника. В процессе вербализации, базирующемся на метафорическом мышлении, происходит воплощение в словесной образной ткани текста поэтической информации процесс номинации (называния).

Анализ лингвокультурных особенностей немецкого сказочно-романтического дискурса позволяет глубже понять механизмы формирования культурной идентичности через призму сказочных и романтических нарративов. Эмоциональная составляющая таких текстов играет ключевую роль в передаче культурных ценностей и норм, формируя у читателя определённые представления и ассоциации.

Исследование показало, что сказочный и романтический дискурс в немецком языке отражает уникальные культурные особенности и традиции, которые находят своё выражение в языке, структуре и содержании текстов. Понимание этих особенностей способствует более глубокому осмыслению культурной специфики и её влияния на формирование индивидуального и коллективного сознания.

Таким образом, изучение лингвокультурных особенностей немецкого сказочно-романтического дискурса в контексте современной теории дискурса обогащает наше понимание механизмов взаимодействия языка, культуры и эмоций, а также подчёркивает важность анализа дискурса для интерпретации культурных явлений и процессов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2019. 259 с.
2. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М. : Academia, 2000. 128 с.

Климко Л. О.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Соловцова Е. В.
г. Горловка, Россия

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ С ЗООНИМНЫМ КОМПОНЕНТОМ

Пословицы представляют собой короткие, яркие и выразительные высказывания, часто с элементами метафоричности, которые «являются главным источником мудрости предков, хранителями памяти и орудием передачи человеческого опыта» [1, с. 113].

Изучая языковую картину мира, отражённую в пословицах, можно выявить основные лингвистические и культурные понятия, которые свойственны той или иной этнической группе. Все пословицы так или иначе имеют повторяющийся концепт, то есть «выделены наибольшим коннотативным, ассоциативным, культурным, а часто и мифологическим смыслом» [3, с. 152].

В зависимости от страны и этнической группы, данные образы могут обозначать разные понятия, разное отношение говорящего к событиям и личностям. В англоязычных пословицах наиболее распространены такие образы, как образ собаки, лошади, кошки, рыбы, птицы.

Особенностью пословиц является образность и структурность. Согласно словарю лингвистических терминов О. С. Ахмановой, пословица представляет собой «образное законченное изречение, имеющее назидательный смысл и, обычно, специфическое ритмо-фонетическое оформление» [2, с. 330]. Среди фонетических стилистических средств выделяются аллитерация, ассонанс, ономапоея: *Curiosity killed a cat* (повторение звука [k]); *Horses for courses* (повторение звука [ɔ:]); *A barking dog never bites* (ономапоея).

Лексико-семантические стилистические средства – это выразительные приемы, основанные на использовании особенностей значения слов и их сочетаний для создания образности, выразительности и эмоционального воздействия в тексте, например:

A clever hawk hides its claws (эпитет);

It is too late to shut the stable-door after the horse has bolted (метафора);

Better to live one day as a tiger than a thousand years as a sheep (гипербола);

Turkey, heresy, hops, and beer came into England all in one year (зевгма);

Where the carcass is, there shall the eagles be gathered together (эвфемизм, так как слово ‘carcass’ может быть заменено словом ‘corpse’).

Синтаксические средства, используемые в пословицах с зоонимным компонентом, могут быть разнообразны: повтор, парцелляция, инверсия, анафора, эпифора, перечисление, парантеза, эллипсис, асиндетон, риторический вопрос и др.:

*Better a good **cow** than a **cow** of a good kind* (повтор);

***Feed** a dog for three days and he will remember your kindness for three years;
feed a cat for three years and she will forget your kindness in three days* (анафора);

You can take a horse to the water, but you can't make him drink (противопоставление);

Dogs look up to you, cats look down on you, pigs treat us as equals (асиндетон/бессоюзие);

Bear and forbear (эллипсис).

С точки зрения стилистики пословицы представляют интерес для анализа благодаря присущей им эмоциональной окрашенности. Все три группы стилистических средств – фонетические, лексико-семантические, синтаксические – влияют на восприятие материала читателем и придают выразительность пословицам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аничков И. Е. Идиоматика идиом и фразеологизмов. Проблемы фразеологии: исследования и материалы. М.; Л. : Наука, 1964. 318 с.

2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : Либроком, 2018. 576 с.

3. Жданова В. В. Пословицы и поговорки как источник изучения русского культурно-языкового сознания // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. С. 151–160.

Ковалевская В. А.

*ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фадеева М. Ю.
г. Волгоград, Россия*

АКТУАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ ФОРЕНИЗАЦИИ В ПЕРЕВОДЕ РОМАНА С. КИНГА «11/22/63»

В современном переводоведении центральным остается вопрос о выборе переводческой стратегии для передачи культурно-маркированного текста. Особенно остро данная проблема проявляется при переводе текстов художественного дискурса. Перед переводчиком стоит задача найти золотую середину между сохранением колорита оригинала и адаптацией текста под читателя, принадлежащего другой лингвокультуре.

Чаще всего переводчики прибегают к стратегиям доместикации и форенизации в терминологии американского переводоведа Лоуренса Венути. Если доместикация «одомашнивает» текст, делая его более понятным и близким читателю, то форенизация, напротив, сохраняет чуждость и аутентичность оригинала, позволяя прикоснуться к иной культуре.

Форенизация как переводческая стратегия подразумевает намеренное сохранение элементов оригинальной культуры, даже если они остаются частично непонятными для читателя. «Форенизация – этнодевиантное давление на культурные ценности с целью подчеркивания лингвистических и культурных отличий иностранного текста и предоставления читателю возможности окунуться в чужую культуру» [2, с. 20].

При переводе романа Стивена Кинга «11/22/63» на русский язык В. А. Вебер активно использует стратегию форенизации, стремясь передать дух Америки 1950–1960-х годов, особенности языка, повседневности и культурный колорит той эпохи. В романе особое внимание уделяется культурной памяти поколения – автор отправляет главного героя из начала XXI в середину XX века, где тому предстоит ощутить контраст между его реальностью и реальностью человека той эпохи, Кинг вместе с ним погружается в атмосферу США 1950-х годов, вспоминая свою юность через забытые образы и позволяя читателю почувствовать себя «своим» в том далеком и чужом мире.

Рассмотрим несколько примеров использования стратегии форенизации при передаче имен собственных как маркеров культурной памяти в романе С. Кинга:

Оригинал:

*It filled my mouth the way Frank Anicetti's **root beer** had* [1, с. 15].

Перевод:

*По ощущениям, не хуже, чем **румбир** Фрэнка Аничетти* [3, с. 147].

Переводчик не стал заменять название напитка на более привычное и понятное русскоязычному читателю и воспользовался приемом транскрипции для передачи реалии американского напитка, изготавливаемого с использованием коры корня сассафрасового дерева.

Оригинал:

*I saw him sit down at a table close to the **Bowl Mor** and almost walked on* [1, с. 16].

Перевод:

*Я увидел, как он сел за стол рядом с «**Боул-мором**»*, и уже двинулся дальше. * Автомат для игры в боулинг* [3, с. 158].

В данном примере был использован прием транскрипции, переводчик оставил настоящее название игрового автомата, отказавшись от описательного перевода. При этом он добавляет переводческий комментарий, объясняющий суть данного объекта.

Оригинал:

*It was on **East Side Drive**, a pawnshop almost as big as a department store* [1, с. 17].

Перевод:

*Он находился на **Ист-Сайд-драйв** и размерами соперничал с универмагом* [3 с. 165].

Переводя топоним, переводчик делает выбор в пользу транскрипции, оставляя оригинальное название, что позволяет читателю погрузиться в географию другой страны.

Оригинал:

*There were half a dozen **Payday** candybars in the glove compartment lying on top of my Police Special* [1, с. 18].

Перевод:

*В бардачке, под шестью шоколадными батончиками «**Пейдей**», прятался револьвер* [3, с. 181].

Переводчик снова прибегает к приему транскрипции, оставляя название батончиков. К сожалению, для не владеющих английским языком читателей теряется ирония, заключенная в название сладости. «Payday» может иметь значение «час расплаты», что хорошо коррелируется с сюжетной линией романа.

Таким образом, при переводе маркеров культурной памяти в художественных текстах часто используется стратегия форенизации. Реализация этой стратегии зачастую требует использования таких приемов перевода, как транслитерация и транскрипция. В некоторых случаях может понадобиться переводческий комментарий, чтобы не сделать перевод слишком «чужим» и дать читателю представление о том, что именно автор имел в виду.

ЛИТЕРАТУРА

1. King S. 11/22/63. NY.: Scribner, 2011. 849 p. URL: https://royallib.com/book/King_Sтивен/112263_A_Novel.html (дата обращения: 10.10.2025)
2. Venuti L. The Translator's Invisibility / London, New York : Routledge, 1995. 366 p.
3. Кинг С. 11/22/63: [пер. с англ. В. А. Вебера]. Москва : Издательство АСТ, 2018. 800 с.

Колган А. Е.

*ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»*

*Научный руководитель: канд. филол. наук, ст. преп. Шашков И. А.
г. Луганск, Россия*

ПРОЯВЛЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИФFUЗНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ

Медицинский дискурс занимает особое место среди разновидностей профессионального дискурса, так как объединяет в себе характеристики научного, профессионально-делового и коммуникативного общения. Его специфика определяется высокой степенью терминологичности, стремлением к

точности и объективности описания, а также наличием выраженной прагматической направленности. Диффузные языковые единицы в медицинском дискурсе представляют собой слова и выражения, которые обладают размытым, многозначным характером и способны передавать широкий спектр смысловых оттенков в зависимости от контекста. В английском медицинском дискурсе такие единицы часто используются для смягчения прямоты высказывания, поддержания профессиональной этики и установления доверительных отношений с пациентом. Цель исследования заключается в выявлении особенностей функционирования диффузных языковых единиц в английском медицинском дискурсе и определении их прагматических функций в различных коммуникативных ситуациях.

Медицинский дискурс является одной из разновидностей институционального и профессионального дискурса, представляя собой совокупность коммуникативных практик, возникающих в сфере здравоохранения. Он характеризуется высокой динамичностью и исторической изменчивостью: так, в разные периоды истории отношения врача и пациента колебались от жестко патерналистской модели («врач как абсолютный авторитет») до современной модели партнерского взаимодействия, в которой важную роль играет информированное согласие пациента [1]. Участниками медицинского дискурса являются не только врач и пациент, но и более широкий круг коммуникантов: родственники больного, медсестры, психологи, социальные работники.

Функционирование диффузных единиц в медицинском дискурсе проявляется на нескольких лингвистических уровнях, что отражает его прагматическую направленность и статусно-ролевую асимметрию.

Лексико-семантический уровень является наиболее репрезентативным для демонстрации семантической диффузности. На данном уровне она реализуется через использование эвфемизмов и смягчающих формулировок. Как справедливо отмечают Дж. Херитидж и Д. Мейнард, вместо термина *cancer* врач может использовать выражения *malignant condition*, *growth*, *tumor*, что позволяет смягчить восприятие диагноза и проявить деликатность [5].

На прагматическом уровне семантическая диффузность выполняет ключевую роль в управлении коммуникацией и достижении терапевтического эффекта. Прямые и категоричные высказывания в медицине нередко обладают высокой перлокутивной силой, способной вызвать у пациента сильный стресс, шок или отрицание [6]: “*We have noticed some changes in test results that we would like to monitor further*” [2] (вместо прямого: “*test results show a serious problem*”) или “*This condition may progress over time, but many patients manage it well with treatment*” [там же] (вместо: “*The disease will get worse*”).

Проявление семантической диффузности напрямую детерминировано типом дискурса и жанром медицинской коммуникации, что подчеркивает ее адаптивную и функциональную природу. Диффузность служит инструментом для перекодирования информации в зависимости от адресата, канала коммуникации и интенции говорящего [1].

1. Врач-пациент (консультация, обход). В данном контексте диффузность максимальна и направлена на смягчение информации. Как отмечает М. Готти, она выражается через модальные глаголы (*may, might, could*), вероятностные наречия (*possibly, perhaps, somewhat*), вводные конструкции (*it seems that, it appears to be*) и метафорические обороты, заменяющие прямые термины (“*your body may react*” вместо “*you will have side effects*”; “*we see some shadows*” вместо “*there is a tumor*”) [4]. Цель – этическая и терапевтическая: минимизировать вред, сохранить надежду.

2. Врач-коллеги (медицинский консилиум, научная дискуссия). В профессиональном дискурсе диффузность принимает иную форму. Она используется не для смягчения, а для научной осторожности, точности и гипотетичности: “*These findings may suggest a possible association between long-term medication use and increased risk of adverse events*” [3] (через *may suggest, possible association*). Это отражает эпистемическую модальность – отношение говорящего к достоверности высказывания.

3. Врач-система (письменные отчеты, истории болезни, направления). В этом жанре диффузность служит целям юридической защиты и стандартизации. Она проявляется в использовании пассивных конструкций (“*vital signs were noted to be within normal limits*” [2]), клишированных формулировок (MedlinePlus: “*The patient reports experiencing occasional chest discomfort*” [там же] (вместо прямого: “*The patient has chest pain*”) и абстрактных номинаций. Это создает эффект объективности и обезличенности, необходимый для официального документа.

Диффузные языковые единицы в английском медицинском дискурсе выполняют одновременно семантическую, прагматическую и коммуникативную функции, обеспечивая деликатность, корректность и профессионализм в общении, а также способствуя эффективному управлению психоэмоциональным состоянием пациента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шуравина Л. С. Медицинский дискурс как тип институционального дискурса // Вестник Челябинского госуд. университета. 2013. № 37 (328). <https://cyberleninka.ru/article/n/meditsinskiy-diskurs-kak-tip-institutsionalnogo-diskursa>, свободный (дата обращения: 03.10.2025).

2. Веб-ресурс онлайн-источника медицинской информации [Электронный ресурс]. URL: <https://medlineplus.gov> (дата обращения: 11.10.2025).

3. Веб-ресурс англоязычная текстовая база данных медицинских и биологических публикаций “PubMed”. [Электронный ресурс]. URL: <https://ncbi.nlm.nih.gov> (дата обращения: 11.10.2025).

4. Gotti M. Investigating Specialized Discourse. Bern : Peter Lang, 2008. 225 p.

5. Heritage J., Maynard D. Problems and prospects in the study of physician-patient interaction: 30 years of research // *Annual Review of Sociology*, 2006. Vol. 32. P. 351–374.

6. Labov W., Fanshel D. Therapeutic discourse: Psychotherapy as conversation. New York : Academic Press, 1977. Volume 9 Issue 1. 408 p.

Коловерова И. Г.
*ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
г. Горловка, Россия*

СПАНГЛИШ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ И ИСКУССТВЕ

Признание спанглиша как языкового феномена произошло относительно недавно, но его истоки можно проследить с середины XIX века, когда, начиная с Гвадалупе-Идальго (1848), часть мексиканской территории была аннексирована Соединёнными Штатами. В документе об аннексии одним из условий было сохранение родного языка. И, да, существовало политическое соглашение между обеими сторонами о том, что языки будут использоваться взаимозаменяемо в официальных целях правительствами новых территорий.

Коснемся вопроса о месте спанглиша в массмедиа, то есть в средствах массовой информации. Существует два типа массовой коммуникации: устный (музыка, телевидение, радио или кино) и письменный (газеты, Интернет, литература).

Спанглиш как устный феномен:

В Соединенных Штатах существуют телевизионные программы и радиопередачи с очень широкой аудиторией, которые транслируются на испанском языке и одновременно вводят спанглиш. Возможно, этот успех связан с популярностью программ, таких как “*Sábado Gigante*” (юмористическое шоу) и “*Show de Cristina*”. Другими распространителями спанглиша являются, например, испаноязычные политики и ученые, которые часто используют и включают в свои речи англоязычные термины, даже когда говорят на испанском. В Нью-Мексико одним из первых пионеров спанглиша был радиоведущий Эд Гомес из сети KABQ в Альбукерке, который начал использовать спанглиш в середине 80-х; например, чтобы попрощаться в своей радиопрограмме, он произносил “*hasta sun*” (*sun* происходит от английского слова *soon*, что означает «скоро»).

Многочисленные музыканты включали спанглиш в свои тексты, как полностью, так и частично. Считается, что одними из первых артистов, сделавших это, были Тито Пуэнте (*Oye Como Va*) и Рэй Барретто (*El Watusi*) в шестидесятых годах. Однако такие критики, как Илан Ставанс, утверждают, что следы спанглиша можно найти еще со времен революционных народных баллад

о Панчо Вилье и Эмилиано Сапате. Другие примеры этого – Кевин Йохансен и его группа “*The Nada*”, “*Latin Alianza*”, “*Latin lingo*” и др.

Хотя многие люди считают, что спанглиш в кино начался с известной фразы Шварценеггера в «Терминаторе»: “*Hasta la vista, baby*”, это можно считать лишь анекдотом. Вместо этого у нас есть замечательный список фильмов, которые, как и в литературе и музыке, демонстрируют важность спанглиша в мире искусства. Иногда его роль не является главной, на самом деле перечисленные ниже фильмы не полностью сняты на спанглише, но его присутствие имеет ключевое значение. Некоторые из самых значительных фильмов – “*Zoot Suit*” (1981) Луиса Вальдеса; “*El Súper*” (1979) режиссеров Орландо Хименеса Леаля и Леона Ичазо, где звучит известная фраза “*vacunar la carpeta*”; “*Lone Star*” (1996) Джона Сэйлза; театральные монологи, снятые Джоном Легуизамо, такие как “*Mambo Mouth*” (1991); “*El Norte*” (1984) Грегори Навы или “*Nueva Yol*” (1996) Анхеля Муньиса.

Также появились другие пути распространения спанглиша, например, журнал *Latina* (первый журнал, изданный с использованием спанглиша в США) и *Generation N*. Этот феномен также достиг Интернета; например, на сайте www.loquesea.com был создан первый интернет-портал для поколения, говорящего на спанглише. Очевидно, что в Интернете можно найти всевозможную информацию о спанглише (даже на спанглише), что способствует его распространению и повышению осведомленности о его существовании.

Первыми, кто привнес спанглиш в литературу, стали в 1970-х годах писатели неориканцы – группа авангардных пуэрториканских поэтов и драматургов. Вырастая в Нью-Йорке и общаясь на английском и испанском языках, они отстаивали свою двукультурную идентичность. В 1973 году они основали в нижнем Манхэттене «Кафе поэтов Неорикана», которое стало движущей силой новой литературы на спанглише, где ежедневно проходили чтения текстов различных авторов, как испаноязычных, так и англоязычных. Это смешение культур, языков и разных писателей, которые читали свои произведения перед рабочей публикой, привлекло внимание критиков, заинтересовало таких выдающихся деятелей американской литературы, как Уильям С. Берроуз и Аллен Гинзберг, и превратило кафе в один из культурных центров Нью-Йорка. Именно в этой культурной динамике в 1977 году появилась основополагающая работа литературы на спанглише – социально-сатирическая история “*Pollito chicken*” пуэрто-риканской писательницы Аны Лидии Вега. Этот рассказ с большим юмором резко критикует потерю идентичности иммигрантов в США. Другими писателями, принадлежащими к этому движению и имеющими произведения на спанглише, являются Джаннина Браски (одна из самых известных писательниц благодаря ее книге “*Yo-Yo Boing!*”), Эмануэль Ксавье, Хунот Диас, Бонафид Рохас, Эсмеральда Сантьяго и Хесус Колон. В конечном итоге, спанглиш присутствует во всех средствах массовой информации как в США, так и в Латинской Америке, хотя его влияние более заметно в тех районах США, где он используется. Используя его, СМИ способствуют его распространению и все большему употреблению.

Основной вывод, который можно сделать, заключается в том, что спанглиш – это язык, который можно успешно использовать в различных сферах жизни людей. Особенно он оказывается очень полезным для иммигрантов, когда им необходимо общаться с людьми, имеющими общие корни, по прибытии в страну, язык которой они не знают, в данном случае – английский.

С другой стороны, можно сказать, что, нравится это нам или нет, этот процесс очень трудно ограничить, поскольку язык является выражением мысли и культуры народов, и, как и они, язык постоянно меняется; изменения, которые невозможно остановить, тем более по языковым причинам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Масляков В. С. «Спанглиш» как явление языковой межкультурной коммуникации. 2011. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/spanglish_kak_yavlenie_yazykovoy_mezhkulturnoy_kommunikatsii (дата обращения: 29.09.2025).

2. Панькин В. М., Филиппов А.В. Языковые контакты: краткий словарь. М. : Наука, 2011. 160 с.

3. Солженицина М. В. Лингвистический анализ функционирования spanglish в текстах массовой информации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2014. № 3 (33): в 2-х ч. Ч. I. С. 167–172.

4. T. Moreno Fernandez F. Espanglish: la casa de cien puertas. CVC, Madrid, 2004. URL: http://www.cervantes.es/v_cile/ (дата обращения: 30.09.2025).

5. Valenzuela. El vigor del «spanglish». El Pais, Madrid, 12.2003. URL: <http://www.casadellibro.com/palabra> (дата обращения: 25.09.2025).

Кольченко А. В.

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

*Научный руководитель: ст. преп. Щербакова О. Г.
г. Горловка, Россия*

СУЩНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ДИСКУРСА КАК КОММУНИКАТИВНОГО ФЕНОМЕНА

В эпоху, когда наука все глубже проникает в повседневную жизнь людей через экраны смартфонов и социальные сети, научно-популярный дискурс выходит на передний план как особый способ общения. Он не просто рассказывает об открытиях, а создает настоящий диалог между учеными и обычными читателями или зрителями. Этот дискурс можно понять как коммуникативный феномен, потому что он живет во взаимодействии, меняется под влиянием аудитории и помогает знаниям распространяться за пределы

лабораторий. В современной научной парадигме, где акцент смещается с чистой теории на практическое применение и общественное вовлечение, такой подход становится ключевым. Отечественные лингвисты подчеркивают, что популяризация науки строится на прагматических стратегиях, которые не только передают факты, но и вызывают у человека ощущение, будто он сам участвует в открытии [4, с. 48]. Именно в этом и кроется суть: дискурс превращает монолог эксперта в живой разговор, где каждый может почувствовать связь с миром науки.

Ученые, пишущие для широкой публики, часто делятся своими личными историями, чтобы сделать абстрактные концепции ближе к реальности. Например, в англоязычных подкастах или статьях на платформах вроде *The Conversation*, *Reddit* авторы описывают свои неудачи в исследованиях или моменты озарения, что добавляет эмоциональный слой. Исследования показывают, что такие нарративы помогают читателям лучше запоминать информацию и чувствовать эмпатию к процессу исследования [1, с. 240]. Это не случайность, а осознанная стратегия: переходя от формального языка журналов к разговорному стилю, дискурс сохраняет точность, но избавляется от жаргона, заменяя его понятными аналогиями. В результате возникает ощущение диалога, где аудитория не просто потребляет, а мысленно отвечает, задает вопросы и даже применяет знания в своей жизни.

Особенно интересно наблюдать за этим в цифровой среде, где англоязычный научно-популярный дискурс расцветает в видео и онлайн-текстах. Здесь вступают в игру мультимодальные элементы, то есть не только слова, но и изображения, звук, анимация. Возьмем популярные каналы на *YouTube*, такие как *Vsauce* или *Kurzgesagt*, где сложные темы вроде квантовой физики объясняются через яркие визуалы и риторические вопросы. Аудитория вовлекается напрямую: «А что, если вы окажетесь в черной дыре?» Такие приемы создают иллюзию беседы, снижая дистанцию между экспертом и зрителем.

Русскоязычные исследователи добавляют, что в англоязычном контексте эти стратегии усиливаются гибкостью языка, позволяющей легко переходить от формального к неформальному тону, что усиливает коммуникативный эффект [4, с. 50].

Таблица 1. Сравнение коммуникативных стратегий в научном и англоязычном научно-популярном дискурсе

Аспект	Научный дискурс	Научно-популярный дискурс
Языковой стиль	Формальный, пассивный залог, жаргон	Разговорный, активный залог, аналогии
Вовлеченность аудитории	Минимальная, фокус на фактах	Высокая, через вопросы и личные обращения
Мультимодальность	Текстовая, таблицы, графики	Видео, анимация, инфографика

Аспект	Научный дискурс	Научно-популярный дискурс
Цель коммуникации	Передача данных коллегам	Диалог с публикой, мотивация к размышлениям

Материал в таблице 1 основан на обобщении стратегий реконтекстуализации и маркеров вовлеченности, что делает трансформацию дискурса более очевидной [2, с. 114; 5, с. 117].

В англоязычном мире, где наука часто сталкивается со скептицизмом или дезинформацией, популярные тексты берут на себя роль «моста доверия». Авторы используют сторителлинг, чтобы показать науку как человеческий процесс с ошибками и триумфами, что борется с мифами. Опыт ученых, пишущих для публики, подтверждает: такой подход не только информирует, но и обучает критическому мышлению, готовя аудиторию к будущим открытиям [1, с. 245].

В цифровую эпоху это усиливается интерактивностью: комментарии под видео или статьи становятся частью дискурса, где читатели делятся мыслями, а авторы отвечают, создавая непрерывный цикл общения. Однако, не всегда баланс между доступностью и точностью удастся идеально, иногда упрощения приводят к искажениям. Мультимодальные практики в видео помогают избежать этого, комбинируя слово с изображением для большей ясности [3, с. 160]. Русские лингвисты отмечают, что прагматика здесь – ключ к успеху: стратегии должны учитывать культурный фон аудитории, даже в глобальном англоязычном пространстве [4, с. 52].

Таким образом, сущность современного англоязычного научно-популярного дискурса как коммуникативного феномена заключается в его способности эволюционировать от статичного изложения к динамичному взаимодействию. Он отражает сдвиг в научной парадигме к открытости и инклюзивности, где знания становятся общим достоянием. Это открывает широкие перспективы для исследований: от анализа конкретных платформ до сравнения с другими языками. В итоге такой дискурс не только популяризирует науку, но и формирует более осознанное общество, готовое к вызовам будущего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Negretti R., Persson M., Sjöberg-Hawke C. Science stories: researchers' experiences of writing science communication and the implications for training future scientists // International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement. 2022. Vol. 12, No. 3. С. 234–250.
2. Sterk F. M., van Goch M. M. Re-presenting Research: A Guide to Analyzing Popularization Strategies in Science Journalism and Science Communication. Cham : Springer Nature Switzerland AG, 2023. 298 с.

3. Valeiras-Jurado J., Ruiz-Madrid N. The influence of discipline, medium and target audience in multimodal recontextualisation practices: The case of popular science online videos // *ibérica*. 2023. № 46. С. 147–170.

4. Кожемякин Е. А. Дискурс популяризации науки: коммуникативные стратегии и прагматика // *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание*. 2022. Т. 21, № 3. С. 45–56.

5. Слышкин Г. Г., Ефремова М. А. Англоязычный научно-популярный дискурс в цифровой среде: лингвистические маркеры вовлеченности // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2023. Т. 16, № 5. С. 112–120.

Корначёва К. Р.

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

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Соловцова Е. В.
г. Горловка, Россия*

КАТЕГОРИЯ ВЕЖЛИВОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Вежливость является одной из важнейших коммуникативно-прагматических категорий, непосредственно влияющих на успешность общения. Значительный интерес к феномену вежливости проявляется не только в лингвистике, но и в других гуманитарных науках (социология, культурология, психология и др.), что свидетельствует о значимости данной категории взаимодействия между людьми, особенно в межкультурной коммуникации.

В 1970-х годах в лингвистике был сформирован корпус классических теорий вежливости. К ним относятся нормативно-прескриптивный подход Р. Лакоффа, концепция коммуникативных максим Дж. Лича, а также теория «вежливости» П. Браун и С. Левинсона. Дж. Лич, развивая принцип кооперации Г. Грайса, сформулировал принцип вежливости, направленный на поддержание равновесия общения [1, с. 62–66]. Классические концепции рассматривают вежливость как универсальную стратегию, направленную на поддержание гармонии общения и сохранение «социального лица» участников коммуникации [5, с. 127]. Так, в теории вежливости Браун и Левинсона вежливое поведение объясняется стремлением говорящего смягчить речевые акты, способные задеть позитивное или негативное «лицо» адресата [1, с. 66–67]. Несмотря на критику в аспекте универсальности, эта модель до сих пор остаётся одной из ключевых в прагмалингвистике [5, с. 126].

Современный этап характеризуется появлением постклассических подходов, пересматривающих взгляд на природу вежливости. Исследователи выделяют динамический характер категории (не)вежливости и предлагают рассматривать вежливое и невежливое поведение как единый континуум

значений – от тактичности до грубости [3, с. 73]. Одно и то же высказывание может восприниматься по-разному в зависимости от контекста – вежливая фраза способна звучать как сарказм, а грубость – как проявление дружелюбия. Наибольшее распространение получил дискурсивный подход, трактующий вежливость как свойство высказываний, которое определяется самими участниками коммуникации в процессе взаимодействия. В рамках этого подхода разграничивают “*Politeness 1*” – обыденное представление, и “*Politeness 2*” – научную метакатегорию. Первая отражает социальные нормы и оценочную характеристику, а вторая описывает весь диапазон явлений – от учтивости до непристойности [3, с. 75–76]. Ключевым понятием дискурсивного подхода является реляционная работа (*relation work*) – совместное конструирование говорящими того, что считать вежливым или невежливым в данном контексте.

В отечественной лингвистике категория вежливости изучается в контексте речевого этикета. Н. И. Формановская определяет речевой этикет как систему правил речевого поведения и языковых средств, регулирующих общение в соответствии с принятыми нормами [4, с. 18]. Т. В. Ларина, сравнивая английскую и русскую коммуникативные культуры, охарактеризовала национально-культурную специфику в проявлениях вежливости: если для англоязычной традиции характерна преимущественно стратегия негативной вежливости (ориентация на невмешательство и уважение автономии собеседника), то для русскоязычной – стратегия позитивной вежливости, стремящейся подчеркнуть солидарность и сблизить собеседников [2, с. 116–117].

В целом, современные исследования рассматривают вежливость как динамичную, культурно обусловленную категорию. Универсальная модель, объясняющая все аспекты вежливого поведения, пока не создана, а классические теории по-прежнему сохраняют актуальность. Это указывает на необходимость дальнейшего изучения феномена вежливости – особенно в межкультурном и медиадискурсивном аспектах – для более глубокого понимания механизмов речевого взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ерезникян Е. Л. Лингвистическая категория вежливости: семантика и прагматика. Ереван: Издательство ЕГУ, 2018. С. 62–67. URL: http://publishing.ysu.am/files/Yelena_Yerznkyan.pdf (дата обращения: 10.10.2025).
2. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английской и русских лингвокультурных традиций // М.: Рукопис. памятники древней Руси. 2009. С. 116–117. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2010-03-024-larina-t-v-kategoriya-vezhlivosti-i-stil-kommunikatsii-sopostavlenie-angliyskih-i-russkih-lingvokulturnyh-traditsiy-m-rukopis> (дата обращения: 10.10.2025).
3. Леонтьев В. В. Лингвистическая (не)вежливость: к проблеме содержания категории // Экология языка и коммуникативная практика. 2016. №1. С. 70–83.

URL: https://www.researchgate.net/publication/303626382_Lingvisticskaa_nevezlivost_k_probleme_soderzania_kategorii_Linguistic_impoliteness_to_the_problem_of_category_content (дата обращения: 10.10.2025).

4. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения. М. : Высшая школа, 1989. 159 с. URL: <https://www.klex.ru/177n> (дата обращения: 10.10.2025).

5. Шенберг Е. Ю. К проблеме определения категории вежливости в лингвистике (на материале работ американских и британских ученых) // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2013. № 14 (305). Вып. 77. С. 26–130. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-opredeleniya-kategorii-vezhlivosti-v-lingvistike-na-materiale-rabot-amerikanskih-i-britanskih-uchenyh> (дата обращения: 11.10.2025).

Короткова А. В.

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

Научный руководитель: д-р филол. наук, доц. Любимцева-Наталуха Л. Н.

ЭВОЛЮЦИЯ БИОГРАФИЧЕСКОЙ ПЬЕСЫ В НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Биографическая пьеса как жанр драматургии представляет собой уникальное сочетание исторической достоверности и художественной интерпретации, где реальная личность становится объектом философского, социального или психологического анализа. В немецкой литературе этот жанр эволюционировал от строгих исторических драм эпохи Просвещения и классицизма к более субъективным, экспериментальным формам в XX веке, отражая изменения в общественном сознании и театральной эстетике. Упор на процесс развития позволяет увидеть, как биографическая пьеса превратилась из инструмента прославления великих личностей в средство критики тоталитарных режимов и исследования человеческой идентичности.

В эпоху Просвещения и «бури и натиска» биографическая пьеса зародилась как подвид исторической драмы, где акцент делался на морально-нравственном воспитании через образы выдающихся исторических фигур. Готхольд Эфраим Лессинг в своих теоретических работах заложил основу для такого подхода, подчеркивая роль драмы в просвещении общества [1, с. 112]. Однако истинное формирование жанра произошло в веймарском классицизме: Иоганн Вольфганг Гёте и Фридрих Шиллер создавали пьесы, где биография героя служила аллегорией универсальных идей. Шиллер в «Марии Стюарт» (1800) или «Вильгельме Телле» (1804) не просто реконструировал события, а анализировал психологический конфликт личности в историческом контексте, вводя элементы субъективной интерпретации. Это ознаменовало переход от хроникальной фиксации к драматическому исследованию внутреннего мира.

Романтизм усилил эту тенденцию, добавив иррациональные и мистические мотивы. Август Вильгельм Шлегель и Фридрих Шлегель в своих манифестах провозгласили драму как синтез искусств, где биография становится метафорой романтического идеала. Здесь жанр эволюционировал к фрагментарности и символизму: Людвиг Тик в «Жизни и смерти короля Генриха VIII» (1820) экспериментировал с хронологией, подчеркивая трагедию индивидуальности в потоке истории. Этот период ознаменовал сдвиг от линейного повествования к полифонической структуре, где биография героя переплетается с авторским видением, предвосхищая модернистские инновации.

В эпоху реализма биографическая пьеса обрела социальную остроту, отражая индустриализацию и политическую фрагментацию Германии. Франц Грильпарцер, один из ключевых драматургов, в пьесах вроде «Кораль» (1819) или «Мечта жизни» (1834) использовал биографический жанр для критики абсолютизма, фокусируясь на этических дилеммах реальных прототипов [2, с. 156]. Его подход эволюционировал жанр к психологической глубине: герой предстает не иконой, а конфликтующей личностью, чья судьба иллюстрирует социальные противоречия.

Фридрих Хеббель развил эту линию в «Героях и фанатиках» (1851), где биография исторических фигур служит основой для анализа конфликта воли и судьбы. Натурализм Герхарта Гауптмана добавил документальности: его драмы, хотя и не чисто биографические, ввели элементы этнографической точности, влияя на жанр через акцент на повседневность [1, с. 289]. Таким образом, реализм трансформировал биографическую пьесу из элитарного жанра в инструмент социальной критики, где развитие фокусировалось на аутентичности источников и психологическом реализме.

Модернистский период ознаменовал радикальный сдвиг: биографическая пьеса стала ареной для экспериментов с формой, отражая кризис буржуазной культуры. Артур Шницлер в «Моцарте» (1898) представил гения как трагическую фигуру в вихре венского декаданса, вводя интимно-психологический нарратив и отказ от строгой хронологии [3, с. 78]. Это эволюционировало жанр к фрагментарности, где биография служит зеркалом субъективного восприятия реальности.

Экспрессионизм усилил экспрессивность: Франк Ведекинд в «Весне пробуждения» (1891) косвенно затрагивал биографические мотивы через автобиографические аллюзии, но настоящим прорывом стал переход к абстрактным образам. Жанр развивался как реакция на урбанизацию, подчеркивая отчуждение личности [1, с. 345]. Этот этап заложил основу для «эпического театра», где биография становится инструментом дистанциации и рефлексии.

В послевоенные годы биографическая пьеса обрела политическую функцию. Бертольт Брехт в «Жизни Галилея» (1938–1939) радикально переосмыслил жанр: биография ученого служит метафорой интеллектуального компромисса под давлением тоталитаризма, с использованием «чуждающих эффектов» для критики [4, с. 201]. Это ознаменовало эволюцию к дидактизму,

где процесс развития фокусировался на разрыве иллюзии и вовлечении зрителя в анализ.

После 1945 г. жанр раздвоился: в ГДР и ФРГ биографические пьесы (например, у Волькера Браха или Петера Вайса) исследовали травмы Холокоста и разделения, вводя постмодернистские элементы вроде метатеатральности. Современные тенденции – гибридизация с мультимедиа, где биография становится открытым текстом для интерпретаций [2, с. 412]. Жанр продолжает эволюционировать, адаптируясь к глобализации и цифровой культуре.

Эволюция биографической пьесы в немецкой литературе – это путь от моралистической реконструкции к радикальной деконструкции реальности, отражающий ключевые кризисы европейской истории. От классицистского идеала к брехтовскому эпосу жанр обрел универсальность, становясь зеркалом общественных трансформаций. Дальнейшее развитие обещает новые формы, где биография сольется с виртуальной реальностью, сохраняя свою критическую силу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриев А. И. (ред.). История немецкой литературы: в 3 т. Т. 2. М.: Наука, 1986. 512 с.
2. Леонова Е. А. Немецкая литература XX века. СПб.: Лань, 2017. 320 с.
3. Раренко М. Б. Биография: эволюция и гибридизация жанра // Вестник РАН. Сер. Литературоведение. 2017. № 3. С. 45–56.
4. Хуберманн Р. (ред.). Брехт Б. Сочинения: в 30 т. Т. 5. М.: Художественная литература, 1968. 456 с.

Красовская Н. А.

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л. Н. Толстого»
г. Тула, Россия*

ИНТЕГРАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Изучение русского языка как иностранного должно отвечать современным требованиям лингводидактики. Современная методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) позволяет активизировать поиски новых приемов и методов, направленных на улучшение качества изучения русского языка. О процессе взаимодействия разных научных областей знания, разных дисциплин при изучении русского языка неоднократно писали исследователи. Междисциплинарность как факт углубления в область изучения русского языка иностранными гражданами является современным и интересным подходом в

методике преподавания РКИ. К подобным вопросам обращались, например, такие ученые, как Алимущкина О. А. [1], Поморцева Н. В. [3], Тюрина С. Ю. [3] и др.

Опыт нашей работы подсказывает нам активизацию изучения русского языка иностранными гражданами в процессе интеграции с элементами физической культуры. На наш взгляд, в современных условиях общих гиподинамических процессов обращение к физической культуре в процессе изучения русского языка как иностранного является весьма продуктивным и интересным.

Подобная деятельность реализуется нами в нескольких направлениях. Так, в 2025 году нами был осуществлен проект «Международный клуб дружбы «Окно в туризм: открывай Россию»». В рамках реализации указанного проекта нами были прочитаны лекции для иностранных граждан, целью которых явилось знакомство с географическими, историческими, природными, культурными особенностями Тульской области. Затем состоялось несколько занятий, направленных на формирование навыков поведения в походе. Завершающим этапом реализации проекта стал поход на байдарках с полным погружением в природную среду. Данный проект решал и многочисленные задачи, направленные на совершенствование коммуникативных навыков иностранных обучающихся. Среди лингводидактических задач были такие задачи, как расширение и совершенствование словарного запаса иностранных студентов, развитие монологической и диалогической речи, отработка речевых навыков в различных коммуникативных ситуациях, реализация коммуникативных задач в неподготовленных ситуациях общения. Следует отметить, что в основном в этом проекте участвовали студенты, которые владеют русским языком на уровне не ниже А2.

В рамках внеаудиторной работы нами был реализован студенческий проект «Фитнес по-русски», который был специально разработан для слушателей подготовительного отделения. В ходе выполнения данного проекта студенты, которые являются носителями русского языка и обучаются в группе с профилем «Русский язык как иностранный» продумали систему занятий по фитнесу для иностранных обучающихся. Занятия имели составляющую, которая решала задачи улучшения навыков владения русским языком. Слушателями подфака обычно являются обучающиеся с нулевым уровнем владения русским языком или с уровнем А1. Таким образом, в рамках проведения коммуникативных и лингвистических игр, которые проводились перед началом фитнес-занятия и в конце занятия, ставились задачи усвоения лексического минимума, который в основном соответствует уровню А1, в некоторых случаях А2, повторения и закрепления уже знакомого словарного запаса, расширение знакомства с грамматическими конструкциями, поддержания коммуникации только в определенных коммуникативных ситуациях. Безусловно, в ходе организации и проведения фитнес-занятий важна лексика, которая входит в тематическую группу соматизмов. Это такая совокупность лексических единиц, как *рука, нога, голова, плечо, шея, носок, пятка (руки вверх, левая рука, правая*

рука, плечо опустить, плечо поднять, голову повернуть, носки вытянуть, стать на пятки и др.). При выполнении физических упражнений также очень важны глаголы, которые связаны с семантикой движения и которые обозначают изменение положения тела в пространстве (*стоять, сесть, бежать, шагать, поднять, опустить, повернуть* и т.п.), актуальность в различных грамматических конструкциях приобретают и наречия (*влево, вправо, наверх, вниз, быстрее, медленнее* и т.д.). Надо отметить, что изучающим русский язык на начальном уровне помогает не только повторение определенных лексических единиц и использование их в разных падежных формах (*поднялись на носки, вытянули носки*), но и визуализация движений, перемещений, которые не просто могут наблюдать иностранные обучающиеся, но и в выполнении которых они участвуют (*бежим вперед, бежим назад, стоять*). Это создают ощущение включенности в совместный процесс коммуникативно-физической деятельности.

Подобные формы работ нами были продолжены и реализованы и в ряде других похожих проектов. В целом мы полагаем, что указанные виды внеаудиторной работы могут улучшать качество владения русским языком, могут помогать социокультурной адаптации иностранных обучающихся, могут способствовать преодолению интеллектуальной и физической гиподинамии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алимущкина О. А. Из опыта использования интегрированного подхода в преподавании русского языка как иностранного // Опыт и перспективы обучения иностранным языкам в Евразийском образовательном пространстве. 2016. №1. С. 3–9.

2. Поморцева Н. В. Культуроориентированные интегрированные технологии в процессе преподавания русского языка как иностранного // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2007. №2. С. 13–18.

3. Тюрина С. Ю. Межпредметная интеграция как основа иноязычного образования магистрантов в высшей технической школе // Современные наукоемкие технологии. 2015. №12-1. С. 161–165.

Кривошеева О. Г.

*Старооскольский филиал федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования «Белгородский
государственный национальный исследовательский университет»*

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

г. Старый Оскол, Россия

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДИНАМИКИ ЯЗЫКОВЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В РОМАНСКОЙ И ГЕРМАНСКОЙ ГРУППАХ

Развитие романских и германских языков представляет собой сложный и многослойный процесс, обусловленный как внутренними эволюционными механизмами языковой системы, так и внешними социокультурными факторами. Оба семейства восходят к индоевропейскому праязыку, однако дальнейшие пути их формирования и развития демонстрируют различную динамику, связанную с историческими условиями, миграционными процессами и культурными контактами. Сравнительный анализ динамики языковых изменений в этих двух группах позволяет выявить как общие закономерности языковой эволюции, так и специфические особенности, определяющие их современное состояние.

Для романских языков ключевым моментом стало формирование на базе разговорной латыни, которая после распада Римской империи утратила нормативную стабильность и подверглась сильной региональной дифференциации. В результате этого процесса образовались самостоятельные национальные языки – французский, испанский, итальянский, португальский, румынский и другие. Основные изменения затронули фонетический и морфологический уровни: произошло упрощение системы склонений, развитие аналитических форм, редукция гласных и консолидация ударения. При этом наблюдалась тенденция к демократизации языка, к сближению письменной и разговорной речи. С течением времени романские языки активно впитывали лексические заимствования, особенно из германских и англосаксонских источников, что свидетельствует о высокой степени открытости их лексической системы [1, с. 107].

Германские языки развивались иным образом: их эволюция характеризуется сложной стратификацией диалектов, постепенной стандартизацией и влиянием политических центров. Уже в ранний период выделились три основные ветви – северогерманская, западногерманская и восточногерманская. В западногерманской подгруппе, куда входят английский и немецкий языки, наблюдаются наиболее интенсивные процессы фонетического сдвига, особенно в период Великого передвижения согласных (*High German Consonant Shift*). В дальнейшем развитие германских языков определялось как внутренними факторами – морфологическая упрощённость, переход от синтетизма к аналитизму, так и внешними – влиянием латинского, французского, скандинавских языков. Германские языки также демонстрируют активное

словообразовательное обновление и расширение словарного запаса, связанное с технологическим прогрессом и культурной глобализацией [2, с. 51].

Если рассматривать динамику языковых изменений с точки зрения общих закономерностей, то можно отметить, что для обеих групп характерен переход от синтетических к аналитическим структурам, что отражает универсальную тенденцию в развитии европейских языков. Тем не менее, различия остаются существенными: романские языки сохраняют большую морфологическую предсказуемость и системность, тогда как германские демонстрируют гибкость и готовность к заимствованиям, особенно в сфере лексики и словообразования. Кроме того, романские языки в большей степени стремятся к сохранению внутреннего единства и нормированности, тогда как германские подвержены более динамичным процессам стандартизации и дестандартизации, что связано с их глобальным распространением [1, с. 64].

Таким образом, сравнительный анализ показывает, что динамика языковых изменений в романской и германской группах обусловлена сходными эволюционными принципами, но реализуется в различных социолингвистических контекстах. Романская языковая семья развивается преимущественно в рамках культурно-гуманитарной преемственности, ориентированной на сохранение традиции, тогда как германская – в направлении инноваций и адаптации к глобальным реалиям. Эти различия отражают не только особенности языковых систем, но и ментальные, культурные и исторические основания народов, создавших их, что делает дальнейшее изучение этих процессов особенно актуальным для современной сравнительно-исторической лингвистики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богородицкий В. А. Введение в изучение современных романских и германских языков / Под общ. ред. Н. С. Чемоданова. М. : Юрайт, 2003. 92 с.
2. Климов В. В. Сравнительная историческая грамматика германских языков: Рефлексив. конструкции в древ. германских языках: учеб. пособие. Калинин : КГУ, 1983. С. 51.

Крижановская А. П.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Соловцова Е. В.
г. Горловка, Россия

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИРЕКТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЖЕРОМА К. ДЖЕРОМА

Директивные речевые акты представляют собой такой тип речевого акта, который характеризуется желанием говорящего «побудить адресата выполнить какое-то действие, представленное в пропозиции» [3, с. 223]. Ведущей особенностью директивного речевого акта (далее – ДРА) является воздействие на партнера по коммуникативной ситуации, а в более глобальном смысле – изменение окружающей действительности при помощи речевого акта.

Продуктом ДРА становится побудительное высказывание – повествовательное, вопросительное или побудительное предложение, которое содержит в себе какой-либо тип ДРА – совет, просьбу, предложение, запрет и т. д. Посредством ДРА в речи реализуется категория побудительности (или императивности), которая, с точки зрения прагматического подхода, является одной из самых ярких семантико-прагматических категорий. Она «отражает связь языка не только с мышлением, но и с ситуациями действительного или воображаемого мира, а также с правилами взаимодействия участников речевого общения» [2, с. 7].

Классификация способов выражения ДРА опирается, прежде всего, на категории эксплицитности и имплицитности. Однако, одни и те же средства, используемые для прямого или косвенного выражения ДРА, в зависимости от типа ДРА, а также от контекста, могут приобретать различные оттенки. В исследуемых нами произведениях Джерома К. Джерома (*“Three Men in a Boat”, “Three Men on Wheels”, “They and I”, “Paul Kever”, “Diary of a Pilgrimage”, “Tommy and Co”*) можно проследить особенности использования побудительности в англоязычном художественном тексте, а именно в тексте юмористического характера.

Согласно классификации Е. И. Беляевой, все ДРА можно разделить на три большие группы: прескриптивы, реквестивы и суггестивы. Ядром каждой из них является запрет, просьба и совет соответственно [1, с. 15–19]. Традиционно группа прескриптивов имеет строгий, императивный характер выражения, тогда как реквестивы и суггестивы – более мягкий. Однако, для смягчения императивного характера прескриптивов писатель использует большое количество имплицитных конструкций, которые являются более уместными в данных коммуникативных ситуациях, например: *“It’s all very well for you fellows,” he says; “you like it, but I don’t. There’s nothing for me to do. Scenery is not in my line, and I don’t smoke. If I see a rat, you won’t stop; and if I go to sleep, you get fooling about with the boat, and slop me overboard. If you ask me, I call the whole*

thing bally foolishness” (Jerome K. Jerome “Three Men in a Boat”). Для достижения эффекта комичности строгие императивы используются в абсурдных ситуациях: *“Stand still, can’t you!” roared George, flying after him* (Jerome K. Jerome “Three Men in a Boat”). В случае с реквестивами императив, в зависимости от ситуации, может быть мольбой, нейтральной просьбой и даже переходить в угрозу: *“Go away, you miserable old man,” I said; “Go away,” I repeated; “leave me before I get over the wall, and slay you”* (Jerome K. Jerome “Three Men in a Boat”). Вместе с тем достаточно часто используются вежливый вариант с вспомогательным ‘please’ и косвенные речевые акты: *“Please give me a cushion”* (Jerome K. Jerome “Three Men on Wheels”). Суггестивы в произведениях Джерома К. Джерома носят несколько вычурный и ироничный характер, что весьма характерно для стиля писателя, например: *“Oh, if you are going to Ober-Ammergau, mind you take plenty of warm clothing with you. You’ll need all your winter things up there”* (Jerome K. Jerome “Diary of a Pilgrimage”).

Исследование ряда произведений подтвердило, что выбор оптимального способа выражения побуждения определяется характером отношений между участниками коммуникативной ситуации, а также характером их социальных ролей. Таким образом, специфика ДРА и способы их выражения имеют сильную зависимость от конкретной коммуникативной ситуации, общего контекста произведения и жанра, к которому это произведение относится.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Е. И. Грамматика и прагматика побуждения: английский язык. Воронеж : ВГУ, 1992. 168 с.
2. Лобанова Е. В. Средства выражения побудительности в английском языке: когнитивно-онтологический подход: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е. В. Лобанова; Поволж. гос. соц.-гуманитар. акад. Самара, 2011. 23 с.
3. Соловцова Е. В. Предикатно-актантная рамка директивных перформативных глаголов интенционально-семантической группы ‘приказ’ // Восточнославянская филология. Языкознание. 2021. № 12(38). С. 223–229.

Кручинина Э. В.

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

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

РЕЧЕВОЙ АКТ КАК ЕДИНИЦА ДИСКУРСА

Коммуникация является одним из важных элементов способов передачи мысли для установления социальных связей. Возможность воспринимать и обрабатывать информацию в процессе общения может определять последующие

действия коммуникантов. Коммуникация предполагает использование различных способов передачи информации, которые принято разделять на две группы: вербальные (передача посредством слов) и невербальные (использование жестов, мимики, зрительного контакта и др. элементов).

Согласно определению Джона Остина, речевой акт (далее – РА) – это «целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе» [1, с. 149]. РА выступает коммуникативной основой двустороннего процесса между двумя или более участниками, т.е. адресата и адресанта.

Коммуникативный акт включает в себя два аспекта: ситуацию и дискурс. Ситуация определяется как часть объективно существующей реальности, в которой может быть и вербальный акт [3, с. 30], а дискурс – это связный текст, включающий в себя совокупность экстралингвистических, прагматических, социокультурных, психологических и другие факторов [5]. Таким образом, РА понимается как коммуникативное действие, структурная единица языковой коммуникации, одной из составных частей дискурса, которая проявляется при его (РА) определённой последовательности.

Дискурс является сложным коммуникативным явлением, которое происходит между говорящим и слушателем. Эмиль Бенвенист определил дискурс следующим образом: «речь, погружённая в жизнь»; «речевое произведение, которое возникает каждый раз, когда мы говорим» [2, с. 312], но также отметил, что «нельзя упускать из виду своеобразный статус высказывания: нашим объектом является сам акт производства высказывания, а не текст высказанного» [2, с. 312].

Речевое произведение (дискурс) является процессом и результатом акта самой речи, текста, которое учитывает все факторы коммуникации для реализации РА: статус собеседников, место, время, объекты, затронутые в общении, заложенный смысл в словах адресанта (контекст) и др. В то же время РА – это «идеальная» форма акта речи, представленное структурой «я (говорящий субъект) – речевое произведение – ты – слушающий, адресат» [4, с. 93]. Однако именно РА определяют на саму организацию дискурса, т.е. выбор объектов, контекста и пр.

Реализация РА – это комплекс многоуровневых действий и их комбинаций, происходящих в определенной коммуникативной ситуации, целью которого является побудительное воздействие на собеседника различными методами со стороны говорящего. Джон Сёрль выделил три акта, которые выполняются одновременно: 1) локутивный акт – фактическое произношение высказывания (сам акт говорения), например: *Give me my drink, please*; 2) иллокутивный акт – намерение говорящего произвести определенное воздействие на слушающего посредством произнесённого высказывания при определенных обстоятельствах. В данном примере '*Give me my drink, please*' иллокутивная сила заключается в просьбе подать напиток, а использование обращение *please* усиливает эффект для достижения желаемого результата; 3) перлокутивный акт – сам эффект, произведенный данным высказыванием на слушателя. Если слушатель передаёт

напиток, то перлокутивное воздействие достигнуто [1, с. 13]. Дискурс здесь создаётся произвольно в макрополе коммуникации, который состоит больше, чем из одного предложения, т.е. приведённая реплика не столько раскрывает его проявления в РА, сколько «запуск» этого процесса и его предполагаемый результат.

Таким образом, во взаимодействии дискурса и РА обнаруживается определенная иерархия: дискурс – это некое поле, в котором наряду с другими объектами существуют РА, и одновременно дискурс проявляется как сложная система знаний, которые могут быть представлены посредством РА, построенных в взаимосвязанной последовательности [4, с. 99]. Из этого мы можем сделать вывод, что РА является одной из ключевых единиц дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Остин Дж. Слово как действие / под ред. Б. Ю. Городецкого // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.17. Теория речевых актов. М. : Прогресс, 1986. С. 10–230. URL: https://www.booksite.ru/fulltext/novoe_v_zarub/text.pdf (дата обращения: 12.10.2025)

2. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Общ. ред., вступ. ст. и коммент. Ю. С. Степанова. Пер. с фр. Ю. Н. Караулова [и др.]. 2. изд., стер. Москва: УРСС, 2002. 446 с.

3. Левичева О. С. Компонентная структура системы современной коммуникации: дифференциация понятий // Коммуникативные исследования. Донецк, 2014. С. 30–38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komponentnaya-struktura-sistemy-sovremennoy-kommunikatsii-differentsiatsiya-ponyatiy> (дата обращения: 13.10.2025)

4. Красина Е. А. Дискурс, высказывание и речевой акт // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. М., 2016. Т. 20. № 4. С. 92–99 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskurs-vyskazyvanie-i-rechevoy-akt> (дата обращения: 12.10.2025)

5. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. Москва : Сов. энциклопедия, 1990. URL: <https://tapemark.narod.ru/les/412c.html> (дата обращения: 11.10.2025)

Кудинова Ю. И.
ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»
Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Кочетова Л. А.
г. Волгоград, Россия

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТОВ ЖАНРА БРИТАНСКОГО ПАРЛАМЕНТСКОГО ДИСКУРСА В ДИНАМИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Британский парламентский дискурс представляет собой сложный и многогранный объект исследования, отражающий особенности политической коммуникации на высшем уровне государственной власти. Анализ такого дискурса особенно актуален в свете появления больших языковых корпусов, которые позволяют выявить тенденции развития жанра на основе количественных методов. Мы используем *“Hansard Corpus”*, содержащий тексты парламентских выступлений в Великобритании в период с 1802 по 2023 годы, встроенный в программное обеспечение *LancsBoxX*. В анализе парламентских текстов динамическое измерение лексических и синтаксических средств, помогает выявить тренды, отражающие изменения идеологии, риторики и политической культуры.

Диахронический анализ текстов методами корпусной лингвистики предполагает выделение и сопоставление различных подкорпусов с целью выявления их отличительных признаков, что необходимо для изучения изменений языковых характеристик жанра на протяжении истории британского парламентского дискурса. Нами были выделены подкорпусы, ограниченные речами одной палаты парламента: палаты Общин, охватывающие следующие временные периоды: первая половина 19-го века, вторая половина 19-го века, первая и вторая половины 20-го века, и с начала 21 века по настоящее время.

На первом этапе мы определяли лексическое разнообразие текстов, используя показатель скользящего среднего значения TTR (англ. *moving average type-token ratio*, *MATTR*), так как данный показатель не зависит от длины текста [3, с. 94–100]. Сравнивая динамику изменения этого показателя, можно сделать вывод об изменении лексического разнообразия парламентских выступлений.

	Первая пол. 19-го века	Вторая пол. 19-го века	Первая пол. 20-го века	Вторая пол. 20-го века	21-й век
Общее кол-во текстов	4023	4759	5359	7794	6811
MATTR <0.749	7%	1,5%	0,5%	0,2%	0,4%
MATTR 0.750 - 0.769	56%	50%	8%	0,4%	0,5%
MATTR 0.770 - 0.789	32,5%	43%	72%	33,5%	6%
MATTR >0.79	1%	0,3%	14,5%	60%	92%
MATTR NaN	3,5%	5,2%	5%	5,9%	1,1%

Таблица 1. Изменение коэффициента лексического разнообразия в текстах жанра парламентских дебатов в период с 19-го по 21-й век.

Согласно данным Таблицы 1, значимые изменения лексического разнообразия текстов происходят на рубеже веков, а именно в первой половине 20-го века и далее. Очередной скачок происходит в 21-м веке, что обусловлено развитием технологий, а также широким распространением интернета. Анализ частотных слов и фраз позволяет сделать вывод об изменениях в обществе, исторических процессах, происходящих в мире и стране, что отражается в содержании выступлений политиков. Так, например, в 19-м веке набирает обороты рабочее движение и формируется партия лейбористов, а также остро встает вопрос независимости Ирландии, что также отражается в семантике корпуса. В 21-м веке ведущими темами являются кризис стоимости жизни, вопросы миграционной политики.

На следующем этапе построение списка слов для каждого подкорпуса позволило нам выделить определенные языковые тенденции. Так, значительное увеличение частоты использования модального глагола *will* и, вместе с этим уменьшение частоты использования *would* говорит нам о том, что парламентарии стали меньше говорить о событиях в гипотетическом ключе, стали говорить конкретнее, ставить реальные условия, делать больше предположений. Еще одним видимым изменением стало увеличение частотности использования глагола *to be* в настоящем времени (*is*) и уменьшение использования его формы прошедшего времени (*was*). Это говорит нам о большей ориентированности на настоящее время, на текущую ситуацию.

Также возрастает использование личного местоимения *we*, используемого для приобщения говорящего к какой-либо социальной группе, отделения собственного «я» от коллективного, отдаление себя от ситуации. Однако использование личного местоимения *I* также увеличивается, что говорит о развитии коммуникативной личности говорящего, развитие личного бренда политиков.

Таким образом, сравнительный количественный анализ позволяет выделить определенные языковые тенденции в развитии британского политического дискурса, а также заметить и описать происходящие изменения в языке, используемом при составлении парламентских выступлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриев А. В., Крупнова Е. С. Сравнительно-сопоставительный анализ лингвистических ресурсов для проведения корпусного анализа текстов: Verba. Северо-Западный лингвистический журнал. 2024. №3 (13). С. 24–35.
2. Минаева Л. В. Британский парламентский дискурс как культурный феномен: Преподаватель XXI век. 2015. №3–2. С. 396–404.
3. Covington M. A. Cutting the Gordian Knot: the Moving-Average Type-Token Ratio (MATTR): Journal of Quantitative Linguistics. 2010. Vol. 17. No. 2. Pp. 94–100.

Кузьминых Д. Д.

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

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

г. Луганск, Россия

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА *СЕМЬЯ* В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Концепт *семья* является одним из центральных в английской национальной картине мира, поскольку отражает базовые человеческие ценности, социальные нормы и моральные ориентиры. Как отмечает В. И. Карасик, концепты представляют собой культурные константы, которые фиксируют значимые для общества ценности и способы их осмысления [1]. Семья осмысливается не только как кровное родство, но и как символ поддержки, любви, согласия и традиций. Лингвокультурологический анализ позволяет выявить, каким образом концепт *семья* репрезентируется в английском языке и культуре через пословицы, метафоры, устойчивые выражения и культурные образы.

Цель исследования — выявить и описать лингвокультурологические особенности репрезентации концепта *семья* в английском языке на материале

пословиц, фразеологизмов, метафорических моделей и современных языковых выражений.

В отличие от абстрактных понятий, концепт *семья* имеет ярко выраженную эмоционально-ценностную окраску. В английской паремиологии и фразеологии он связан с идеями домашнего уюта, сплоченности и моральной поддержки. Так, традиционные пословицы подчеркивают важность семьи как основы человеческой жизни: *Charity begins at home* («Благотворительность начинается с дома») акцентирует внимание на том, что забота о близких важнее внешних проявлений альтруизма; *East or west, home is best* («Восток или запад – дома лучше всего») выражает идею, что дом и семья являются главными ценностями для человека; *Blood is thicker than water* («Кровь гуще воды») показывает приоритет родственных связей над любыми другими отношениями [4].

Особое место занимает репрезентация ролей членов семьи. Так, о родителях говорят: *Like father, like son* («Каков отец, таков и сын»), *The apple doesn't fall far from the tree* («Яблоко от яблони недалеко падает») [3]. О матери подчеркивается: *A mother's love knows no bounds* («Материнская любовь не знает границ»). Эти выражения закрепляют ценности наследственности, воспитания и безусловной родительской любви.

Следует отметить, что важную роль играет метафорика. В английской культуре широко распространена модель “*family as a tree*” (семья как дерево). Отсюда выражение “*family tree*” («генеалогическое древо»), которое отражает преемственность поколений и память о предках. Другой устойчивый образ – “*family as home*”: *A house is not a home without a family* («Дом – не дом без семьи») [2]. Лингвист В. А. Маслова отмечает, что метафоры формируют «образное ядро» концепта, позволяя отразить культурное понимание ценностей [2].

Современный дискурс демонстрирует трансформацию концепта *семья* в английском языке. Если традиционно акцент делался на кровном родстве и соблюдении семейных обязанностей, то сегодня чаще встречаются метафоры, подчеркивающие партнерство, эмоциональную близость и личное счастье. Так, *Family is not an important thing, it's everything* («Семья – это нечто большее, чем важное, это – всё») или *Home is where your heart is* («Дом там, где твое сердце») [5]. Эти высказывания фиксируют изменившиеся ценностные ориентиры: равенство супругов, психологический комфорт и выбор семьи не только по крови, но и по духовной близости.

Таким образом, концепт *семья* в английском языке предстает как многослойный феномен, сочетающий традиционные ценности (родство, любовь, согласие, заботу) и современные ориентиры (партнерство, эмоциональная поддержка, личное счастье). Его изучение позволяет глубже понять особенности англоязычной картины мира и специфику ценностей английской культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
2. Маслова В. А. Лингвокультурология. М. : Академия, 2001. 208 с.
3. Сидоренко Л. И. Пословицы и поговорки в контексте английской и русской культур. М. : Флинта, 2014. 214 с.
4. Телия В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
5. Mieder W. Proverbs: A Handbook. Westport, Connecticut: Greenwood Press, 2004. 312 p.

Куриная О. А.

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

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

г. Луганск, Россия

МАНИФЕСТАЦИЯ КОНЦЕПТА ЛЮБОВЬ В АНГЛИЙСКОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ

Концепт *любовь* представляет собой универсальное когнитивное образование, которое отражает фундаментальные аспекты человеческого опыта, включая эмоциональные, психологические и социальные измерения. В рамках лингвистики и когнитивной науки, песенный дискурс, особенно в поп-музыке на английском языке, служит мощным средством манифестации этого концепта. Через использование метафор, символов и образов, песни позволяют артистам и слушателям исследовать сложность любви, делая её доступной [1].

Цель исследования – проанализировать манифестацию концепта *любовь* в английском песенном дискурсе. Это позволит выявить, как универсальные когнитивные структуры проявляются в лирике, способствуя эмоциональному резонансу и культурному обмену. Анализ фокусируется на ключевых метафорах, таких как “*love is a journey*” и “*love is fire*”, с целью демонстрации их роли в выражении динамики отношений [2].

Теория концептуальной метафоры, разработанная Дж. Лакоффом и М. Джонсоном в их фундаментальной работе “*Metaphors We Live By*”, утверждает, что метафоры являются основой человеческого мышления, позволяя отображать абстрактные концепты на конкретные домены опыта. Согласно исследователям, концепт *любовь* структурируется через систематические метафоры, где источник (*source domain*) – это знакомые физические или сенсорные опыты, а цель (*target domain*) – сама любовь. Это позволяет объяснять эмоциональные состояния через пространственные, материальные или энергетические аналогии [2].

3. Кёвешес, развивая эту теорию в работах по метафорам эмоций, подчеркивает культурную вариативность и универсальность метафор любви. Он аргументирует, что хотя базовые метафоры (например, любовь как огонь) коренятся в телесном опыте, их нюансы зависят от культурного контекста [1].

В контексте песенного дискурса, теория метафоры дополняется семиотикой, где, по Ф. де Соссюру и Р. Барту, знаки (слова, образы) приобретают значение в системе. Бартовская концепция «мифа» в *“Mythologies”* применима к поп-музыке, где любовь мифологизируется как идеал или трагедия. Современные учёные, такие как Э. Семина в работах по музыкальной семантике, подчеркивают, как метафоры в лирике взаимодействуют с мелодией для усиления эмоционального воздействия [3].

Манифестация концепта *любовь* в английском песенном дискурсе отражает когнитивные универсалии, но адаптируется к социокультурным нормам [4]. Метафора *“love is a journey”* подразумевает прогресс и препятствия, отражая нарратив линейного развития в западной культуре. Метафора *“love is fire”* захватывает интенсивность и деструктивность, корнящуюся в физиологическом опыте тепла и боли. Эти метафоры не статичны: они эволюционируют с социальными изменениями, как в эпоху цифровых отношений, где любовь может быть «виртуальным путешествием».

Несмотря на преобладание теории, анализ неполон без примеров, иллюстрирующих применение метафор в реальных текстах. В метафоре *“love is a journey”* любовь предстаёт как путь с вызовами и целями.

Например, в песне *Taylor Swift “Love Story”* (2008, но актуальной в репертуаре): *Romeo, take me somewhere we can be alone*, где любовь – это приключенческое путешествие, бегство от препятствий. В песне *Adele “Rolling in the Deep”* (2011): *We could have had it all / Rolling in the deep*, где *“deep”* символизирует сложный эмоциональный маршрут через боль [5].

В более современной песне Н.Е.Р. *“The Journey”* (2023): *It's a hell of a ride*, подчеркивая взлёты и падения как в поездке [5]. Для метафоры *“love is fire”* любовь – это пламя, согревающее или сжигающее. В песне *Taylor Swift “Peace”* (2020): *I'm a fire and I'll keep your brittle heart warm*, где огонь – источник тепла и защиты [5]. В композиции *Adele “Set Fire to the Rain”* (2011): *I set fire to the rain / And I threw us into the flames*, иллюстрируя разрушительную страсть [5]. В песне *Ed Sheeran “Perfect”* (2017): *Darling, just hold my hand / Be my girl, I'll be your man*, с подтекстом страсти как пламени [5]. Эти примеры демонстрируют, как теория воплощается в практике, усиливая эмоциональную связь.

Таким образом, манифестация концепта *любовь* в английском песенном дискурсе – это синтез универсальных когнитивных структур и культурных нюансов, выраженных через метафоры. Теоретический анализ подчеркивает роль метафор в структурировании опыта, а примеры подтверждают их эффективность в поп-музыке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Kövecses Z. Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. 223 p.
2. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 2020. 242 p.
3. Stockwell P. Cognitive Poetics: An Introduction. London: Routledge, 2020. 214 p.
4. Gibbs R. W. Embodiment and Cognitive Science. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. 348 p.
5. Pop Music Lyrics (English) [Electronic resource]. URL: <https://gelecekten.net/pop-muzik-sozleri-ingilizce/> (дата обращения: 27.09.2025).

Курьянова В. В.
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В. И. Вернадского»
г. Симферополь, Россия

ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК ПРИЕМ В РОМАНЕ В. ПЕЛЕВИНА «Т»

Событие литературного произведения совершается в единстве двух актов: творческого воплощения в тексте и активного восприятия реципиентом. Художественный объект обретает свою полноту, лишь будучи осмыслен в сознании адресата. Автор же в этом процессе выполняет функцию «режиссера», выступая в качестве первоначального интерпретатора и критика своего текста. Если все эти условия соблюдены, то «художественное произведение обретает статус дискурса – трехстороннего коммуникативного события: автор – герой – читатель» [3, с. 102].

Творчество В. Пелевина представляет собой масштабный эксперимент по деконструкции и пересортировке различных культурных кодов и дискурсивных практик. Роман «Т» (2009) является одним из наиболее репрезентативных текстов в этом отношении, где рефлексия над природой творчества, писательства и литературной традиции становится центральным сюжетообразующим элементом. В романе литературоведческий дискурс используется как ключевой художественный прием, организующий повествование на всех его уровнях. Он функционирует как многофункциональный художественный прием, служащий для деконструкции мифа о «великом писателе» (Л. Н. Толстом); построения сложной, многоуровневой нарративной структуры; раскрытия фундаментальных философских вопросов (свобода воли, природа идентичности, поиск смысла жизни); создания в традициях постмодернизма интеллектуальной игры с компетентным читателем. В последнем случае «автор исходит из своих представлений об адресате создаваемого им текста: «для него это не реальное

лицо (лица), а некий идеальный образ или, если пользоваться выражением У. Эко, “образцовый читатель”» [1, с. 63].

Используя литературоведческий дискурс как инструмент деконструкции авторской фигуры, Пелевин осуществляет демифологизацию образа Льва Толстого, расщепляя его на исторического персонажа («граф Лев Толстой») и литературного героя («граф Т.»), чья биография переосмыслена через призму эзотерики. Классический литературоведческий мотив «ухода» Толстого, трактуемый как духовный кризис, у Пелевина трансформируется в попытку бегства от роли «Автора», поиск пути к обретению подлинного «Я» (или его растворению).

Роман построен как сложный палимпсест, где текст наслаивается на предшествующие тексты: биографии, дневники Толстого, художественные и публицистические произведения прототипов героев. Это заставляет читателя брать на себя роль исследователя, расшифровывающего интертекстуальные связи. Рассуждения о природе реальности литературного героя материализуются в сюжете, стирая границы между текстом и жизнью: «Т. вдруг испытал головокружение – ему представилось, что он стоит на поверхности огромного бумажного листа, то распадаясь на разбросанные по белой плоскости буквы, то возникая из их роя» [2, с. 93]

Через язык литературоведения В. Пелевин ставит центральные для романа философские вопросы. Проблема авторства напрямую связывается с проблемой свободы воли: является ли человек автором своей судьбы или всего лишь персонажем в чужом тексте («мы марионетки, и все наши действия можно свести к голой механике», – философствует персонаж Ариель [2, с. 189]). Таким образом, анализ текста (собственной жизни) становится для героя духовной практикой, путем к просветлению, понимаемому как освобождение от диктата любой риторики. Герой романа борется не с обстоятельствами, а с собственной «биографией» как готовым текстом. Литературоведческий дискурс помогает задать вопрос: «Л. Н. Толстой» – это подлинная личность или литературный персонаж, созданный общественным сознанием.

В. Пелевин работает с читателем, который знаком с базовыми литературоведческими концепциями и биографией Толстого. Это игра в «узнавание» и «разгадывание».

Проведенный анализ позволяет утверждать, что литературоведческий дискурс в романе В. Пелевина «Т» функционирует как первичный художественный материал и многофункциональный прием. Он является структурной основой нарратива, инструментом деконструкции культурных мифов, языком для формулировки философских проблем и механизмом вовлечения читателя в интеллектуальную игру. Автор романа показывает, что любая человеческая жизнь, особенно жизнь великого человека, неизбежно становится текстом, который прочитывается, интерпретируется и обрастает мифами. В этом смысле «Т» – это не только роман о Льве Толстом, но и метафора поиска своего существования каждым человеком, пытающимся обрести свободу в лабиринте готовых культурных сценариев и текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева В. Литературный нарратив: текст и дискурс // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. №46. С. 61–71.
2. Пелевин В. О. Т. М.: Эксмо, 2023. 416 с.
3. Теория литературы: Учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. В 2 т. Т. 1. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика / Н. Д. Тamarченко, В. И. Тюпа, С. Н. Бройтман; под ред. Н. Д. Тamarченко. М. : Издательский центр «Академия», 2004. 512 с.

Лысенко М. С.

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

*Научный руководитель: преп. Распутыко Е. К.
г. Горловка, Россия*

ПРАКТИКА И САМОАНАЛИЗ В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ

Эффективное освоение языка и подготовка к переводческой деятельности требуют от студентов не просто запоминания, а гибкого применения интеллектуальных инструментов. Речь идёт о таких приёмах, как разбор сложных конструкций на составляющие, группировка информации в блоки, её сопоставление и упорядочивание. Ключевая задача педагога – научить будущих специалистов самостоятельно выбирать и комбинировать эти стратегии в зависимости от конкретных учебных или профессиональных целей, превращая их в индивидуальный рабочий инструментарий.

Однако одной теоретической базы для подготовки квалифицированного переводчика недостаточно. Не менее важно развить у студентов тонкое чувство языка, позволяющее находить точные и стилистически уместные варианты даже в условиях нехватки информации или при отсутствии прямых языковых соответствий. Это качество оттачивается через постоянную практику, детальный разбор реальных переводческих ситуаций и рефлекссию над собственными решениями [1, с. 45].

Кроме того, процесс обучения будет значительно продуктивнее, если выстраивать его с учётом психологического портрета студента. Тип мышления, особенности характера и внутренняя мотивация – всё это влияет на восприятие материала. Индивидуализация обучения посредством специальных учебных маршрутов и дифференцированных заданий помогает не только повысить результативность, но и поддерживать интерес к предмету [2, с. 156].

Поскольку перевод – это всегда диалог культур, в учебные программы необходимо закладывать компонент, направленный на глубокое понимание культурного контекста. Студенты должны учиться не просто механически

заменять слова, а точно интерпретировать и передавать скрытые смыслы, социальные оттенки и национальные реалии. Это становится возможным благодаря погружению в аутентичную культурную среду и развитию эмпатии к носителям другого языка [4, с. 211].

Использование на занятиях неадаптированных источников – статей, фильмов, литературы – решает сразу две задачи. Во-первых, это мощный мотивирующий фактор, поскольку студенты работают с живым, актуальным языком. Во-вторых, такая практика моделирует реальные условия будущей профессии, будь то перевод или межкультурная коммуникация. Важно, однако, тщательно дозировать сложность таких материалов, чтобы они соответствовали уровню подготовки учащихся [3, с. 98].

Таким образом, рассмотренные психолого-педагогические аспекты – формирование когнитивных стратегий, развитие межкультурной компетенции, учёт индивидуальных особенностей и использование аутентичных материалов – образуют комплексный фундамент для подготовки высококвалифицированных лингвистов и переводчиков. Интеграция этих аспектов в учебный процесс не только актуальна, но и жизненно важна, поскольку отвечает запросам современного рынка труда, требующего от специалистов гибкости, глубокого понимания культурного контекста и способности работать в реальных профессиональных условиях. Реализация указанных подходов на практике позволяет не только повысить эффективность обучения, но и воспитать профессионалов, готовых к решению нестандартных задач в многогранном мире межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комиссаров В. Н. Теоретические основы перевода (лингвистический аспект). М. : Высшая школа, 1990. 253 с.
2. Рубинштейн С. Л. Общая психология: основные положения. СПб. : Питер, 2000. 720 с.
3. Соловова Е. Н. Методика преподавания иностранных языков: Основной курс. М. : Просвещение, 2002. 239 с.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и кросс-культурная коммуникация. М. : Слово/Slovo, 2000. 624 с.

ДОВЕРИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИПЕЦКОГО КИНОКЛУБА «НОСТАЛЬГИЯ»)

Приступая к рассмотрению проблемы доверительных отношений, считаем необходимым определить понятие «доверие». Утверждается, что «доверие – это психологическое состояние, ... основанное на позитивных ожиданиях относительно намерений или поведения другого» [3, с. 85]. Также его понимают как «надежду на то, что люди, от которых мы зависим, оправдывают наши ожидания» [4, с. 43], и связывают с такими понятиями, как «порядочность», «честность» и «проявление заботы».

Действительно, любое человеческое взаимодействие нуждается в проявлении этических норм, способствующих возникновению доверительных отношений в коллективе. Это суждение как нельзя лучше характеризует педагогическое взаимопонимание между, в нашем случае, педагогом и студентом, проживающими разного рода ситуации педагогического общения в аудиторной и внеаудиторной деятельности. Это общение становится эффективным в случае усвоения необходимых психолого-педагогических умений и навыков, соблюдения единого гуманистического принципа во всех сферах жизни и воспитания правильного отношения к высшей ценности [1].

Примером реализации такого подхода является деятельность киноклуба «Ностальгия», созданного в ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского в 1999 году и воспринимающего доверительные отношения как необходимый компонент педагогического взаимодействия. Встречи с лучшими фильмами отечественного и мирового кинематографа становятся не самоцелью, а поводом для выстраивания, поддержания и развития взаимодействия между педагогом (и одновременно руководителем клуба) и его подопечными – студентами разных курсов и направлений, интересующимися проблемами лингвистики, филологии, культурологии, психологии, педагогики и посвящающими своё свободное время как выполнению курсовых и дипломных исследований, так и написанию научных статей на материале увиденных в сообществе фильмов.

Здесь следует оговориться и признать, что подготовка докладов и статей имеет отнюдь не «поточный» характер. Дело в том, что каждый студент-новичок приходит в клуб в разное время и прокладывает путь познания не только кино как искусства, но и, что главное, духовно-нравственных ценностей по-своему. Чтобы это стало возможно, педагог изучает своего воспитанника, анализирует его мировоззрение, особенности киновосприятия, интересы, потребности и составляет будущие программы просмотров, учитывая всё выше названное. Потому в течение семестра «ностальгирующие» зрители могут увидеть и непременно обсудить анимацию, классику авторского кинематографа, военное,

историческое и «школьное» кино, экранизации литературных произведений, комедии и психологические драмы, посвящённые внутренним, межличностным, социальным проблемам и созданные самобытными режиссёрами из самых разных уголков земного шара на протяжении всех 130 лет развития «десятой музыки». Так, новый (уже 27-й) сезон, по многолетней традиции открывшийся 27 августа в День российского кино, подарит членам киноклуба встречи с фильмами из России/СССР, Бразилии, Венгрии, Германии, Индии, Ирана, Италии, Китая, Польши, Румынии, США, Франции, Швеции, Южной Кореи и Японии.

Широкая киногоеография, однако, не должна и не становится основным преимуществом деятельности киноклуба «Ностальгия». Потому что «человеку нужен человек», а любому фильму – его совместное проживание зрителями разных поколений, начинающееся со вступительного слова руководителя «Ностальгии» или его воспитанников, продолжающееся собственно в ходе кинопросмотра и завершающееся (впрочем, не всегда именно на этом этапе, поскольку возможна дальнейшая работа с кинопроизведением) обсуждением увиденного. Причём, дискуссия выстраивается не как монолог педагога, вещающего с кафедры и рассказывающего обо всём, что знает сам и готов поведать другим. Это общение сидящих в узком кружочке зрителей, объединённых желанием открыть для себя неизведанное и получить удовольствие от процесса коммуникации посредством кино. При этом наставник, запускающий и организующий обсуждение, старается учитывать личные качества обучающихся, уделять каждому необходимую долю внимания и позволять идти вместе со всеми, но своим собственным путём.

Построение таким образом деятельности киноклуба в целом (здесь следует упомянуть и активно функционирующую страницу липецкой «Ностальгии» в VK [2], на которой студенты нередко публикуют свои киорецензии) и обсуждения фильмов в частности способствует восприятию обучающимися педагога как личности, которой можно и нужно доверять, с которой через кино удаётся познать духовно-нравственные ценности и хочется продолжать общение внеаудиторно. Это подтверждает, на наш взгляд, тезис, что доверительные отношения являются необходимым компонентом педагогического взаимодействия, способствующим раскрытию внутреннего потенциала личности обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалёв А. А. Личность и общение: избранные психологические труды / Издание 2-е, переработанное. М. : Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
2. Липецкий киноклуб «Ностальгия» // URL: <https://vk.com/kinoklubnostalgia> (дата обращения: 15.10.2025).
3. Переверзева И. А. Проблема доверия в сфере бизнеса // Иностранная психология, 2000. № 12. С. 84–93.

4. Шо Р. Б. Ключи к доверию в организации: Результативность, порядочность, проявление заботы. М. : Дело, 2000. 271 с.

Макпузова А. Н.

ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный университет»

Научный руководитель: канд. филол. наук Майер В. С.

г. Волгоград, Россия

ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ДИАГНОСТИКЕ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

В современном мире, где процессы глобализации и цифровизации стремительно изменяют облик общества, владение иностранными языками приобретает особую значимость. В условиях стремительного расширения международных контактов и доступности глобальной информации способность эффективно общаться на иностранных языках становится не просто преимуществом, а необходимым условием для успешной самореализации в профессиональной сфере.

С учетом этих реалий, внедрение современных технологий в процесс обучения иностранным языкам открывает новые горизонты как для преподавателей, так и для учащихся [1, с. 331]. Для преподавателей это означает широкие перспективы: автоматизация проверки домашних заданий и тестов, получение персонализированных отчетов об успеваемости, выявление проблемных областей в группе, формирование индивидуальных рекомендаций по корректировке учебного плана и значительная экономия времени на административные задачи [2, с. 861]. Учащиеся, в свою очередь, получают мгновенную обратную связь, возможность обучения в индивидуальном темпе, круглосуточный доступ к образовательным материалам, персонализированную программу обучения и визуализацию своего прогресса.

Тем не менее, внедрение таких технологий связано с определенными ограничениями [3, с. 448]. К числу технических барьеров относятся вариативность точности распознавания речи, ограниченный контекст анализа сложных языковых конструкций, трудности в интерпретации нестандартных ответов и возможные ошибки в оценке творческих заданий. Человеческий фактор также играет роль, проявляясь в отсутствии эмпатии в обратной связи, невозможности учитывать внеязыковые аспекты коммуникации, риске зависимости от технологий и потенциальном снижении мотивации к живому общению.

Особое внимание необходимо уделить вопросам информационной безопасности: защите персональных данных учащихся, предотвращению несанкционированного доступа к информации, обеспечению конфиденциальности результатов диагностики и защите от возможных утечек

данных. Профессиональное развитие педагогов должно включать освоение основных принципов работы с новыми системами, развитие навыков интерпретации результатов диагностики, формирование компетенций по интеграции цифровых инструментов и постоянное повышение квалификации в данной области.

Таким образом, несмотря на значительные преимущества использования новых технологий в диагностике уровня владения иностранным языком, необходимо учитывать существующие ограничения и риски. Успешное внедрение этих технологий возможно только при условии комплексного подхода, включающего технические, методические и кадровые аспекты, что позволит максимально эффективно использовать потенциал современных технологий для повышения качества языкового образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Майер В. С., Рыбенец Д. А. Сравнение объясняющих приложений на основе искусственного интеллекта в процессе обучения английскому языку // Вестник НГПУ. 2025. №2 (55). С. 329–331.
2. Ущеко А. В. Искусственный интеллект в образовании. Применение искусственного интеллекта для обеспечения адаптивности образования. // Вестник науки. 2023 №6 (63) Т. 4 С. 859–865.
3. Hockly N. Artificial intelligence in English language teaching: The good, the bad and the ugly // RELC Journal. 2023. No. 45(2). Pp. 445–451.

Малахов Р. С.

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

*Научный руководитель: к. филол. н., доц. Решетарова И. В.
г. Горловка, Россия*

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ЛЕКСИКА КАК ИНСТРУМЕНТ СОЗДАНИЯ ОППОЗИЦИИ «СВОИ-ЧУЖИЕ»

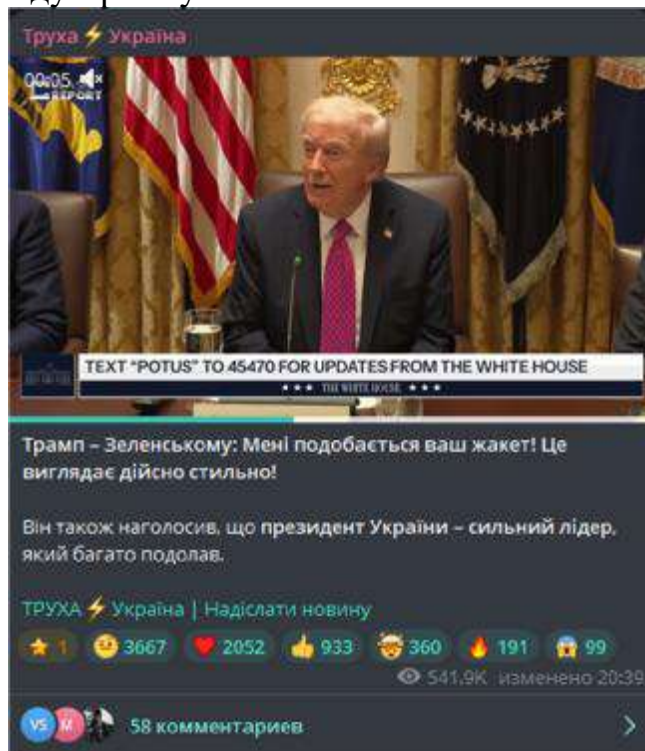
Одним из инструментов создания бинарной оппозиции «свои – чужие» является эмоционально-оценочная лексика. Лингвисты рассматривают оппозицию «свои – чужие» как противопоставление в категориях «мы – они», «добро – зло», «прекрасное – безобразное» и т.д. [Чернявская, Канчани, Шейгал и др.]. Согласно В. Е. Чернявской, «оппозиция "свои-чужие" может рассматриваться как ключевой фактор формирования внутригрупповой идентичности ("свои") посредством противопоставления антагонистическому образованию ("чужие")» [3, с. 32].

Т. В. Жеребило в «Словаре лингвистических терминов» предлагает разделение эмоционально-оценочной лексики на два разряда:

- 1) «Слова с положительной характеристикой;
- 2) Слова с отрицательной (негативной) характеристикой» [1, с. 467].

Слова с положительной характеристикой

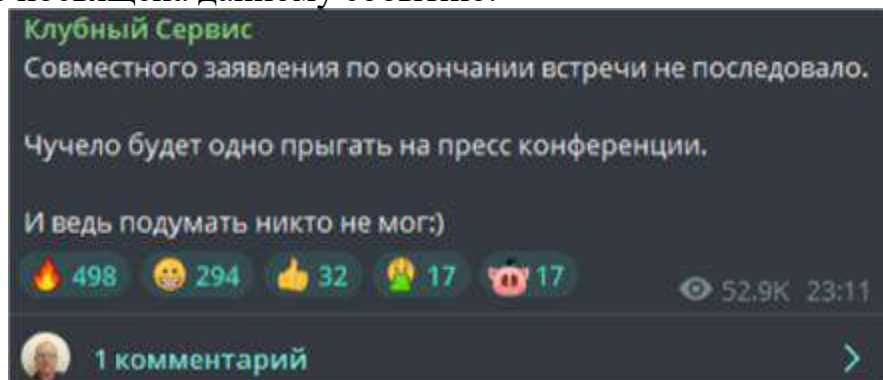
Ниже мы рассмотрим публикацию телеграмм-канала «Труха ⚡ Україна», которая была посвящена визиту Владимира Зеленского к президенту США Дональду Трампу.



Как мы можем заметить, в этой публикации автор употребляет только слова с положительной характеристикой и полностью избегает слова с отрицательной характеристикой: «Трампа – Зеленскому: мне нравится ваш пиджак, который выглядит действительно стильно», «президент Украины – сильный лидер, который через многое прошёл» (перевод наш – Р. М.). Данные фразы служат для того, чтобы поставить Владимира Зеленского в более выгодную позицию и вызвать у реципиента информации положительное отношение к данной политической фигуре.

Слова с отрицательной (негативной) характеристикой

Рассмотрим публикацию телеграмм-канала «Клубный сервис», которая также посвящена данному событию:



В этой публикации мы видим обратную ситуацию, автор использует лексему «чучело», которая явно относится к словам с отрицательной (негативной) характеристикой. В толковом словаре Ожегова можно найти следующее переносное значение слова «чучело»: «о грязном, небрежно одетом или нескладном человеке». Таким образом, адресант ставит перед собой цель унизить политического деятеля и превратить его из «сильного лидера в стильном пиджаке» в «чучело».

Как мы можем заметить, авторы этих двух публикаций используют различную эмоционально-оценочную лексику ставя перед собой абсолютно разные цели. Автор первой публикации старается отнести Владимира Зеленского к категориям «мы», «добро», «прекрасное» и т. д., а автор второй публикации к категориям «они», «зло», «безобразное» и т. д. Кроме того, можно сделать вывод, что выбор разряда эмоционально-оценочной лексики позволяет определить то, каким образом адресант относится к тому или иному объекту публикации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. Назрань : Пилигрим, 2010. 486 с.
2. Канчани Петер. Оппозиция «свой – чужие» как прагматическая доминанта политического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 27 с.
3. Чернявская В. Е., Молодыхенко Е. Н. История в дискурсе политики: лингвистический образ «своих» и «чужих». М. : ЛЕНАНД, 2014. 200 с.

Маломанова Е. В.

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»

Научный руководитель: ассист. Алексеенко В. Н.

г. Барнаул, Россия

ПЕРВИЧНАЯ НОМИНАЦИЯ КОЛОРАТИВНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ АТМОСФЕРЫ О ВОЛШЕБНОМ МИРЕ В РОМАНАХ О ГАРРИ ПОТТЕРЕ

В тексте художественного произведения колоративная лексика используется в первичной и вторичной функциях. Первичная (номинативная) функция отвечает за описание физической характеристики предметов, явлений или лиц. Вторичная (экспрессивная) функция проявляется в использовании цветовых номинаций для придания речи выразительности, передачи отношения к определенному предмету, явлению и к самому себе [1, с. 48–49]. Как показывает анализ языкового материала, доминирующей функцией цветообозначений, выраженных прилагательными, которые встречаются в тексте романов о Гарри Поттере, является функция номинации. Она не играет

значимой роли в стилистической программе целостного текста и служит только для непосредственного указания на цвет того или иного объекта в локальном контексте.

В начале первой книги «Гарри Поттер и философский камень» автор знакомит нас с магическим и немагическим мирами (второй иначе именуется миром маглов). Дж. К. Роулинг утверждает, что фиолетовый и зеленый – это цвета волшебников, ведьм и магии в целом, именно поэтому волшебники часто появляются на публике в одежде этих цветов.

Например, фиолетовый цвет ассоциируется с королевской властью, благородством и религией в связи с тем, что в прошлом фиолетовые ткани были очень дорогими, и только богатые и влиятельные люди могли позволить себе носить фиолетовую ткань: (1) *He was wearing long robes, a **purple** cloak that swept the ground, and high-heeled, buckled boot.* (2) *Mr. Dursley realized that the man was wearing a **violet** cloak.* В остальном все волшебники традиционно носят зеленые мантии или плащи: (3) *A tall, black-haired witch in **emerald-green** robes stood there.* Несмотря на то, что в фольклоре зеленый – это цвет природы и мифических существ (например, фей), он также ассоциируется с бедами, несчастьями и даже смертью, а в романах о Гарри Поттере иногда является цветом темной магии: (4) *“Avada Kedavra!” Moody roared. There was a flash of blinding **green** light and a rushing sound, as though a vast, invisible something was soaring through the air – instantaneously the spider rolled over onto its back, unmarked, but unmistakably dead.* В результате зеленый цвет вызывает негативные ассоциации у героев романов о Гарри Поттере. Например, увидев женщину в зеленой одежде, Гарри чувствует некую опасность: (5) *A wild-looking old woman dressed all in **green** had waved merrily at him once on a bus.* Зеленый цвет также используется для описания некоторых магических предметов или явлений: (6) *The envelope was thick and heavy, made of yellowish parchment, and the address was written in **emerald-green** ink.* Здесь мы можем наблюдать, что упоминание изумрудно-зеленого цвета, крайне необычного для чернил, придает особое значение волшебным событиям, ведь обычно письма пишутся черными чернилами. Когда Гарри получил письмо, написанное чернилами изумрудно-зеленого цвета, стало понятно, что это не обычное письмо, а что-то из мира чародейства и волшебства. Использование зеленого цвета для описания дыма также говорит о том, что это не обычный, а волшебный дым: (7) *Griphook unlocked the door. A lot of **green** smoke came billowing out, and as it cleared, Harry gasped.*

В романах о Гарри Поттере также упоминаются цвета, которые противопоставляются магическим цветам. Например, если волшебники одеты в розовое, это означает, что у них свободное от магии время после занятий или на каникулах: (8) *It was Hermione Granger, wearing a **pink** bathrobe and a frown.* Розовый цвет также постоянно присутствовал в описании героини Нимфадоры Тонкс, которая была полукровкой ведьмой и не стыдилась этого, в отличие от многих волшебников. Именно поэтому Нимфадора меняла цвет волос на розовый в самых разных случаях, особенно когда злилась: (9) *She screwed up her eyes in a strained expression as though she was struggling to remember something. A*

second later, her hair had turned bubble-gum pink. Самый известный пример использования розового цвета из романа «Гарри Поттер и Орден Феникса» – ведьма-полукровка Долорес Амбридж, гардероб которой состоит только из всего розового: (10) *She looked, Harry thought, like somebody's maiden aunt: squat, with short, curly, mouse-brown hair in which she had placed a horrible pink Alice band that matched the fluffy pink cardigan she wore over her robes.* Розовый цвет – это цвет любви, мечтаний девушек, однако у Амбридж он символизирует только ужасные вещи, такие как наказание, боль, жажда власти и жестокость по отношению ко всем, кто пытается не согласиться с ее абсурдными идеями. Можно предположить, что Амбридж носит милую розовую одежду, чтобы компенсировать свою бесчеловечность.

Таким образом, в романах о Гарри Поттере колоративные прилагательные в первичной номинации используются достаточно часто и повсеместно. Некоторым цветам (например, зеленому и фиолетовому) приписываются магические свойства, а использование их в контексте создает ситуацию, характерную для волшебного мира в отличие от такого цвета, как розовый. В целом знание особенностей значения цветоименований необходимо для полного и точного понимания сюжетной линии произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайдукова Т. М. О первичной и вторичной номинации человека посредством цветообозначений (на материале немецкого языка) // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 48–52.

Малофейкина А. А.

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

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

г. Луганск, Россия

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ТУРЕЦКИХ АРХАИЗМОВ

Перевод архаизмов, в частности турецких, представляет собой уникальную лингвокультурную задачу, сочетающую в себе трудности лексического соответствия и культурного контекста. Это не просто техническая задача поиска устаревших слов в словаре, а тонкий процесс межвременного и межкультурного посредничества. Архаизмы – это слова и выражения, которые вышли из активного употребления и несут в себе историческую и культурную информацию, важную для понимания оригинального текста [1]. В турецком языке, прошедшем путь от огузских рун через насыщенный арабо-персидскими заимствованиями османский период к современному турецкому, проблема

перевода архаизмов стоит особенно остро. В Турции, как и во многих других языках с богатыми историческими традициями, архаизмы особенно распространены в классических текстах, исторических документах и литературе, что требует особого подхода к их переводу.

Цель исследования – рассмотреть лингвокультурологические аспекты перевода турецких архаизмов.

Проблема перевода турецких архаизмов заключается не только в лингвистическом подборе эквивалентов, но и в передаче культурной среды, в которой эти слова существовали. Архаичные слова своего времени могли обозначать предметы, явления, понятия, которые либо исчезли, либо трансформировались в современном восприятии. Для переводчика важно адекватно донести читателю и содержание, и культурное значение, сохраняя стилистическую и семантическую насыщенность оригинала. Иногда для этого используют прямые аналоги в языке перевода, в других случаях необходимы пояснения или комментарии, чтобы не исказить смысл.

Согласно лингвокультурологическому подходу, перевод архаизмов можно рассматривать как акт сохранения культурной памяти, когда переводчик становится посредником между языковыми эпохами и культурами. Важным является учет контекста эпохи, в которой создавался текст, а также понимание того, что временные слои языка оригинала и языка перевода могут существенно отличаться. Это порождает сложность диахронного перевода, о котором в своем труде рассуждал В. С. Виноградов, когда смысл и стилистика слов, воспринимаемых в собственную эпоху как нейтральные, для современного читателя становятся архаичными и требуют особой интерпретации [2].

Специфика турецкого архаического лексикона заключается в его четком расслоении: это обширный пласт арабо-персизмов османского периода, таких как *“muhip”* (друг, поклонник) или *“zaviye”* (малое религиозное училище), которые были вытеснены в ходе языковой реформы; исконно тюркские слова, изменившие стилистическую окраску – *“erenler”* (святые, праведники) или *“yigit”* (в значении «храбрец», «доблестный воин»); и историзмы, обозначающие исчезнувшие реалии, подобные *“sipahi”* (всадник-землевладелец). Каждый такой элемент несет в себе мощный культурный код, понятный носителю той эпохи, но часто утраченный для современного читателя, что и составляет главную сложность перевода [3].

Ключевым инструментом в переводе турецких архаизмов служит поиск эквивалентов, сохраняющих смысл и справляющихся с культурной нагрузкой. Возможны следующие стратегии: использование архаизмов в языке перевода для сохранения стилистической окраски, применение современных слов с добавлением комментариев, или адаптация смысла через функциональные аналоги. Выбор зависит от степени удаленности текста во времени, жанра, цели перевода и ожиданий целевой аудитории.

Таким образом, перевод турецких архаизмов – это не просто конвертация слов из одного языка в другой, а сложный процесс взаимодействия лингвистики и культуры, требующий глубокого знания как языка оригинала, так и культуры

перевода. Это всегда осознанный компромисс, где взвешивается необходимость точности, стилистической аутентичности и коммуникативной доступности. Успешный перевод такого текста становится мостом между эпохами, позволяя современному читателю не только узнать содержание, но и ощутить культурные коды, услышать отголоски прошлого и понять исторические корни, сформировавшие современную Турцию. Именно осознание всей глубины лингвокультурологических аспектов позволяет переводчику создать текст, который сохраняет художественную, смысловую и историческую ценность оригинала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева М. К., Левичева С. В. Принципы классификации и особенности перевода архаизмов // Вестник Московского информационно-технологического университета, Московского архитектурно-строительного института. 2022. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-klassifikatsii-i-osobennosti-perevoda-arhaizmov> (дата обращения: 22.09.2025).
2. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001, 224 с.
3. Зайнуллин Г. Г., Мухаметзянова Л. Р. Некоторые особенности процесса устаревания лексики в турецком языке // Вестник ЧелГУ. 2012. №33 (287). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-protssessa-ustarevaniya-leksiki-v-turetskom-yazyke> (дата обращения: 22.09.2025).

Малютина Ю В.

*ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет», Строительно-политехнический колледж
г. Воронеж, Россия*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ СПО

Одной из важнейших задач при подготовке специалиста в учебном заведении, будь то университет или колледж, является профессиональная направленность. Иностранный язык в профессиональной деятельности изучается как обязательный предмет в течение всего курса обучения и является одним из основных элементов образовательных программ профессионального обучения в СПО. Основной целью дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в профессиональном образовании является обучение практическому владению деловым языком для активного применения в профессиональной

деятельности, так как современное общество предъявляет высокие требования к студентам в овладении иностранными языками.

Многочисленные опросы студентов показывают, что спрос на иностранный язык возрастает и востребован среди тех, кто планирует получать высшее образование и в дальнейшем связать его со своей будущей деятельностью. Если раньше знание иностранного языка определяло лишь уровень образованности личности, то сегодня владение иностранным языком необходимо, чтобы быть конкурентоспособной личностью на рынке труда.

Для обучающихся СПО одной из приоритетных задач является научиться говорить и хоть немного понимать аутентичную речь, научиться не бояться иностранного языка, не бояться сделать ошибку, уметь работать с технической документацией на языке носителя. Следовательно, студенты должны практически овладеть иностранным языком на базовом уровне и уметь им пользоваться в профессиональной сфере, например, уметь читать надписи на оборудовании и материалах, их технические характеристики, описания приборов, инструкций, руководств к эксплуатации, т.е. использовать язык для осуществления коммуникации. Зачастую интерес к предмету у студентов падает, появляется безразличие, тревожность, вызываемые трудностями, с которыми студент встречается при изучении предмета. Это объясняется некоторыми причинами, а именно тем, что процесс обучения происходит в искусственной языковой среде, и нет достаточного количества учебников и учебных пособий для ссузов, имеющих профессиональную направленность. Поэтому одной из задач преподавателя иностранного языка является поддержание интереса к предмету. Чтобы этот интерес не пропал у студентов, преподаватель должен не только знать свой предмет, но и искать новые методические приемы, которые бы развивали познавательный интерес к учению. Необходимость создавать оптимальные условия для развития индивидуальных способностей студентов, искать и применять новые методические приемы, которые создают предпосылки для успешного изучения предмета.

Наш колледж готовит специалистов по разным специальностям: «Радиоаппаратостроение», «Технология машиностроения», «Ремонт электронных приборов и устройств», «Мехатроника и робототехника» и поэтому предметное содержание в каждой специальности разное. Перед преподавателем иностранного языка стоит задача учета специфики профессиональной сферы, ее терминологии, лексических и грамматических особенностей, формата учебных текстов. Процесс обучения техническому языку включает овладение спецификой чтения и перевода литературы технической направленности, чтение учебных текстов, обязательное выполнение упражнений, направленных на закрепление лексики. Студенты овладевают технической терминологией на иностранном языке, читают и переводят тексты, выполняя

самостоятельную работу дома, ищут дополнительный материал в журналах, Интернете, в учебниках по специальным дисциплинам, переводят найденный материал на иностранный язык.

Таким образом, профессиональная направленность в изучении иностранного языка в системе среднего профессионального образования представляет собой ключевую составляющую успешной подготовки студентов к будущей карьере. Совместная работа преподавателей иностранного языка и преподавателей специальных дисциплин, подбор современных методик, использование технических средств обучения способствуют качественной подготовке специалиста и является ведущим методическим принципом, который следует учитывать и реализовывать в учебно-воспитательном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузнецова Е. М. Проблемы обучения иностранному языку студентов технического профиля // Иностранный язык в контексте проблем профессионального образования: сборник научных трудов Международной научно-методической конференции/ Под ред. Е. Ю. Кошелевой. Томск : Изд-во «КИТ», 2012. 110 с.

2. Образцов П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие / под ред. П. И. Образцова. Орёл : ОГУ, 2005. 114 с.

3. Рябцева О. М. Пути повышения мотивации в изучении иностранного языка [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-povysheniya-motivatsii-v-izuchenii-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 13.09.2025).

*Мамичева К. Д.,
ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Белютина Ю. А.
г. Смоленск, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМЫ WORDWALL ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ У УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Изучение иностранного языка представляет собой сложный когнитивный процесс, сопряженный с рядом объективных трудностей, особенно на начальном этапе. В связи с этим перед учителем стоит задача применения инновационных методических стратегий, направленных на повышение учебной мотивации и активное вовлечение учащихся в образовательный процесс для успешного преодоления возникающих

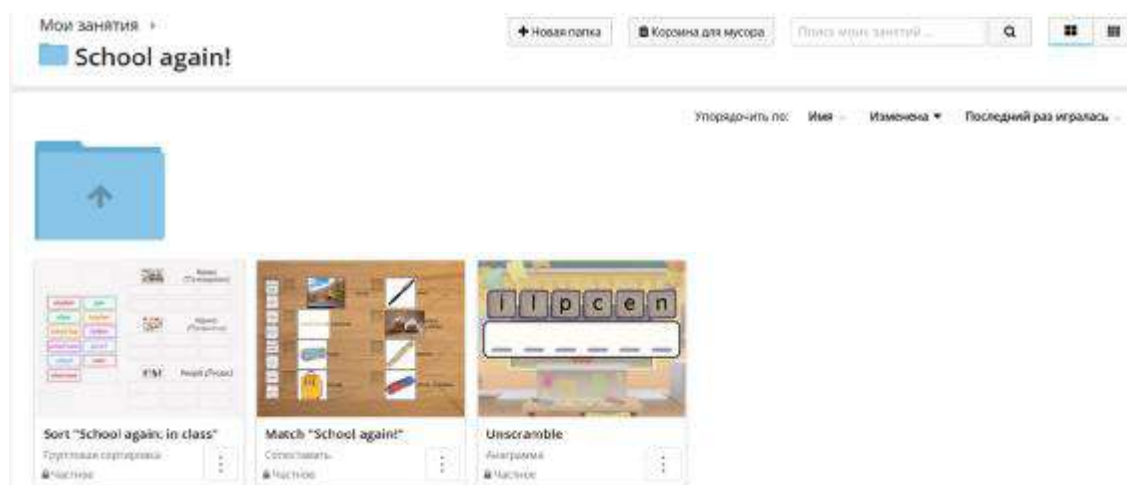
барьеров. Одним из методов, доказавших свою эффективность, является геймификация [3, с. 560].

Особенно важно применять элементы геймификации при обучении учеников начальной школы. На этой ступени учителю необходимо сформировать базовый словарный запас, который впоследствии послужит основой для обучения другим аспектам языка. При этом нужно учитывать особенности возраста: отсутствие абстрактного мышления, трудности с концентрацией внимания, необходимость большого количества времени для запоминания новых слов. Презентация новой лексики в виде списка слов с переводом может наскучить ученикам и не приносить пользы. Эти проблемы удаётся решить, если учитель применяет увлекательные интерактивные игровые формы работы на уроках в начальных классах [5, с. 188]. На данный момент в условиях общеобразовательной школы для этой цели удобной и доступной стала интерактивная платформа *Wordwall* [2, с. 195].

Изначально *Wordwall* был платформой для создания цифровых карточек со словами как альтернатива физическим. С тех пор в ней появилось больше функций, которые помогают учителям легко создавать, изменять и обмениваться учебными ресурсами [4, с. 235]. Она доступна на любых устройствах с веб-интерфейсом. С помощью *Wordwall* можно создавать как интерактивные, так и печатные материалы для уроков. Ключевыми факторами успешности платформы стали вариативность шаблонов и прозрачность интерфейса. Самый широкий спектр заданий и игр доступен при платной подписке, однако и в бесплатной версии достаточно разнообразных шаблонов. Удобная функция «переключение шаблона» позволяет использовать один и тот же материал в разных по типу заданиях с минимальными усилиями со стороны педагога. Учитель может как транслировать задания на уроке, так и делиться ими с учениками дистанционно. Ещё одним преимуществом является доступ к библиотеке готовых заданий по различным темам, созданных другими пользователями ресурса [1, с. 2].

Практический опыт работы учителем английского языка в начальных классах общеобразовательной школы позволяет сделать вывод об эффективности использования *Wordwall* для повторения и отработки новой лексики. Нами был апробирован следующий алгоритм. Вначале на уроке вводится и отрабатывается новая лексика. Позже ученикам дается доступ к блоку ранее подготовленных игр-упражнений по словам и теме из учебника (см. рис. 1). После их выполнения наметилась положительная тенденция в орфографии и узнавании этих лексических единиц. Как наглядный результат – значительно поднялась средняя отметка за словарный диктант в сравнении с прошлым опытом без использования платформы *Wordwall*.

Рис. 1. Пример работы с окном платформы *Wordwall* по теме “*School again*”



Таким образом, можно подтвердить теоретический тезис о высокой дидактической эффективности геймификации в преодолении когнитивных барьеров изучении английского языка на начальном этапе. Реализация потенциала цифровой платформы *Wordwall* в образовательном процессе позволяет достичь значительного повышения уровня усвоения лексических единиц и орфографической грамотности. Данный инструмент можно считать перспективным в арсенале современного педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Савкина О. А., Савкин А. Е., Архипова М. В. Опыт применения открытых образовательных ресурсов в обучении английскому языку // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №75–1. – С. 138–141.
2. Татарина М. Н., Швецова М. Г., Боднарук Е. В., Хеберляйн Ф. А. Обучение лексическому аспекту иноязычной речевой деятельности на базе платформы Wordwall в общеобразовательной школе // Перспективы науки и образования. 2025. № 2. С. 193–209.
3. Al-Dosakee K., Ozdamli F. Gamification in Teaching and Learning Languages: A Systematic Literature Review. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 2021. 13(2). P. 559–577.
4. Moorhouse B. L., Kohnke L. Creating the Conditions for Vocabulary Learning with Wordwall. RELC Journal. 2022. 55(1). P. 234–239.
5. Pradini Putu, Adnyayanti, Ni. Teaching English Vocabulary to Young Learners with Wordwall Application: An Experimental Study. Journal of Educational Study. 2022, No2. P.187–196.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КОНЦЕПТА *PINK/ROSE COLOUR* В РАЗНОЖАНРОВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ТЕННЕССИ УИЛЬЯМСА

Исследование концептосферы – как национальной, так и индивидуально-авторской – неизбежно затрагивает концепт цвета. Цвет выступает не просто визуальным маркером, но и сложным семиотическим феноменом: он воплощает систему образов, метафор, ценностных установок и социальных смыслов. «Цвет как средство выражения присутствует в массовом сознании и на подсознательном уровне, в символике и мифологемах, в художественных и философских произведениях. Цвет – мощное средство воздействия на психику человека» [2, с. 441].

Таким образом, носитель языка является и носителем определенной картины мира, в которой закреплены те или иные значения цвета. Однако у каждого человека, в силу приобретенного опыта, имеющих психологических и психических особенностей и других экстралингвистических факторов, национальная картина мира и, следовательно, система цветоконцептов может видоизменяться, приобретая ярко выраженные индивидуально-авторские черты.

Хотя концепт цвета в произведениях американского драматурга, прозаика и поэта Теннесси Уильямса уже привлекал внимание исследователей (в частности, анализировались зелёный, жёлтый, белый, красный и синий цвета [1]), особый интерес, на наш взгляд, представляет и розовый цвет (*pink/rose color*). Его частотность и контекстуальная нагруженность позволяют предположить его ключевую роль как в характеристике персонажей, так и в раскрытии языковой личности автора.

Материалом для анализа данного концепта послужили ключевые пьесы Уильямса: *“A Streetcar Named Desire”*, *“Cat on a Hot Tin Roof”*, *“The Glass Menagerie”*, *“The Rose Tattoo”*; рассказы, вошедшие в сборник *“Collected Stories”* и мемуары (*“Memoirs”*); стихотворения из сборника *“The Collected Poems of Tennessee Williams”*.

Начиная анализ с количественной составляющей, стоит упомянуть, что вербальная реализация концепта *rose* и *pink* встретила в анализируемых произведениях Уильямса 39 раз (27 и 12 соответственно).

Хотя розовый цвет является по своей сути оттенком красного, получаясь из смешивания красного с белым, он обладает яркой индивидуальной символикой. В массовом сознании розовый ассоциируется с женственностью (традиционно воспринимается как «девичий» цвет); романтической любовью, чувствительностью, нежностью (по данным исследования 2010 года); спокойствием, миролюбием, умиротворением (психологический аспект). Однако, ему присущи и негативные коннотации: слабость, пассивность,

незрелость («видеть мир сквозь розовые очки»), слащавость, фальшь при избыточном использовании.

В анализируемых произведениях Теннесси Уильямса встречаются следующие когнитивные характеристики концепта *pink/rose color*:

1. *Любовь, нежность*. Так, в пьесе “*A Cat on a Hot Tin Roof*” все упоминания розового цвета относятся к Маргарет, главной героине пьесы, женщине, безумно любящей своего мужа, и которая, по определению самого драматурга, была его любимицей.

Розовый цвет «сопровождает» героиню пьесы “*Rose Tattoo*” Серафину, когда она вспоминает горячо любимого погибшего мужа, и когда к ней приходит новая любовь. Розовая шелковая рубашка, как символ любви, фигурирует и в репликах соперницы Серафины, Эстеллы.

2. *Инфантильность, неприспособленность к реальной жизни*. Наиболее яркими примером применением розового цвета для характеристики определенной «детскости» персонажа, являются образа Бланш в драме “*A Streetcar Named Desire*” и Лауры в “*The Glass Menagerie*”.

3. *Сексуальное влечение*. Эта тема четко прослеживается в поэзии и мемуарах Теннесси Уильямса, где лампы с розовым абажуром обязательно присутствуют в отелях и квартирах, где останавливается сам автор со своими возлюбленными. Следует упомянуть, что значение гомосексуальной любви закреплено за лексемой *pink* в английском языке, что, частично, может объяснить и выбор Уильямса.

4. *Фальшь, неискренность*. Этот когнитивный компонент отсутствует в принятом в западной культуре толковании концепта *pink/rose color*. Таким образом мы можем считать его индивидуально-авторским.

Проведенный анализ функционирования концепта *pink/rose color* в разножанровых произведениях Теннесси Уильямса позволяет сделать вывод, что автор в целом следует толкованию этого цветоконцепта, принятому в западной культуре. В его произведениях с высокой частотой появляются лексемы *pink* и *rose* (означающие разные оттенки цвета) в значении любви, женственности, сексуального влечения. Но в произведениях американского автора встречается и индивидуально-авторский когнитивный компонент заявленного концепта – фальшь, неискренность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова Н. В. Реализация концепта «Цвет» как элемента языковой картины мира Теннесси Уильямса (на примере поэтических текстов) // Наука и современность. 2013. №21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kontsepta-tsvet-kak-elementa-yazykovoy-kartiny-mira-tennessi-uilyamsa-na-primere-poeticheskikh-tekstov> (дата обращения: 07.08.2025).

2. Нестюк Е. М. Концепт «цвет» как средство художественного выражения испаноязычного менталитета // Материалы ежегодной научной конференции

Машошина В. С.

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва, Россия

ОЦЕНОЧНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ТОПОНИМИЧЕСКИХ КОНЦЕПТОВ В СОВРЕМЕННОМ АМЕРИКАНСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

В художественном произведении концепт играет центральную роль благодаря своей метафорической силе. Язык, воплощающий эти концепты, не просто описывает реальность, но и раскрывает чувства, моральные установки и внутренний мир героев, а также транслирует мировоззрение, ценности и эстетические предпочтения автора. Как подчёркивают отечественные лингвисты, «концепт – это национальный образ (идея, символ), осложнённый признаками индивидуального представления» [4, с. 16].

Все бóльшее число исследователей обращается к изучению имен собственных с позиций когнитивной лингвистики, анализу их отражения в национальном языковом сознании. При этом предметом исследования в работах подобной направленности становятся не только структурно-семантические и этимологические аспекты онимов, но ментальные механизмы, лежащие в основе процесса номинации.

Иными словами, анализ топонимической единицы позволяет не только раскрыть языковой механизм ее образования, но и приводит к «установлению историко-культурных условий возникновения географического названия, языковых контактов и особенностей <...> деятельности субъектов языкового творчества» [6, с. 20–21].

В современных лингвокультурологических исследованиях *топонимический концепт* рассматривается как «ментальное образование, содержанием которого является знание о топонимической реалии, релевантной для определённого лингвокультурного сообщества» [2, с. 5].

Поясняя трактовку реалии, уточним, что в научной традиции реалия имеет двойственную природу: с одной стороны, она обозначает материальные и нематериальные объекты, отражающие национально-культурную специфику, с другой – языковые единицы (слова и устойчивые словосочетания), называющие эти объекты. Реалии рассматриваются как важнейшие носители культурного колорита, фиксирующие уникальные аспекты быта, исторического развития, географической среды и духовной жизни конкретного этноса.

Структурной особенностью топонимического концепта является «ономасиологический базис как показатель принадлежности топонима к определённой понятийной категории» [1, с. 13].

При этом некоторые топонимические концепты могут быть рассмотрены как национальный образ, как «сгусток культуры в сознании человека» [5, с. 246]. В подобном статусе, на наш взгляд, можно рассматривать топонимический концепт НЬЮ-ЙОРК.

За свою сравнительно недолгую историю город-государство Нью-Йорк стал не только олицетворением «западной» культуры, но и неисчерпаемым источником сюжетов и тем для мировой литературы. История «нью-йоркского романа» многогранна и разнопланова, начиная с «Эпохи невинности» Э. Уортон (1921) и «Великого Гэтсби» Ф. Скотта Фицджеральда (1925), завершая художественными произведениями XXI в., описывающими хрупкое сердце Америки в период после 9/11, например, «Жутко громко и запредельно близко» (2005) Дж. С. Фоера.

В романе Д. Тартт (*Donna Louise Tartt*) «Щегол» (*The Goldfinch*, 2013) каждый топоним наполнен личным для главного героя смыслом, выражающим отрицательный или положительный оценочный модус. Таким образом, создается реалистичный образ Нью-Йорка, в то же время наполненный «значимыми элементами философского осмысления жизни» [3, с. 9].

Среди них можно выделить различные группы топонимов – **урбанонимы** (*the Village, Fifty-Seventh, Upper West Side, Hamptons, SoHo, Park Avenue, Madison* и др.), **эргонимы** (*the Frick, the Met, MoMA, Bergdorf's, Columbia, Lincoln Center, Carnegie Hall* и др.). Они, встречающиеся на страницах романа «Щегол», не только номинируют реальные объекты в городском пространстве Нью-Йорка, но и выступают в качестве смыслообразующих элементов интенционально-эстетического комплекса художественного произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев А. Н. О топонимическом концепте // Вестник Челябинского государственного университета. 2019. № 1(423). С. 13–21.
2. Зобнина О. А. Концепт «Oxbridge» в английской лингвокультуре: автореферат дис. ... канд. филол. наук / Волгоград, 2007. 21 с.
3. Основы концептного анализа художественного произведения: Учебное пособие для студентов магистратуры, обучающихся по направлению подготовки «Лингвистика» / О. В. Афанасьева, К. М. Баранова, В. С. Машошина, О. Г. Чупрына. Москва : ООО «Диона», 2019. 130 с.
4. Пименова М. В. Методология концептуальных исследований // Антология концептов. Волгоград : Парадигма, 2005. С. 15–19.
5. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп. М. : Академический Проект, 2001. 990 с.
6. Чупрына О. Г. Топонимическое пространство мемуаров принца Гарри «Spare» в помощь учителю английского языка // Иностранные языки в школе. 2023. № 6. С. 20–26.

Мельникова А. М.

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

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Вострецова В. А.
г. Горловка, Россия*

О ФУНКЦИОНАЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В АНГЛИЙСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ

Обращение к вопросам жанра и функционирования различных языковых средств в рамках определенного жанра является необходимым в контексте современных гуманитарных наук. Исследование жанровых границ подтверждает влияние языковых средств на формирование уникальной художественной действительности. Кроме того, языковые средства являются теми лингвистическими маркерами, которые обозначают границы жанра в художественном тексте. Так называемые лингвистические маркеры могут отображаться на различных уровнях: лексическом, синтаксическом и грамматическом.

Травкин С.В. утверждает, что «современная лингвистика указывает на необходимость глубокого и всестороннего изучения жанрообразующей функции языка, а именно роли различных языковых единиц в создании особого типа художественной реальности, где работают единые законы» [3, с. 15].

Понятие «функциональный потенциал» в лингвистике связано с функциональным подходом к изучению языка, который подразумевает анализ назначения и внутреннего содержания языковых единиц. Такой подход предполагает, что структуры языка лучше всего анализировать и понимать применительно к выполняемым ими функциям, к которым относятся задачи передачи значения и контекстуальной информации.

По мнению Шустовой С.В., «функциональный потенциал – это комплекс потенциалов языковой единицы, которые возможны для неё и программируют её поведение в речи. При этом в фокусе внимания – не только семантические, но и эмоциональные, экспрессивные, стилистические, структурные функции. Актуализацией функционального потенциала является дистрибуция, т.е. участие языковой единицы в определённых контекстах, в определённой среде» [4, с. 161–162].

Для исследования функционального потенциала в лингвистике используются такие методы как функциональный анализ и когнитивный подход. Ключина А. М. указывает на то, что функциональный анализ представлен коммуникативно-системным исследованием языковых единиц разных уровней, которое позволяет установить основные закономерности функционирования языковых средств [1, с. 114–115]. Функциональный анализ направлен на изучение функциональной стороны языка, а когнитивный подход позволяет выявить знания, которые стоят за лексическими элементами. Таким образом,

важным этапом в процессе выявления потенциала языковых средств является прежде всего рассмотрение языковых единиц разных уровней. Данный вид анализа целесообразно применить для выявления функционального потенциала языковых средств в английском художественном тексте жанра фэнтези.

Исследование лексико-семантических полей (ЛСП) является одним из способов анализа текста жанра фэнтези. Для лингвостилистического анализа Мисник М.Ф. выделяет в тексте такие семантические группы как личность, место, время, артефакт, природа, общество, культура, магия/сверхъестественные силы [2, с. 10–11]. Распределение языковых единиц в соответствии с указанными группами способствует структуризации языковых средств в рамках исследуемого объекта, где объектом выступает английский художественный текст. Именно при помощи этого метода можно получить детальный анализ разнородных языковых средств, выражающих определенную семантику и сформировать представление об их потенциале. Так, Ключина А.М. подчеркивает, что «применение концепции функционально-семантического поля получает новое осмысление в лингвистике» [1, с. 113]. Изучение семантических полей, их структур и особенностей остается актуальным и применительно в рамках фэнтезийного жанра.

Необходимость систематизировать наборы стилистически маркированных языковых единиц, используемых в английских фантастических текстах конца XX века, привела к разработке способов и подходов к выявлению функционального потенциала языковых средств.

Для глубокого понимания механизмов воздействия фэнтезийного текста на читателя и определения основных лингвостилистических закономерностей жанра необходимо изучение как функционального, так и прагматического потенциалов языковых средств в тексте фэнтези. Языковые средства формируют базовый фундамент, на котором автор выстраивает уникальную фэнтезийную реальность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ключина А. М. Проблема бытования функционально-семантического подхода в лингвистике: систематический обзор // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2020. Т. 13. Вып. 10. С. 113–118.
2. Мисник М. Ф. Лингвистические особенности аномального художественного мира произведений жанра фэнтези англоязычных авторов : автореф. дис. ... канд. филол. наук ; 10.02.04 «Германские языки». Иркутск, 2006. 18 с.
3. Травкин С. В. Языковые маркеры жанровой принадлежности текста: на материале романов фэнтези: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2019. 24 с.
4. Шустова С. В. К вопросу о функциональном потенциале языковой единицы (на примере семантической и синтаксической валентности) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 3(19). С. 161–164.

Мерецкая Е. М.
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Крысало О. В.
г. Луганск, Россия

ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СКАЗКИ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ НИЛА ГЕЙМАНА «ЗВЁЗДНАЯ ПЫЛЬ»

Сказка представляет собой поэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, главным образом с участием волшебных фантастических сил. Литературная сказка, согласно «Словарю литературоведческих терминов» С. П. Белокуровой, представляет собой эпический жанр, основанный на вымысле. Она тесно связана с народной сказкой, однако в отличие от последней, имеет конкретного автора, не существовала в устной традиции до публикации и не имеет различных вариантов [2, с. 325].

В эпоху постмодернизма сказка приобрела невероятную популярность; её образы тесно переплетаются с элементами фэнтези, а герои – с персонажами, принадлежащими другим литературным жанрам. Среди ярких примеров такого смешения можно назвать произведения Нила Геймана, а также творчество таких авторов, как Терри Пратчетт, Евгений Чеширко, Патрик Бормор, Джоан Роулинг, Клайв Стейплз Льюис, Льюис Кэрролл и многих других. Сказочный нарратив в данном контексте выступает в качестве своеобразного моста, соединяющего детскую и взрослую культуры.

Современный английский писатель Нил Гейман активно применяет техники, делающие его прозу чрезвычайно диалогичной. Для его авторского стиля характерны прямые и скрытые отсылки к образам английского и общеевропейского фольклорного и культурного наследия. Слова М. Бахтина о том, что «каждое высказывание полно отзвуками чужих высказываний» как нельзя лучше описывают творческий метод Геймана. Он возводит заимствование в ранг одного из главных, стилеобразующих приемов своей авторской поэтики [1, с. 225].

Согласно мнению Нила Геймана, сказка не должна быть исключительно предметом чтения для взрослых, которые читают детям. Этот жанр необходим людям всех возрастов, и именно взрослые, по мнению автора «Звездной пыли», представляют собой «дискриминируемое большинство». Гейман утверждает: «Проблема заключается не в том, что взрослые перестают интересоваться сказками». По его мнению, «в настоящее время не создаются сказки для взрослых, которые могли бы удовлетворить их потребности и содержать реалистичных персонажей и события, как это было в тех сказках, которые мы читали в детстве». В соответствии с замыслом автора, «Звездная пыль» предназначена для того, чтобы предоставить читателям, вышедшим из детского возраста, возможность заново испытать то же удивление, которые они чувствовали в детстве при чтении классических волшебных сказок [3, с. 184].

Эта идея наглядно иллюстрируется описанием мира “*Faerie*”, который в произведении не подчиняется привычным законам. Здесь нет четко очерченных границ, единого правления или доминиона: “*Faerie, after all, is not one land, one principality or dominion. Maps of Faerie are unreliable, and may not be depended upon*” [5, с. 8]. Карты, как подчеркивает автор, не заслуживают доверия, что создает атмосферу таинственности, непредсказуемости и подчеркивает, что мир за пределами реальности таков, что не поддается обычному измерению.

Стилевое решение Геймана – это утонченный микс архаичного и современного стилей. Язык произведения богат архаизмами, что создаёт ощущение старинной легенды, но одновременно Гейман использует современную лексику и иронические, иногда даже саркастические реплики, что делает текст актуальным и живым. Например, в отрывке: “*Had you mentioned magic or Faerie to any of them, they would have smiled at you disdainfully, except, perhaps for Mr. Dickens, at the time a young man, and beardless. He would have looked at you wistfully*” [5, с. 6] («Если бы вы упомянули при ком-нибудь из этих джентльменов о Волшебной Стране, они бы только презрительно усмехнулись. Кроме разве что мистера Диккенса, который в то время был молод и еще не носил бороды. Тот, пожалуй, взглянул бы на вас грустно и задумчиво» [4, с. 4]), слова *disdainfully* и *wistfully* очень точно передают эмоциональную окраску реакций персонажей и усиливают антитезу. Они добавляют предложению эмоциональную глубину: “*And my gifts last a long time. You and your firstborn child and his or her firstborn child... It's a gift that will last as long as I live*” («Все мои дары долговременны: этот будет принадлежать вам, и вашему первенцу, и первенцу вашего первенца, независимо от пола... Этот дар будет действовать на протяжении всей моей жизни») [5, с. 6].

Нил Гейман ссылается на классические сказочные мотивы, создавая уникальный мир полным магии и волшебства: “*I have crossed the wall, and I am in Faerie. I am in a story, and I must find my way out*” [5, с. 45].

Современные сказки, переживающие новый виток популярности, соединяют детскую и взрослую культуры, отражая реалии XXI века. Нил Гейман мастерски сочетает архаичный стиль с современной лексикой и иронией, создавая актуальные и эмоционально насыщенные истории. Классические мотивы, переосмысленные автором, рождают захватывающий мир магии, привлекательный для читателей всех возрастов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет / М. : Худож. лит., 2018. 510 с.
2. Белокурова С. П. Словарь литературоведческих терминов. СПб. : Паритет, 2007. 320 с
3. Гейман Н. Творите! / [Пер. с англ. Ш. Мартыновой]. М.: Livebook, 2018. 184 с.

4. Гейман Н. Звездная пыль / [Пер. с англ. А. Дубининой, М. Мельниченко]. М. : АСТ, 2024. 256 с.

5. Gaiman N. Stardust. Harper Collins Publishers, 2015. 98 p.

Мерзлякова Е. Р.

ФГБОУ ВО «Донецкий национальный технический университет»

г. Донецк, Россия

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЛЕКСИКА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД

1. Актуальность проблемы

В условиях глобализации инженерного образования владение профессионально ориентированной лексикой иностранного языка становится **ключевым компетенционным требованием** к выпускникам технических вузов [1]. Анализ существующей практики демонстрирует существенные недостатки традиционных методов обучения:

- фокус на механическом заучивании терминов;
- разрыв между «пассивным» знанием лексики и её активным применением;
- низкая эффективность – до 60% студентов испытывают затруднения при использовании специальной лексики в профессиональной коммуникации [2].

Коммуникативный подход позволяет решить эти проблемы за счёт:

- преодоления разрыва между пассивным знанием и активным применением терминов;
- формирования навыков аргументированного обсуждения технических проблем на иностранном языке;
- интеграции языкового обучения в профессиональный контекст.

2. Теоретические основы

Коммуникативный подход (*Communicative Language Teaching, CLT*) базируется на трёх ключевых принципах:

1. Приоритет смысла над формой.
2. Аутентичность учебных материалов.
3. Взаимодействие как механизм усвоения языка [3].

Для технических специальностей особую значимость приобретает концепция **Language for Specific Purposes (LSP)**, которая предполагает:

- отбор лексики на основе анализа реальных профессиональных ситуаций;
- моделирование речевых жанров инженерной деятельности (технические описания, отчёты, презентации) [4].

3. Методика формирования профессионально ориентированной лексики

Предложена трёхэтапная модель обучения:

Этап 1. Контекстуализация

- работа с аутентичными текстами (патенты, стандарты ISO, технические спецификации);
- выявление терминологических полей через анализ корпусных данных (например, *Corpus of Global Web Based English*) [5].

Этап 2. Актуализация

- ролевые игры: «Защита проекта перед инвесторами», «Переговоры с зарубежным подрядчиком»;
- кейс-методы: анализ инцидентов с использованием технической документации на английском языке.

Этап 3. Автоматизация

- создание специализированных глоссариев с примерами употребления терминов;
- использование цифровых платформ (*Quizlet*, *Memrise*) для интервального повторения лексики [6].

4. Практические результаты

Апробация методики проведена на группе из $n=84$ студентов (2–4 курсы технических направлений). Полученные результаты:

- рост скорости поиска терминов в текстах на 45% ($p<0,05$);
- увеличение доли корректного употребления лексики в устной речи с 38% до 72% за семестр;
- повышение мотивации: 89% студентов отметили «реальную применимость» приобретённых навыков [7].

Ключевые индикаторы эффективности:

- способность объяснить термин коллеге без словаря;
- умение составить техническое описание устройства на английском языке;
- участие в международных конкурсах инженерных проектов.

5. Выводы

Коммуникативный подход обеспечивает **эффективный трансфер лексических знаний** в профессиональную деятельность. Основные факторы успеха:

- интеграция языка и специальности;
- использование аутентичных материалов;
- регулярная речевая практика.

Перспективные направления развития:

- внедрение смешанных форматов обучения (*blended learning*);
- интеграция VR-симуляций технических процессов для языковой практики [8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Council of Europe. European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg : Publishing, 2020. P. 45–48.
2. Brown H. D. Principles of Language Learning and Teaching. 7th ed. Harlow : Pearson Education, 2022. P. 112–115.
3. Savignon S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. 2nd ed. New York : McGraw-Hill, 2019. P. 67–70.
4. Dudley Evans T., St John M. J. Developments in English for Specific Purposes. Cambridge : Cambridge University Press, 2021. P. 88–92.
5. Davies M. Corpus Linguistics and the Description of English. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2023. P. 134–137.
6. Nation I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2022. P. 201–205.
7. Авторские данные. Результаты апробации методики (2024/2025 уч. год). М., 2025. С. 12–15.
8. Kukulska Hulme A. Mobile Learning as a Catalyst for Language Education. London : British Council, 2023. P. 55–58.

Мизинова М. П.

*ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Попова О. И.
г. Волгоград, Россия*

ПЕРЕВОД ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.С. ПУШКИНА НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК: ПРОБЛЕМЫ ФОРМАЛЬНОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ

Рассматриваются ключевые аспекты перевода поэзии А. С. Пушкина с позиции формальной эквивалентности, анализируются существующие переводы на французский язык, описываются стратегии для достижения максимальной адекватности перевода.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в систематизации проблем формальной эквивалентности применительно к переводу русской поэзии. Работа вносит вклад в развитие теории поэтического перевода, уточняя критерии оценки переводов классических произведений.

Практическая значимость выражается в том, что результат данной работы может быть использован при подготовке новых переводов поэзии А. С. Пушкина, а также применяться на занятиях по практике художественного перевода.

Цель исследования состоит в определении особенностей перевода пушкинских текстов на французский язык с точки зрения формальной эквивалентности, выявлении основных трудностей и рассмотрении их возможных решений.

Задачей является анализ переводов произведения на французский язык.

Методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ, контекстуальный анализ, метод сплошной выборки, структурный анализ.

Материалом исследования послужило произведение А. С. Пушкина «Евгений Онегин» в переводах И. С. Тургенева и Н. В. Насакиной.

Анализ перевода И. С. Тургенева показал, что перевод поэзии возможен даже с нарушением рифмы и ритма оригинала, что в свою очередь, напрямую влияет на восприятие текста. В данном переводе мы видим использование приема перемещения слов, что нарушает соблюдение формальной эквивалентности текста и лишает его легкости. Однако данный прием помогает передать смысловую составляющую текста и сохранить иронический тон повествования [2; 4].

Анализ перевода Н. В. Насакиной показывает нам, что даже такие сложные произведения в жанре поэзии можно перевести с сохранением формы и ритма оригинала. Этот перевод ближе к ритмике стихотворения и более точно передает иронию высказываний, однако более сложен для простого читателя. В данном переводе мы видим использование приема опущения, а также модуляции, что может затруднить восприятие текста человеком, не погруженным в контекст реалий [3].

Оба перевода представляют значительную ценность и отражают разные эпохи в истории восприятия Пушкина во Франции. Их сравнительный анализ позволяет проследить эволюцию подходов к переводу русской классики и наметить пути для будущих переводческих проектов.

Анализ перевода данного текста подводит нас к определенным выводам:

- Оптимальным решением будет являться перевод с сохранением ритмики и иронии оригинала.
- Перевод поэзии представляет собой особый вид межъязыковой и межкультурной трансформации.
- Специфика пушкинского слога требует от переводчика не просто лингвистической компетенции, но и глубокого понимания поэтики, исторического контекста и культурных кодов данного текста.
- Полное сохранение формальной структуры оригинальной строфы практически невозможно, без существенных потерь на других уровнях: передача русского ямба, системы рифм, точного синтаксического строя и выражение реалий, идиом, исторических отсылок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарбовский Н. К. Теория перевода: Учебник. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. 544 с.
2. Измайлов Н. В. И. С. Тургенев – переводчик Пушкина на французский язык // Пушкин: Исследования и материалы / АН СССР. Ин-т рус. лит. Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. Т. 7. Пушкин и мировая литература. С. 185–203.

3. Пушкин А. С. Евгений Онегин. Избранная лирика / Перевод на французский язык Н. В. Насакиной. М. : Издательский Дом Тончу: журнал «Наше наследие», 2010. 208 с.

4. «Евгений Онегин» Oneguine, roman en vers par Alexandre Pouchkine. Traduit par Ivan Tourguénef et Louis Viardot (1863). 169 p.

Минич А. В.

*Государственное учреждение образования
«Средняя школа №23 г. Могилева»
г. Могилёв, Республика Беларусь*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Современная образовательная парадигма нацелена на развитие личности, способной к саморазвитию, коммуникации и творческому мышлению. Изучение иностранного языка с младших классов рассматривается как средство межкультурного общения и фактор интеллектуального и личностного развития ребёнка.

Младший школьный возраст считается сенситивным для овладения языками благодаря природной предрасположенности детей к подражанию речевым образцам, пластичности слухового восприятия и гибкости речевых механизмов. В этот период, по мнению Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна, формируются основы произвольного внимания, памяти и мышления – условия, оптимальные для языкового обучения [1].

Учёт возрастных особенностей позволяет строить обучение на сочетании игровых, наглядных и коммуникативных форм. Эмоциональная вовлечённость ребёнка обеспечивает положительную мотивацию и активное участие в процессе общения. Поскольку игра в этом возрасте является ведущим видом деятельности, её использование в обучении иностранному языку превращает речевую практику в естественный и привлекательный процесс.

В младшем школьном возрасте происходят качественные изменения всех психических процессов: восприятия, памяти, внимания и мышления. У детей постепенно развивается произвольность поведения, формируется способность планировать собственную деятельность, укрепляются воображение и рефлексия, которые необходимы для успешного перехода в подростковый возраст. Однако когнитивные возможности ребёнка ещё ограничены конкретно-образным мышлением, поэтому педагог должен опираться на принцип наглядности, чередовать виды деятельности и избегать перегрузки. Материал усваивается лучше, когда он эмоционально окрашен и представлен в игровой форме [2, с. 624–628].

Наиболее значимыми психологическими факторами успешного обучения выступают мотивация, познавательная активность, эмоционально-волевая сфера и воображение. Мотивация определяет внутреннюю готовность ребёнка к изучению языка, познавательная активность стимулирует исследовательское поведение и стремление узнавать новое, эмоционально-волевая сфера обеспечивает способность преодолевать трудности, а воображение способствует смысловому запоминанию и творческому использованию языковых единиц [1].

Иностранный язык как учебная дисциплина обладает большим развивающим потенциалом, влияя на интеллектуальную, мотивационную и эмоциональную сферы личности. Л. В. Щерба называл язык «практической школой диалектики», подчёркивая, что освоение лексико-грамматических закономерностей развивает абстрактное мышление, навыки анализа и обобщения. В процессе изучения формируются речемыслительные механизмы (ориентация, целеполагание, прогнозирование, конструирование высказывания), поэтому овладение языком становится инструментом интеллектуального развития ребёнка.

Особое значение имеет мотивация общения. Устойчивое стремление к иноязычному взаимодействию возникает при наличии коммуникативных, познавательных и эмоциональных стимулов. В младшем школьном возрасте такими стимулами выступают игровые ситуации, персонажи, песни и ролевые задания, позволяющие ребёнку естественно использовать язык как средство выражения мыслей и чувств.

Игровая деятельность является одним из важнейших психолого-педагогических условий успешного обучения. Через игру реализуется принцип природосообразности, сформулированный Я. А. Коменским, а также удовлетворяется потребность ребёнка в движении, сотрудничестве и эмоциональном контакте. Языковая игра создаёт безопасную среду, в которой ошибки воспринимаются как часть творческого поиска. Использование подвижных и речевых игр способствует развитию слухового восприятия, произвольного внимания и формированию безакцентного произношения.

Коммуникативный подход, основанный на моделировании реальных ситуаций общения, формирует у учащихся чувство языковой уверенности и речевой самостоятельности. Педагогическая задача состоит в том, чтобы сочетать речевую деятельность с интеллектуальными задачами – анализом, классификацией, прогнозированием. Такое единство мышления и речи делает обучение иностранному языку фактором общего психического развития.

Эффективность преподавания иностранного языка в начальной школе определяется совокупностью психолого-педагогических условий. Важно создавать эмоционально комфортную атмосферу, снижающую тревожность и способствующую самовыражению, учитывать индивидуальные особенности детей и различия в темпах усвоения материала, а также обеспечивать интеграцию учебных задач с элементами культуры стран изучаемого языка. Необходимо организовывать деятельность учащихся так, чтобы происходила частая смена форм работы и активное взаимодействие в группе, при этом особое

внимание уделяется развитию положительной самооценки и рефлексии достижений [3, с. 255–260].

Психолого-педагогические особенности обучения иностранным языкам детей младшего школьного возраста обусловлены сенситивностью данного периода, ведущей ролью игровой деятельности, доминированием наглядно-образного мышления и потребностью в эмоционально насыщенном общении. Эффективное обучение возможно при соблюдении принципов коммуникативной направленности и индивидуального подхода. Иностранный язык становится не только средством общения, но и инструментом формирования познавательных, эмоциональных и волевых качеств личности, создавая основу для дальнейшего интеллектуального и культурного развития ребёнка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Попова С. В., Тарабин Д. В. Особенности обучения английскому языку в начальной школе // Наука и образование. 2023. №1.
2. Мадоннова А. В. Особенности обучения иностранному языку младших школьников // StudNet. 2020. № 9. С. 624–630.
3. Хуснулина Р. Р. Психолого-педагогические аспекты обучения иностранному языку // Ученые записки Казанского гос. ун-та. Серия «Гуманитарные науки». 2009. Т. 151. Кн. 5. Ч. 1. С. 255–266.

*Минько Е. Н., Рассадникова О. К.
ГБОУ ВПО Бендерский высший художественный
колледж им. В. И. Постойкина
г. Бендеры, Приднестровская Молдавская Республика*

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ (НА ПРИМЕРЕ БЕНДЕРСКОГО ВЫСШЕГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОЛЛЕДЖА ИМ. В.И. ПОСТОЙКИНА)

Актуальность профессионально-ориентированного подхода в обучении иностранному языку в колледже. При изучении иностранного языка в средне-профессиональных учебных заведениях нужно учитывать профессиональную специфику и нацеленность на реализацию задач будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Важность мотивации для успешного обучения иностранному языку. Необходимо не только заинтересовать студентов иностранным языком, но и преподнести им его изучение как профессионально значимый предмет.

Роль интеграции со специальными дисциплинами в обучении иностранному языку. Например, в Бендерском высшем художественном

колледже им. В. И. Постойкина важную роль играет интеграция со специальными дисциплинами, такими как «Рисунок», «Живопись».

Использование интернет-ресурсов в обучении иностранному языку. Онлайн-задания позволяют студентам проверить и закрепить свои знания в игровой форме, что способствует формированию их познавательного интереса к учебной дисциплине.

Применение образовательных технологий при обучении иностранному языку. Используются технологии коммуникативного обучения, дифференцированного обучения, модульного обучения, информационно-коммуникационные технологии, а также технологии индивидуального обучения, обучения в сотрудничестве и проектная технология.

Ожидаемые результаты обучения. Выпускники колледжа должны уметь самостоятельно работать с литературой, активно владеть профессиональными терминами, лексикой, уметь использовать грамматические структуры, понимать иноязычную речь на слух, вести беседу, переговоры, оформлять деловую переписку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
2. Кунанбаева С. С. Современное иноязычное образование: методология и теория. Алматы, 2005. 264 с.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2001. 305 с.

Мирошников А. Д.
*ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»*
Научный руководитель: ст. преп. Щербакова О. Г.
г. Горловка, Россия

ВИДЫ И ФУНКЦИИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РОЛЕВЫХ ВИДЕОИГРАХ

В современном медиапространстве видеоигры рассматривают не только как развлекательный продукт, но и как сложную форму нарративного искусства, способную транслировать культурные смыслы и участвовать в формировании языковой картины мира. Одним из важнейших лингвокультурных механизмов, обеспечивающих многослойность игрового повествования, является интертекстуальность – система отсылок, цитат и аллюзий, связывающих игровой дискурс с литературными, мифологическими и массовыми источниками.

Взаимодействие дискурса видеоигр с другими культурными формами, выражающееся в интертекстуальных связях, подчеркивает их влияние на современную культуру и подтверждает их статус как значимого культурного феномена, сопоставимого с кинематографом и популярной литературой.

Интертекстуальные связи в видеоиграх формируют особое пространство культурной коммуникации, в котором игрок не только воспринимает информацию, но и становится соучастником интерпретации текста. Изучение таких включений позволяет глубже понять природу цифрового дискурса, выявить способы его взаимодействия с традиционными формами культуры и определить функции, которые интертекст выполняет в игровых нарративах.

Лапшина М. Н. выделяет следующие функции интертекстуальных включений в дискурсе видеоигр: апеллятивная и фатическая (контактоустанавливающая) функции (когда автор стремится целенаправленно воздействовать на адресата, который обладает фоновыми знаниями, необходимыми для опознания отсылки к другому тексту); референтивная функция (передающая сведения о понятийной сфере, отсылки к которой может обнаружить и правильно расшифровать адресат); метатекстовая функция (в фиксация связей между двумя и более текстами); экспрессивная функция (обогащение текста путем придания ему новых оттенков смысла) [3, с. 296].

Интертекстуальные элементы, как правило, черпаются из произведений, обладающих широкой известностью в рамках определенного языкового или культурного сообщества.

Среди прецедентных текстов в современных ролевых видеоиграх – общеизвестные произведения устной народной традиции (к примеру, сказки), классическая литература, популярные кинофильмы, песни и прочие феномены современной массовой культуры; фразеологический фонд языка, носителем которого является адресат. Видеоигры также содержат широкий набор текстов, написанных «от лица» игровых персонажей.

Во франшизах, таких как *“The Elder Scrolls”* и *“Baldur’s Gate”*, интертекстуальность проявляется через псевдолитературные тексты, создающие иллюзию исторической глубины и достоверности мира. В *“Dragon Age”* и *“Fallout”* она чаще реализуется в форме аллюзий на прецедентные тексты, пословицы, библейские цитаты или элементы массовой культуры, выполняя апеллятивную и экспрессивную функции.

Интертекст также помогает создать связь между игровым контекстом и культурными кодами языка благодаря использованию аллюзий в названиях квестов. Так, *“No Stone Unturned”* (*“The Elder Scrolls V: Skyrim”*) обыгрывает устойчивое выражение «не оставить камня на камне».

Таким образом, интертекстуальность выступает одним из ключевых механизмов формирования художественного и культурного пространства видеоигр. Она обеспечивает взаимодействие игрового дискурса с литературой, мифологией и массовой культурой, усиливает иммерсивность и способствует созданию многослойного повествования.

Понимание природы интертекста в англоязычных видеоиграх открывает новые возможности для исследования языковой специфики цифрового дискурса и его перевода, а также для осмысления видеоигры как полноценного культурного феномена, формирующего современную медиареальность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка. М. : Флинта, 2012.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М. : Прогресс, 1994.
3. Лапшина М. Н. Интертекстуальность и устный перевод. Университетское переводоведение. Выпуск 11. Материалы XI международной научной конференции по переводоведению «Федоровские чтения». Санкт-Петербург : СПбГУ, 2011. С. 295–301.
4. Ensslin A. The Language of Gaming. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2012.

Мохомор В. В.

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

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

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С ТОПОНИМАМИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Большинство фразеологических единиц французского языка основаны на национальной культуре и отражают её особенности. Источники происхождения этих фразеологизмов разнообразны и восходят к разным эпохам, что свидетельствует о богатстве их исторического и культурного происхождения. Образы, используемые во французских фразеологических выражениях, черпаются из различных сфер жизни народа, что делает их многогранными и насыщенными смыслом [2, с. 261]. Особенно значимую роль в языке играют фразеологизмы, содержащие названия географических объектов – топонимы. Такие выражения зачастую используют метафорический или переносный смысл, связанный с характеристиками, ассоциациями или историческими событиями, связанными с конкретными местами, что придаёт им дополнительную глубину и культурную ценность.

Использование топонимов во фразеологических единицах помогает передать яркие образы, сделать речь более выразительной и насыщенной культурными отсылками. Часто такие выражения связаны с историческими событиями или легендами, ассоциируются с определёнными качествами региона

или города, а также могут символизировать определённые ситуации или чувства [1, с. 24].

Например, одним из известных выражений является *“coup de Trafalgar”*. В этом случае слово *“coup”* переводится как «удар» или «удары», а *“Trafalgar”* – это название знаменитой морской битвы, которая произошла у побережья Испании. В целом, выражение *“coup de Trafalgar”* означает значительный, судьбоносный переворот или кардинальные перемены, часто в негативном контексте, например, внезапную катастрофу, крупную неудачу или переломный момент. Его используют, чтобы подчеркнуть масштабность и внезапность события, которое полностью меняет ситуацию.

Некоторые выражения связаны с конкретными регионами или городами, например, *“faire le Mont Blanc”*, что подразумевает выполнение очень сложной задачи, поскольку Монблан – самая высокая вершина в Альпах. Другой пример: *“prendre Paris pour Corbeil”* – устаревшее выражение во французском языке, означающее «совершить большую ошибку или оплошность» (буквально: «взять Париж за Корбей»). Этот образ связан с историческими событиями, когда протестанты, не сумев захватить город Корбей, осадили Париж. Это выражение использует топонимы для передачи идеи о серьёзной ошибке или неправильной оценке ситуации. В данном случае, Париж символизирует крупный и важный город, а Корбей – меньший и менее значимый, что подчеркивает разницу в масштабе и важности. Этот фразеологизм демонстрирует, как во французском языке топонимы могут использоваться для метафорического обозначения ошибок или заблуждений [3, с. 36].

Фразеологизм *“Se faire rouler dans la farine”* является ярким примером использования топонимов и метафорических образов во французском языке. Эта идиома буквально переводится как «позволить себя вываливать в муке» и означает «быть обманутым» или «попасться на уловку». В основе выражения лежит образ человека, которого «вываливают в муку», что символизирует его неспособность заметить или предотвратить обман. Такой образ может иметь исторические корни, связанные с кулинарными или ремесленными практиками, где мука ассоциировалась с обманом или хитростью, а также с ситуациями, в которых человека вводили в заблуждение. В целом, идиома *“Se faire rouler dans la farine”* демонстрирует, как во французском языке топонимы и образы используют метафорический смысл для передачи определённых ситуаций и культурных особенностей.

Выражение *“Allée à Cachan”* – фразеологизм, означающий «спрятаться, скрыться». Это выражение происходит от названия пригородного района Парижа – *Cachan*. В прошлом поговорка использовалось в смысле «уйти в никуда», «пропасть» или «скрываться».

Фразеологизм *“mouton de Berry”* (человек с отметиной на носу) связан с названием провинции Берри во Франции, где существует особая порода баранов, отличающихся отчетливой широкой отметиной на носу. Обычно барана Берри легко распознать по этой характерной черте, что сделало выражение *“mouton de Berry”* символом человека, имеющего заметную отметину или особенность на

лице, особенно на носу. В разговорной речи этот фразеологизм используется для обозначения человека с отличительной чертой, которая легко бросается в глаза, и иногда приобретает ироничный оттенок, подчеркивая его узнаваемость или необычность [3, с. 7].

Для запоминания таких выражений полезно связывать их с известными историческими или культурными образами. Очень важно обращать внимание на ассоциации с конкретными регионами, их символами и легендами. В целом, фразеологические единицы с топонимами во французском языке – это яркий и богатый пласт языка, который помогает сделать речь более живой и выразительной. Знание таких выражений не только расширяет словарный запас, но и позволяет лучше понять культурные особенности Франции и её истории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басик С. Н. Общая топонимика: Учебное пособие для студентов географического факультета. Мн. : БГУ, 2006. 200 с.
2. Назарян А. Г. Фразеология современного французского языка: Учеб. 2-е изд. перераб. и доп. М. : Высш. шк., 1987. 288 с.
3. Хайитов Б. Т. Французско-русский лингвострановедческий словарь по фразеологии. М. : Московский лицей, 1997. 50 с.

Мошкова А. Ю.

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

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

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ВЕЖЛИВОСТИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ: ЭВОЛЮЦИЯ ФОРМ ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ДИСКУРСЕ

Категория вежливости является одной из центральных в прагмалингвистике и коммуникативной лингвистике. Во французском языке, где оппозиция местоимений *tu* и *vous* служит ключевым маркером социальных отношений, эта категория находит своё наиболее яркое выражение. Традиционная система употребления этих форм, основанная на четком соблюдении дистанции или близости, в настоящее время претерпевает значительные изменения под влиянием глобализации, цифровизации коммуникации и трансформации корпоративной культуры [2].

Проанализируем функционально-семантическое поле вежливости во французском языке сквозь призму эволюции форм обращения *tu* и *vous*.

Исторически сложившаяся система употребления *tu* и *vous* образует ядро функционально-семантического поля вежливости во французском языке.

Местоимение *vous* традиционно закреплено за ситуациями, требующими подчеркнутого уважения, формальности и соблюдения социальной дистанции (общение с малознакомыми людьми, старшими по возрасту или положению, коллегами). Оно маркирует вертикальные, иерархические отношения [3].

Местоимение *tu*, напротив, используется в отношениях, указывающие на близость, солидарность и неформальность (общение между членами семьи, друзьями, детьми). Эта бинарная оппозиция поддерживается другими элементами функционально-семантического поля вежливости, такими как формулы вежливости (*Vous êtes très belle – Вы очень красивы*), этикетные жесты, рукопожатие вместо поцелуя в щеку при формальном общении и выбор обращения *Monsieur, Madame*.

Под влиянием социокультурных трансформаций в системе *tu* и *vous* наблюдается функциональный сдвиг, приведший к расширению контекстов употребления *tu* и размыванию традиционных границ функционально-семантического поля вежливости.

В современных французских компаниях, особенно в стартапах и IT-секторе, всё чаще поощряется неформальная коммуникация. Политика обязательного *tutoiement* – обращения на «ты» между коллегами, независимо от должности, становится инструментом создания «плоских» структур и корпоративной культуры, основанной на паритетности [1]. Это пример того, как семантика паритетности, являющаяся периферийным элементом поля в его традиционной модели, выдвигается на более центральные позиции.

Социальные сети, такие как *Twitter, Instagram*, создают среду, которая по умолчанию воспринимается как неформальная. Анонимность или псевдоанонимность, лимит на количество символов, скорость обмена сообщениями – всё это способствует стремительному переходу на *tu* даже между малознакомыми пользователями. Цифровой дискурс становится мощным катализатором, ускоряющим демократизацию общения и расширяющим сферу употребления местоимения солидарности.

Распространение английского языка, в котором отсутствует грамматическая оппозиция «ты» или «вы», оказывает косвенное, но существенное влияние. Франкоговорящие носители, постоянно находящиеся в международной среде, могут переносить привычку к универсальному обращению с использованием английского обращения *you* на французский язык, бессознательно упрощая систему выбора между *tu* и *vous*.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что функционально-семантическое поле вежливости во французском языке находится в состоянии динамичной эволюции, под влиянием глобализации и социальных изменений. Смена норм употребления форм *tu* и *vous* открывает новые горизонты для понимания глубинных семантических изменений и социальной динамики в современном французском дискурсе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бутенко М. Э. Зарубежный опыт социально-культурного развития: учеб. пособие. СПб. : СПГУКИ, 2003. 96 с.
2. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М. : Языки славянских культур, 2009. 287 с.
3. Категория вежливости во французском языке URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-vezhlivosti-vo-frantsuzskom-yazyke/viewer> (дата обращения: 04.10.2025).

Муратова В. В.

*ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»*

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

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ПОВЕСТИ ДЖОРДЖА ОРУЭЛЛА «СКОТНЫЙ ДВОР»

В традиционной лингвистической парадигме анализ имён собственных концентрировался преимущественно на их языковой специфике: учёные детально исследовали механизмы словообразования, анализировали производящие основы (будь то топонимы или антропонимы), систематизировали структурные модели. Однако современная наука предлагает расширить методологический горизонт, интегрируя в изучение семантики онимов не только лингвистический, но и смежные исследовательские ракурсы.

В контексте когнитивной лингвистики, изучающей взаимосвязи языка, культуры и человеческого сознания, личность воспринимается как неотъемлемый элемент языковой картины мира. В этом плане имена собственные демонстрируют значительный концептуальный ресурс. Будучи органичной частью лексической системы любого языка, они выполняют функцию смысловых маркеров, которые фиксируют пространственно-временные координаты коллективного опыта; кодируют стереотипные представления; отражают поведенческие модели конкретного этноса.

Особую методологическую ценность в исследовании онимов представляет лингвокультурологический подход — одно из наиболее перспективных направлений современной лингвистики. Его ключевая особенность заключается в акценте на культурно обусловленных компонентах значения:

- скрытых коннотациях;
- ассоциативных полях;
- историко-культурном контексте именования.

В рамках данного подхода имена собственные рассматриваются как лингвокультуронимы – языковые знаки, способные непосредственно отражать культурные реалии, символически кодировать национально-специфичные смыслы, а также служить инструментами культурной идентификации.

Лингвокультурология открывает новые перспективы в ономастических исследованиях, позволяя: а) выявлять способы отражения ценностных установок лингвокультуры через имена собственные; б) анализировать роль онимов в консолидации языкового сообщества; в) изучать их функцию в конструировании языковой картины мира; г) исследовать психолингвистические механизмы восприятия имён носителями языка.

В художественной литературе ономастика опирается на национальные традиции именования, выполняя прагматические функции пространственно-временной локализации сюжета, социальной характеристики персонажей и создания культурно-исторического фона. Особого внимания заслуживают говорящие имена – онимы, которые эксплицирует ключевые черты персонажа (внешность, характер, поведение), содержат явную или скрытую оценочность, служат инструментом авторской иронии или сатиры (как в повести Джорджа Оруэлла «Скотный двор» [2]). Такие названия «употребляются автором, который преследует определённые цели и опирается в своей словообразовательной практике на существующие в ономастике традиции и модели» [1, с. 160–161]. Их использование всегда целенаправленно: автор сознательно оперирует ономастическим инструментарием для достижения эстетических и смысловых эффектов, опираясь на коллективное знание читателей о культурных кодах именования.

В повести Джорджа Оруэлла значительную часть ономастикона составляют зоонимы – имена собственные, образованные от названий животных. В данном контексте под зоонимом подразумевается лингвистическая репрезентация человеческого образа через анималистическую номинацию: название животного становится средством вербального кодирования личностных характеристик субъекта высказывания. Зоонимическая лексика обладает исключительной способностью к репрезентации этнокультурной специфики языкового сознания. Анималистические образы, лежащие в основе зоонимов, демонстрируют ярко выраженную национальную маркированность.

Таким образом, в повести Джорджа Оруэлла «Скотный двор» зоонимы выступают не только как номинативные единицы, но и как сложные семиотические знаки, аккумулирующие многовековой опыт взаимодействия человека с животным миром в конкретном культурно-языковом пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М., 2001. 224 с.
2. Orwell G. *Animal Farm*. London, 1993. 65 p.

Мухина Д. В.
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Крысало О. В.
г. Луганск, Россия

РОМАН ИЭНА МАКЬЮЭНА «ИСКУПЛЕНИЕ» КАК МЕТАПРОЗАИЧЕСКИЙ ТЕКСТ

Метапроза – род саморефлексивного повествования, которое повествует о самом процессе повествования [1]. Романа Иэна Макьюэна «Искупление» (*“Atonement”*) обладает уникальной структурой и особенностями художественного мышления, которые характерны для метапрозаических текстов. Такой вид художественных произведений исследует процесс создания текста внутри самого текста, обращается к вопросам авторства, правды и вымысла, что делает её важным объектом для литературного анализа.

Метапроза или метаповествование – литературное произведение, самым важным предметом которого является конкретно сам процесс его развития, исследование природы литературного текста [4, с. 53]. Марк Липовецкий, подводя итог ряду исследований метапрозы, подчёркивает, что ядро метапрозаического произведения составляет фигура героя-писателя, часто выполняющего роль своеобразного альтер-эго реального автора. Структура таких произведений устроена таким образом, что читатель вынужден непрерывно сопоставлять персонажей и события внутри основного сюжета («текста в тексте») с фигурой рассказчика и общей композицией самого нарратива («рамочным текстом»), воспринимая прямые либо скрытые намёки на взаимодействие обеих реальностей. Итогом становится смещение акцента с восприятия законченного художественного мира, воплощённого в произведении, на само творчество писателя, процесс построения и реконструкции незавершённой картины реальности. Это погружает читателя непосредственно в творческое пространство, превращая его в активного участника литературной игры [1]. Метапроза характеризуется саморефлексивностью, акцентом на процессе написания и авторским вмешательством в текст. В романе Иэна Макьюэна «Искупление» эти признаки проявляются через образ Брайони Таллис, мотив письма и рукописи, а также через размывание границ между вымыслом и реальностью.

Брайони осознаёт себя творцом текста, что проявляется в её размышлениях о власти над событиями:

“She also knew that whatever actually happened drew its significance from her published work and would not have been remembered without it” [3, с. 30]. (*«Она будет также понимать: независимо от того, какие события произошли в действительности, их значимость отныне истекает только из ее опубликованного произведения, вне связи с которым о них никто и не вспомнит»*)

[2, с. 60]. Эта цитата демонстрирует, что авторская позиция персонажа подчеркивает метапроизведение как «роман о романе».

Рукопись романа и письма персонажей становятся средствами исследования текста внутри текста, раскрывая внутренние конфликты и субъективную правду. Это прослеживается в сцене написания письма:

“...and wrote his letter out in longland, confident that the personal touch fitted the occasion” [3, с. 59]. («...и написал письмо от руки, сочтя, что это придаст посланию личностный оттенок, более соответствующий задаче») [2, с. 120].

Метапроза также проявляется в финале романа, где читатель осознаёт, что события, описанные в тексте, не являются полностью реальными:

“It is only in this last version that my lovers end well, standing side by side on a South London pavement as I walk away” [3, с. 251]. («Только в последнем варианте романа моих героев-любowników ждет хороший конец, только в нем они стоят рука об руку на тротуаре одной из улиц южного Лондона, глядя мне вслед») [2, с. 506].

Таким образом, Макьюэн создаёт многослойное повествование, заставляя читателя задуматься о природе художественного вымысла.

Роман Иэна Макьюэна «Искупление» (“*Atonement*”) является примером метапрозаического текста благодаря саморефлексивности, игре с авторством и границами вымысла. Анализ романа позволяет глубже понять современные литературные приёмы и их роль в формировании художественного замысла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Липовецкий М. Н. Метапроза // Электронный ресурс. URL: <http://www.slovar.lib.ru/dictionary/metaproza.htm> (дата обращения: 21.09.2025).
2. Макьюэн И. Искупление / [Пер. с англ. И. Дорониной]. М. : Эксмо, 2024. 512 с.
3. McEwan I. Atonement. Anchor, 2003. 255 p.
4. üdiger I. Contemporary metafiction: A poetological study of metafiction in English since 1939. Winter, 1986. 328 p.

Назарова А. Е.

ФГБОУ ВО «Южный Федеральный университет»
г. Ростов-на-Дону, Россия

ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В РКИ: ЯЗЫК, КОММУНИКАЦИЯ, НОВЫЕ ФОРМАТЫ

Современная методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) развивается в условиях цифровой трансформации образования. Изменяются формы коммуникации, типы взаимодействия участников образовательного процесса, а также языковые характеристики педагогического

дискурса. Цель данного исследования состоит в рассмотрении особенностей цифрового педагогического дискурса в обучении РКИ через призму языка, коммуникации и новых форматов обучения.

По мнению Загуменниковой Н. В., широкие возможности цифровых сервисов помогают разнообразить работу преподавателя «разнообразить учебную деятельность студентов, организовать продуктивную самостоятельную работу студентов». [1, с. 167] Внедрение цифровых технологий способствует не только оптимизации учебного процесса, но и формированию новых типов образовательного взаимодействия. Цифровая среда обеспечивает мультимодальность подачи материала, возможность оперативной обратной связи, индивидуализацию обучения и расширение коммуникативных практик.

Преподаватель в цифровом пространстве выступает координатором, создающим гибкую траекторию обучения, адаптированную к уровню и культурным особенностям учащегося.

Некрасова Е. Ю. подчеркивает, что концепция коммуникативности в педагогическом дискурсе предполагает не просто передачу знаний, а создание пространства функционального взаимодействия. Преподаватель РКИ в данном случае выступает как участник межкультурного академического общения [2, с. 259].

В цифровом формате коммуникативная функция приобретает новые измерения: диалог реализуется через платформы, чаты, видеоконференции, что формирует особый тип цифрового педагогического дискурса – синтетического, гибридного по структуре и стилистике.

Важно, что цифровая коммуникация сохраняет принцип субъектности: успешное обучение возможно только при наличии реального обмена смыслами и эмоционального участия сторон.

Орлов Е. А., Скорикова Т. П. и Романова Н. Н. предлагают интегративную модель обучения академическому дискурсу на базе цифровых технологий. Такая модель объединяет когнитивный, коммуникативный и культурный компоненты [3, с. 821].

В контексте РКИ эта модель позволяет не только обучать языку, но и формировать компетенции межкультурного общения, навыки аналитического мышления, академической аргументации и цифровой грамотности.

Ключевыми инструментами становятся интерактивные платформы, корпусные технологии, онлайн-курсы и мультимедийные ресурсы, обеспечивающие развитие академической речи и критического мышления обучающихся.

Цифровой педагогический дискурс характеризуется гибридностью стиля: сочетанием академической точности и разговорной спонтанности, обусловленной форматами онлайн-общения.

Появляются новые речевые жанры (форум, чат-обсуждение, видеолекция), требующие от преподавателя адаптации языковых стратегий: большей экспрессии, эмоциональности, ясности формулировок и визуальной поддержки.

Цифровой педагогический дискурс в РКИ формирует новую коммуникативную реальность, где преподаватель и обучающийся выступают соавторами образовательного процесса.

Эффективность цифрового обучения определяется не количеством технологий, а степенью коммуникативной вовлечённости участников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Загуменникова Н. В. Цифровые технологии как способ оптимизации обучения русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век. 2023. №1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-kak-sposob-optimizatsii-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 01.10.2025).

2. Некрасова Е. Ю. Концепция коммуникативности как феномен функционального взаимодействия в педагогическом дискурсе // Современное педагогическое образование. 2022. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-kommunikativnosti-kak-fenomen-funktsionalnogo-vzaimodeystviya-v-pedagogicheskom-diskurse> (дата обращения: 01.10.2025).

3. Орлов Е. А., Скорикова Т. П., Романова Н. Н. Основные параметры интегративной модели обучения русскому академическому дискурсу на базе современных цифровых технологий // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2023. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-parametry-integrativnoy-modeli-obucheniya-russkomu-akademicheskomu-diskursu-na-baze-sovremennyh-tsifrovyyh-tehnologiy> (дата обращения: 01.10.2025).

Опанасенко К. В.

ФГБОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (Старооскольский филиал)

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

г. Старый Оскол, Россия

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПАДЕЖЕЙ В АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Английский и немецкий языки являются родственными, так как относятся к одной и той же германской группе языков. Они схожи во многих отношениях, от произношения до грамматических систем и лексики. При этом языки имеют существенные различия, анализ которых может быть полезен для более детального и глубокого их изучения.

Падежи как грамматическая категория языка отличаются своей многогранностью. Они являются предметом дискуссии среди лингвистов, так как разнообразие их значений и функций тормозило развитие теории падежной семантики [2, с. 222]. Тем не менее, данная категория является важной во многих языках, активно используется и имеет свои правила употребления.

В немецком и в английском языках падежи отличаются своей ролью и значением. Если в первом языке падежи выступают одной из важнейших грамматических категорий и употребляются очень часто, то во втором само существование падежей подвергается сомнению и заменяется на другие грамматические конструкции. При этом в этих категориях в двух языках есть и схожие черты. Так, например, падежи английского языка соответствуют некоторым падежам немецкого.

В немецком языке все существительные склоняются по падежам. Выделяют четыре вида: именительный (*Nominativ*), родительный (*Genetiv*), дательный (*Dativ*) и винительный (*Akkusativ*) [1, с. 47]. При этом в языке отсутствует предложный падеж, так как существительное может иметь предлоги во всех падежах, за исключением именительного.

В пример можно привести различные варианты предложений в этих падежах. Предложение "*Der Mann hat ein neues Auto*" в именительном падеже и предложение "*Das Auto des Mannes ist neu*" в родительном отличаются формой слов, которая меняется в зависимости от падежа.

Если говорить об английском языке, то при рассмотрении его падежей нельзя сказать точно, как именно они используются в языке и даже их количество. Так, по одной из точек зрения там используется только два падежа: *the Common Case*, или же общий падеж, а также *the Possessive (Genitive) Case*, то есть притяжательный. По другой – в английском есть больше двух падежей – от трёх и более. Учёные, придерживающиеся третьей точки зрения, утверждают, что категории падежей в английском нет вообще, так как они утратились в ходе своего исторического развития [3, с. 282].

По нашему мнению, наиболее показательно будет рассмотреть падежи первой точки зрения, а именно общий и притяжательный, так как они чаще всего используются в языке и могут наглядно показать разницу между падежами немецкого языка и английского. Так, общий падеж выражается простой формой слов без каких-либо изменений. Например, слова *cat*, *dog* или *girl*. Притяжательный же падеж выражается с помощью прибавления *'s* к концу слова. Примером также служат очень часто используемые словосочетания, такие как *Girl's bag* или *Dog's tail*. Можно сказать, что названные выше падежи соответствуют именительному и родительному падежам в немецком языке, что подчёркивает схожие черты этой грамматической категории при её сравнении в двух языках.

При этом стоит упомянуть о значении порядка слов, говоря о падежах английского языка. В отличие от немецкого, где падеж передаётся изменением формы слов, в английском имеет значение место слова в предложении.

Так, можно сделать вывод, что падежи в английском и немецком языке имеют как схожие черты, так и различия, а их анализ помогает лучше понимать и изучать оба языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кац А. С. Категория падежа в немецком и английском языках: сравнительно-сопоставительный анализ (на примере произведения М. Фриша «Хомо Фабер») // НАУ. 2015. №2–7 (7).
2. Мосина Н. М. История изучения падежной категории // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2009. №3.
3. Чалова О. Н., Севдалева А. С. Грамматическая категория падежа существительных в английском языке // Эпоха науки. 2021. №25.

Пенев А. А.

ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Скляр Н. В.
г. Луганск, Россия

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА

Проблема адекватности перевода занимает одно из центральных мест в современной теории перевода. Адекватность подразумевает соответствие между исходным и переводным текстом не только на уровне смысла, но и в плане коммуникативного воздействия, стилистики и культурного контекста. Для достижения такого соответствия переводчику необходимо использовать различные переводческие трансформации – сознательные изменения языковой формы, направленные на сохранение инварианта содержания.

Переводческие трансформации представляют собой не механические операции, а осмысленные приёмы, отражающие творческую и аналитическую деятельность переводчика. Как отмечает В. Н. Комиссаров, трансформации являются «средствами преобразования структуры исходного высказывания при сохранении его смыслового инварианта» [2]. Они позволяют преодолеть различия между языками и культурными системами, обеспечивая естественность и адекватность перевода.

Необходимость трансформаций обусловлена различиями в лексике, грамматике и прагматике языков. Так, при переводе английского выражения *“It’s raining cats and dogs”* буквальный перевод оказался бы бессмысленным. Адекватное решение требует применения лексико-семантической трансформации, в результате которой в русском языке появляется эквивалент *«льёт как из ведра»*. В этом случае смысл оригинала сохраняется, несмотря на различие образов, – именно этого и требует принцип адекватности.

Грамматические трансформации позволяют адаптировать структуру предложения к нормам целевого языка. Например, английская фраза *“He was given a book by his teacher”* при переводе на русский естественно преобразуется

в «Учитель подарил ему книгу». Здесь пассивная конструкция заменяется активной, что делает высказывание более естественным для русского языка, не нарушая при этом смысла.

Семантические и прагматические трансформации нередко сопровождаются изменением степени экспрессии, эмоциональной окраски и культурных коннотаций. Так, при переводе фразы “*You’re pulling my leg*” используется устойчивый русский оборот «*Ты меня разыгрываешь*». Переводчик заменяет идиому другой, близкой по значению, но органичной для русской языковой картины мира. Подобные преобразования позволяют сохранить коммуникативный эффект оригинала.

Переводческие трансформации тесно связаны с категорией адекватности. Адекватный перевод, по мысли А. Д. Швейцера, – это такой перевод, который «выполняет ту же функцию в акте коммуникации, что и исходный текст» [3]. Это означает, что переводчик должен учитывать не только лингвистические, но и прагматические параметры высказывания. Например, при переводе рекламного слогана “*Just do it*” буквальный вариант «*Просто сделай это*» не полностью передаёт экспрессивность и мотивационный заряд оригинала. Более адекватным решением может быть «*Просто действуй!*» – форма, ближе соответствующая коммуникативной цели оригинала.

Таким образом, трансформации выступают как средство функционального воссоздания оригинала, а не как отклонение от него. Они позволяют согласовать структуру и стиль перевода с нормами целевого языка, не нарушая при этом инвариант содержания. Как подчёркивает Л. С. Бархударов, переводчик должен стремиться не к буквальному копированию, а к передаче «максимально точного содержания при минимальном искажении формы» [1].

С когнитивной точки зрения, переводческие трансформации отражают процесс ментальной реконструкции смысла. Переводчик, анализируя оригинал, выделяет ключевые концепты, переносит их в другую языковую систему и переосмысливает в соответствии с нормами восприятия другой культуры. Этот процесс невозможно осуществить без гибкости и вариативности, обеспечиваемых трансформациями.

Культурологический аспект также является неотъемлемой частью переводческой адекватности. Переводчик выступает посредником между культурами, и именно трансформации позволяют передать не только информацию, но и ценностные ориентиры, имплицитные смыслы и культурные символы, характерные для оригинала. В этом контексте перевод можно рассматривать как акт межкультурного общения, где трансформация становится условием успешного взаимодействия смыслов.

Подводя итог, можно утверждать, что переводческие трансформации представляют собой универсальный механизм достижения адекватности перевода. Они обеспечивают сохранение смысловой целостности оригинала при адаптации формы, структуры и стиля к нормам целевого языка. Использование трансформаций позволяет переводчику достичь баланса между точностью и естественностью, что является главным критерием качественного перевода.

Адекватность, таким образом, достигается не через буквальное соответствие, а через творческое преобразование, направленное на сохранение коммуникативного эффекта и функционального эквивалента оригинала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М. : Международные отношения, 1975. 240 с.
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М. : Высшая школа, 1990. 253 с.
3. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М. : Наука, 1988. 216 с.

Петренко Р. А.

*ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД России»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Медведева М. С.
г. Ростов-на-Дону, Россия*

ЛИНГВОКУЛЬТОРОЛОГИЧЕСКИЕ МОДИФИКАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБОЛИЗАЦИИ: ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-КУЛЬТУРЫ НА ЯЗЫКОВОЕ МНОГООБРАЗИЕ

В настоящее время происходит активный процесс глобализации в связи с развитием информационно-коммуникационных технологий. Данный процесс влияет на изменение способов передачи информации и взаимодействия между людьми во всех странах мира, в том числе и в России. Развитие интернет-технологий создает особые условия изменения традиционных форм языка и формирования новых лингвистических явлений.

Под «лингвокультурной модификацией» можно понимать процесс изменения речи и языка в целом во всех направлениях языкознания, а именно: фонетика, морфология, синтаксис, семантика и стилистика. Так же, это процесс адаптации языка к современным условиям глобализации. Данные изменения возникают в связи с развитием технологий, изменением культуры народов и различными историческими событиями.

В рамках русского языка все чаще проявляются такие явления как англицизмы и американизмы. Активное проникновение заимствований в язык обусловлено развитием интернет-ресурсов и социальных сетей, которые способствуют быстрому распространению жаргона и сокращённых форм выражения мыслей. Например, такие сокращения, как “LOL” (“*laughing out loud*”) или “OMG” (“*oh my God*”), широко используются русскоязычными пользователями интернета и стали частью повседневной жизни [2, с. 198].

Помимо всего прочего, с развитием социальных сетей и мессенджеров наблюдается упрощение речевых оборотов, сокращение слов, игнорирование правил орфографии, а также замена слов картинками и эмоджиками [1, с. 1084].

Интернет-пространство позволяет экспериментировать с языками, развивает креативность. Вместе с тем нельзя отрицать негативное влияние развития цифрового общения, которое выражается в распространении ненормативной лексики и нарушении этических норм коммуникации.

Самой значимой проблемой цифровизации является снижение грамотности в связи со стремлением оперативно реагировать на события и передавать информацию, что приводит к упрощению и искажению языка. Данное явление оказывает негативное влияние как на цифровую коммуникацию, так и на язык в целом, так как приводит к недопониманию среди пользователей и формированию негативных представлений о языке [3, с. 2]. Особенно остро данная проблема проявляется в школах и вузах, поскольку современные студенты и школьники привыкли общаться преимущественно в виртуальном пространстве, используя сокращённые формулировки и зачастую пренебрегая правилами орфографии и пунктуации. Таким образом, современное состояние русского языка отражает динамичные процессы интеграции цифрового опыта в повседневную жизнь, формирование особых стандартов и ожиданий относительно формата общения.

Несмотря на очевидные проблемы, вызванные снижением уровня грамотности и несоблюдением норм литературного языка, наблюдаются также положительные эффекты, заключающиеся в повышении интереса к языку, развитии творческих способностей молодых поколений и стимулировании интерактивного общения.

Безусловно, интернет выступает важнейшим фактором формирования современной лингвокультурной ситуации, вызывая глубокие изменения в языке и культуре общества. В связи с этим необходимо обращать должное внимание на последствия указанных процессов, искать пути оптимизации языкового воспитания и создавать условия для сохранения богатого наследия русского языка в эру цифровой глобализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Го Цзини Интернет-сленг в виртуальном общении как языковой феномен // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. № 16 (4). С. 1082–1088.
2. Лукьянова И. В. Русский язык в эпоху цифровой трансформации: проблемы и перспективы // Вестник науки. 2023. № 4 (61). С. 198–208.
3. Романова И. В., Коннова О. В., Глазкова А. В. Влияние социальных сетей на язык и коммуникацию // Медиакоммуникации и журналистика. 2024. № 3 (51). С. 1–4.

Петров А. В.
г. Симферополь, Россия

Петрова Л. А.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им.
В. Шаталова»
г. Горловка, Россия

УВЕКОВЕЧЕНИЕ ИМЕНИ ПИСАТЕЛЯ ГРИНА В КРЫМУ

Одной из задач ономастики является исследование имён собственных, которые связаны с историей страны, её культурой и достижениями в различных областях знаний. Для этого был введён специальный термин – мемориальные имена собственные (или меморативы, имена-посвящения), то есть имена, данные «в память о человеке, событии, месте, реке организации» [3, с. 119]. Однако в настоящее время исследователи чаще употребляют термин коммеморация (от лат. *memoralis* ‘памятный’) – сохранение в общественном сознании памяти о значимых именах и событиях прошлого [4; 6].

Изучение меморативов невозможно без обращения к процессу трансонимизации – «перехода онима одного разряда в другой» [5, с. 152]. В ономастике выделяют разные типы трансонимизации: 1) семантическую и грамматическую [2, с. 92], в других терминах – чистую и осложнённую деривацией [1]; 2) внутривидовую и межвидовую и 3) одноступенчатую и многоступенчатую [1].

Цель исследования – проследить и описать на крымском материале процесс перехода собственного имени *Александр Степанович Грин* в другие разряды онимов.

Объектом изучения является процесс трансонимизации антропонима А. С. Грин. *Предмет* исследования составило собственное имя известного русского писателя, представителя неоромантизма А. С. Грина (1880–1932), создателя мифической страны, которая благодаря критику К. И. Зелинскому получила название *Гринландия*.

Материалом для исследования послужила картотека, составленная в результате использования поисковой системы Гугл и картографических сервисов Яндекс.

Семантическая транспозиция

*Одноступенчатый процесс трансонимизации
антропоним → эргоним*

Были зафиксированы эргонимы, называющие следующие культурные учреждения:

а) музеи: ● Феодосийский литературно-мемориальный музей *А. С. Грина* (открыт в 1970 году), ● Мемориальный дом-музей *А. С. Грина* в Старом Крыму (основан в 1960 году), ● Музейная комната писателя-романтика Александра Степановича Грина (открыта в 2012 году в здании бывшей Севастопольской

тюрьмы). Стены помещения расписаны художником В. В. Адеевым, инициатором создания музея;

б) библиотеки: ●библиотеки-филиала № 15 *им. А. С. Грина* (пгт Комсомольское Симферопольского р-на), ●библиотека-филиал № 17 *им. А. Грина* (в Севастополе), была открыта в 1946 году и обслуживает жителей микрорайона Северной; ●Центральная городская библиотека им. А. Грина (в Феодосии). Из истории культурного учреждения: библиотеке было присвоено имя *Александра Грина* в 1965 году, в связи с 85-летием со дня рождения писателя-романтика, жившего в Феодосии и создавшего здесь свои лучшие произведения.

антропоним → идеоним

Идеонимами (библионимами – названиями, заглавиями любого письменного произведения [3, с. 42]) являются следующие номинации: ●*Воспоминания об Александре Грине*. Петроград. Феодосия. Старый Крым. Издат. дом «Коктебель», 2021. 496 с. (автор Н. Н. Грин); ●*Воспоминания об Александре Грине*. Феодосия: Издат. дом «Коктебель», 2005. 400 с. (автор Н. Н. Грин); ●*Моя жизнь с Александром Грином*. Воспоминания. Письма. Коктебель: Издат. дом «Коктебель», 2010. 256 с. (автор В. П. Калицкая) и др.

антропоним → годоним

В результате наблюдений были выявлены следующие разновидности топоантропонимической формулы наименования годонимов:

а) *апеллятив*, называющий линейный объект улично-дорожной сети, + *фамилия*: *ул. Грина* (есть в пгт Коктебель, Старом Крыму, Феодосии, с. Береговое (муниципальный округ Феодосия), *переул. Грина* (в Старом Крыму), расположенный рядом с городским кладбищем, где покоится писатель;

б) *апеллятив*, называющий линейный объект улично-дорожной сети, + *личное имя* + *фамилия*: *ул. Александра Грина* (село Победное, Джанкойский район, Республика Крым;

в) *апеллятив*, называющий линейный объект улично-дорожной сети, + *имени* (в сокращении) + *личное имя* + *фамилия*: *ул. им. Александра Грина* (в селе Лозовое, Добровское сельское поселение, Симферопольский район, Республика Крым).

антропоним → дромоним

Дромоним (от др.-греч. *Δρόμος* – бег, движение, путь, дорога, проход + *ὄνομα* – имя, название) – вид топонима, используется для наименования любого пути сообщения [3]. В Крыму известна *тропа Грина*, которая проходит по старой заброшенной дороге через горный лес; начинается она в Старом Крыму и ведёт в Коктебель. Тропа названа *по имени Александра Грина*, который, когда жил в Старом Крыму, часто ходил по ней к поэту М. Волошину [Википедия].

антропоним → эргоним

Гостевой дом «Грина 7» (на ул. Грина в Коктебеле).

Двухступенчатый процесс трансонимизации

антропоним → эргоним → библионим

... → ... → *Дом Грина*: Очерк-путеводитель по музею А. С. Грина в Феодосии и филиалу музея в Старом Крыму. Симферополь, 1979 (автор Н. Ф. Тарасенко);

... → ... → *Дом-музей А. С. Грина*: Путеводитель по музею А. С. Грина в Феодосии и филиалу музея в Старом Крыму. Симферополь: Таврия, 1986. 80 с. (автор Л. М. Варламова).

Грамматическая транспозиция (транспозиция, тягощённая деривацией)

На основе фамилии Грин образованы следующие производные: *гриновский* и *Гринландия*, которые включаются в процесс номинации

1) эргонимов:

а) ООО СЗ «Гриновский» (фирма зарегистрирована 24.09.2024 г. в Феодосии; основным видом деятельности является деятельность заказчика-застройщика, генерального подрядчика);

б) наименование жилых комплексов: ЖК «Гриновский» (расположен на ул. Грина в Феодосии),

в) наименование образовательных / воспитательных учреждений: Симферопольская международная школа-сад «ГринЛандия / Грин-Ландия» (существует с 2014 года), которая предлагает целостную программу образования (обратим внимание на варианты орфографического оформления названия);

г) наименование гостиниц, баз отдыха: база отдыха «Гринландия (пос. Приморский (муниципальный округ Феодосия));

2) геортонимов: ●ежегодный творческий фестиваль «Гринландия» (приурочен ко дню рождения писателя, проходит в Старом Крыму); ●Всероссийский конкурс-акция «Гриновская регата» (проводится с 2019 года), целью которого является популяризация творчества А. Грина; ●Международная научная конференция «Гриновские чтения» – проходит по чётным годам в Феодосии с 1988 года;

3) идеонимов (библионимов): *Гриновские* места в Севастополе. Севастополь: Альбатрос, 2018. 24 с. (автор В. В. Адеев).

Зафиксирован переход антропонима в астроним: «17 февраля 1984 года имя “Гриневиа” (2786 Grinevia) присвоено малой планете, открытой 6 сентября 1978 года советским астрономом Н. С. Черных в Крымской астрофизической обсерватории» [Википедия].

Таким образом, переход собственного имени *Александр Степанович Грин* в другие разряды онимов сопровождается как семантическими, так и грамматическими средствами, характеризуется межвидовой направленностью, одно- и двухступенчатостью.

Радует, что в Крыму сохраняется память о знаменитом писателе, о созданной им стране Гринландии, что проявляется в виде коммеморативных знаков – памятных наименований в сфере городской топонимики, в издании книг и организации творческих фестивалей и научных конференций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Отин Е. С. Из заметок к лекциям по топонимике // Восточноукраинский лингвистический сборник: сб. науч. трудов / редкол.: Е. С. Отин (отв. ред.) и др. Донецк : Донеччина, 2000. Вып. 6. С. 37–54.
2. Подольская Н. В. Проблемы ономастического словообразования (к постановке вопроса) // Вопросы языкознания. 1990. № 3. С. 40–54.
3. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / отв. ред. А. В. Суперанская. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Наука, 1988. 187 с.
4. Попов С. А. Коммеморация в ономастике Российской Федерации // «In Nōminum Spatio = В пространстве имён» [95-й годовщине со дня рождения канд. филол. наук, доцента Всеволода Николаевича Михайлова посвящается]: кол. моногр. / под ред. В. М. Калинин, А. В. Петрова. Горловка : Изд-во ФГБОУ ВО «ДГПУ», 2024. С. 214–248.
5. Суперанская А. В., Сталтманс В. Э., Подольская Н. В., Султанов А. Х. Теория и методика ономастических исследований / отв. ред. А. П. Непокупный. Изд. 3-е. М. : ЛИБРОКОМ, 2009. 256 с.
6. Федотова Н. Г. Практики городской коммеморации: особенности формирования культурной памяти города // Вестник Томского государственного университета. Серия: Культурология и искусствоведение. 2020. № 39. С. 130–143.

Пиражкова С. В.

*ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Иноземцева Н. В.
г. Оренбург, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В условиях глобализации и стремительного развития технологий изучение иностранных языков, особенно таких сложных, как китайский, всё больше переходит в цифровую среду [2].

В настоящее время традиционные методы обучения занимают ведущее место в процессе обучения иностранному языку, но благодаря современным технологиям считается возможным применять различные цифровые средства в учебном процессе [2].

Что касается современных средств формирования навыков говорения, то стоит отметить, что они играют ключевую роль в обеспечении эффективного и интерактивного обучения иностранным языкам.

Существует несколько средств формирования навыков говорения: аудио- и видеоматериалы; онлайн-платформы и приложения; искусственный интеллект, чат – боты и голосовые помощники.

В данном исследовании уделяется особое внимание технологиям искусственного интеллекта (далее ИИ) в образовательном процессе.

В преподавании иностранных языков могут применяться такие продукты ИИ как:

1. «умные помощники-агенты» для распознавания речи, анализа и интерпретации информации;
2. самообучающиеся ИИ-системы, способные усваивать и транслировать информацию;
3. игровые самообучающиеся ИИ-системы;
4. образовательные ИИ-системы, которые включают: учебные онлайн-курсы; информационных помощников в формате адаптивных курсов, имитирующих деятельность педагога; мультимедийные интерактивные образовательные курсы, для всех этапов обучения [1].

Нами были рассмотрены два сервиса (голосовых помощника), описаны их отличительные характеристики, чтобы продемонстрировать возможности внедрения ИИ в образовательный процесс.

SpeakPal AI и *ChitChatGo* – два современных инструмента, ориентированных на интерактивную практику устной речи. Рассмотрим их особенности и отличия.

SpeakPal AI

- Фокус на распознавании и коррекции речи.

SpeakPal AI использует продвинутое технологии искусственного интеллекта для анализа произношения пользователя. Сервис автоматически выявляет ошибки в интонации, темпе и артикуляции, предлагая рекомендации для улучшения.

- Мультиязычный интерфейс и персонализация.

Система адаптируется под уровень учащегося, делая уроки максимально эффективными.

- Имитация реальных разговоров.

Сервис предлагает диалоги с виртуальными собеседниками на основе ИИ, позволяя отрабатывать навыки в различных повседневных и профессиональных ситуациях.

- Отслеживание прогресса.

SpeakPal AI ведёт статистику и анализ динамики обучения, что мотивирует и помогает корректировать учебный план.

ChitChatGo

- Фокус на естественном разговорном стиле.

ChitChatGo позиционирует себя как платформа для практики живого общения, максимально приближенного к реальным диалогам с носителями языка.

- Чат-боты с контекстным пониманием.

ChitChatGo использует ИИ-системы, способные учитывать контекст предыдущих сообщений, обеспечивая более естественную и последовательную беседу.

- Комьюнити и языковой обмен.

В дополнение к технологии ботов, в *ChitChatGo* реализована функция общения с другими изучающими и носителями китайского, что расширяет возможности языковой практики.

- Интерфейс, ориентированный на мобильные устройства.

ChitChatGo оптимизирован не только под компьютеры, но и под смартфоны, что обеспечивает удобство и доступность занятий в любое время.

Таким образом, современные цифровые средства формирования навыков говорения в изучении китайского языка сочетают интерактивность, доступность и технологические инновации. Их внедрение в образовательный процесс дает возможность ускорить и упростить освоение китайской речи, сделать обучение более увлекательным и эффективным. Использование разнообразных инструментов создаёт уникальные возможности для развития устной речи даже в условиях онлайн-обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Копылова Н. А. Использование ИКТ в преподавании иностранных языков в высшей школе (на примере технического вуза) / Москва : Национальный исследовательский университет "МЭИ", 2024. 184 с. ISBN 978-5-7046-3099-9. EDN VKICXM (дата обращения: 08.10.2025).

2. Кудинова О. А. Современные интернет-технологии как метод обучения говорению в период дистанционного обучения // СИСП. 2020. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-internet-tehnologii-kak-metod-obucheniya-govoreniyu-v-period-distantionnogo-obucheniya> (дата обращения: 07.10.2025).

Пирогова Н. Г.

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный
химико-фармацевтический университет»
г. Санкт-Петербург, Россия

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ С ДИСЛЕКСИЕЙ

Практический опыт обучения показывает, что студенты с дислексией могут сталкиваться с трудностями в различных аспектах изучения английского языка, включая чтение, запоминание лексики, грамматику, письмо и говорение. Эти трудности часто связаны с особенностями обработки фонологической информации – то есть с распознаванием звуков языка и их последовательным воспроизведением. Рассмотрим практические стратегии, которые помогут сделать обучение иностранному языку более доступным и эффективным для таких обучающихся.

Чтение

Хотя многие студенты с дислексией разрабатывают собственные стратегии чтения, они всё равно могут испытывать трудности со скоростью, пониманием текста и техникой чтения [1]. Преподавателю иностранного языка важно поддерживать их при выполнении следующих задач:

- выборочное чтение (*“scanning”*) – поиск конкретной информации в словарях, справочниках или в интернете;
- просмотровое чтение (*“skimming”*) – определение общей идеи текста;
- детальное чтение (*reading for detail*) – понимание деталей при ответах на вопросы или выполнении инструкций.

Изучение новой лексики

Необходимо отметить, что запоминание слов и выражений, а также понимание их структуры может быть особенно сложным. Чтобы облегчить этот процесс педагогам необходимо:

- проводить регулярные и увлекательные повторения. Например, можно использовать игру «Запомни доску»: записать слова на доске, дать обучающимся 2 минуты на запоминание, затем стереть одно слово – студенты должны назвать пропавшее;
- обучать анализу слов: обращать внимание на корни, приставки, суффиксы и составные слова. Это помогает не только запоминанию, но и правописанию.

Грамматика

Как известно, грамматические структуры часто вызывают затруднения из-за проблем с последовательностью элементов языка. Преподаватели иностранного языка могут использовать следующие стратегии:

- давать правила пошагово, разбивая их на простые и чёткие этапы;
- использовать визуальные подсказки, например, цветовую маркировку: всегда один и тот же цвет для определённой части речи (глаголы – синим, существительные – зелёным, предлоги – красным и т.д.);
- мотивировать обучающихся создавать собственные грамматические таблицы – это помогает увидеть закономерности и структуру языка.

Письмо

Важно заметить, что письменные задания должны быть хорошо структурированы [2]. Для студентов с дислексией полезно использовать чек-лист на этапе планирования текста. Он может включать следующие вопросы:

- Кто? – Кто главные персонажи?
- Что? – Какие события происходят? (начало, середина, конец)
- Когда? – Какие времена глаголов нужны?
- Где? – Где происходит действие? Как описать место?

Опыт преподавания показывает, что регулярная работа над структурой слов также способствует улучшению орфографии.

Говорение

Педагогам следует помнить, что трудности с воспроизведением лексики и грамматических конструкций могут мешать говорению. Чтобы снизить тревожность и развить навыки устной речи необходимо:

- использовать групповые задания, где никто не выделяется индивидуально;
- вводить игровые элементы: скороговорки, произнесение фраз с разной интонацией (тихо, громко, «как робот», «как певец» и другие). Это делает практику звуков увлекательной и снижает волнение студентов.

Уверенность в себе

Поддержка и уверенность крайне важны для всех обучающихся, особенно для тех, кто сталкивается с дополнительными трудностями [3]. Стратегии помощи следует внедрять ненавязчиво – в рамках обычных аудиторных занятий, не акцентируя внимание на проблемах перед одноклассниками.

Отметим в заключение, что исследования в области дислексии постоянно развиваются. Представленные приемы обучения помогут сделать процесс изучения английского языка более доступным и успешным для студентов с дислексией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Квасюк Е. Н. Подходы к обучению английскому языку детей с признаками дислексии в среднем звене общеобразовательной школы // Иностранные языки в школе. 2021. № 3. С. 87–90.
2. Пирогова Н. Г. Особенности обучения иностранным языкам учащихся с дислексией // Иностранные языки в школе. 2021. № 9. С. 67–74.
3. Сомова С. В., Исаева О. Н. Актуальные проблемы инклюзивного иноязычного образования // Иностранные языки в школе. 2019. № 12. С. 54–59.

Плаксина Е. В.

СОФ НИУ БелГУ «Старооскольский филиал

Белгородского государственного

национального исследовательского университета»

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

г. Старый Оскол, Россия

ЭФФЕКТИВНЫЙ АЛГОРИТМ ВВЕДЕНИЯ НОВОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье представлен наиболее эффективный алгоритм введения новых лексических единиц в словарный запас старших школьников. Данная тема актуальна, поскольку в школе подростков активно заставляют учить новые

слова, однако, школьники их не запоминают, что в последующем значительно усложняет процесс изучения английского языка.

Прежде всего, начнем наш алгоритм с правильной подачи необходимой информации. Психологи утверждают, что визуальная информация обрабатывается быстрее и легче, чем текстовая, что делает картинки важным инструментом обучения. Исследования показывают, что дети запоминают около 80% визуальной информации, в то время как только 20% информации передается через текст. Наглядные образы помогают ребенку выстраивать ассоциативные связи, которые способствуют более глубокому и быстрому усвоению знаний [3].

Второй этап алгоритма – отработка произношения. Сначала учитель произносит новые слова, затем это делает каждый из учеников по очереди. Можно работать классом, однако, это будет менее эффективно, поскольку учитель не обратит внимание на ошибки детей [4, с. 161]. Кроме этого, кто-то из учеников будет работать над своим произношением, другие постесняются и замолчат.

Третий этап алгоритма – первичное закрепление новой лексики. Большую роль играет выполнение упражнений, содержащих слова на новую тему. Стоит начать с соотнесения английских слов с их русским переводом, затем переключиться на задание с заполнением пропусков (где необходимо вставить новые лексические единицы). Данный этап в отличие от предыдущих подразумевает работу письменно. Ученики прописывают новые слова, что в последующем поможет быстрее запомнить их [1].

Четвертый этап – употребление новой лексики в речи. Первоначально старшеклассники составляют со словами предложения. Далее происходит работа в диалогах [5, с. 3]. Важную роль на данном этапе выполняет ролевая игра [2]. Ученики представляют себя в различных ситуациях (от простого объяснения дороги до похода в ресторан и т.д.) Через разговор с учителем или с одноклассниками стараются запомнить новую лексику, чтобы в дальнейшем использовать ее в речи во время общения на английском языке.

В заключении отметим, что данный алгоритм введения новых лексических единиц является эффективным при обучении старших школьников иностранному языку. В подростковом возрасте ученики более сознательно относятся к образовательному процессу, чем обучающиеся в младших классах. Стоит сказать, что данный алгоритм содержит коммуникативный подход и больше подходит обучению подростков, так как в их возрасте ведущим видом деятельности является общение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Как быстро учить иностранные слова. URL: https://advance.ru/knowledge/articles/kak_luchshe_vsego_zapominat_inostrannye_slova/?ysclid=mgpk8t56qw107065619 (дата обращения: 14.10.25)

2. Ролевые игры как метод в образовании. URL: <https://hss.center/longrids/tpost/ijotztaf51-rolevie-igri-kak-metod-v-obrazovanii-det?ysclid=mgpk5jpuq6489216619> (дата обращения: 12.10.25)

3. Роль картинок в развитии ребенка: Типы, преимущества и советы для родителей. URL: <https://www.sadik-alice.ru/blog/tpost/yr66n80lb1-kartinki-dlya-detei-vliyanie-na-razvitiie> (дата обращения: 10.10.25)

4. Самарин А. В., Дружинина В. И., Щербатенко О. А., Дабанова Я. Н. Арт-терапевтические приемы, используемые в преподавании иностранного языка в школе // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации. 2018. С. 160–162.

5. Толбатова Е. В. Психолого-педагогические особенности организации учебной деятельности школьников подросткового возраста //Сетевой научно-практический журнал: Научный результат. 2025. С. 8

Погорова Р. М.

*ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД России»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Медведева М. С.
г. Ростов-на-Дону, Россия*

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЯЗЫКА И КОММУНИКАЦИИ В ЮРИДИЧЕСКОЙ ДИСКУССИИ

На современном этапе российское общество и правовая культура переживают качественную «трансформацию» под воздействием ряда процессов, протекающих в современном мире: цифровизация, цифровая трансформация, компьютеризация, развитие киберпространства, расширение практики применения сети Интернет, искусственного интеллекта, нейронных сетей и т.п. Все названные процессы и их результаты, неизбежно, затрагивают все сферы жизнедеятельности современного общества, что также оказывает влияние и на юридическую дискуссию, порядок коммуникации и особенности языка. Все сказанное свидетельствует не просто о высокой, но и о повышенной степени актуальности изучения особенностей языка и коммуникации в юридической дискуссии. Стоит отметить, что юридическая дискуссия может развиваться как в рамках юридического конфликта, так и в рамках бесконфликтной ситуации. При этом необходимо учитывать, что сама ситуация, в которой протекает юридическая дискуссия, не должна влиять на язык дискурса. В целом на особенности юридической коммуникации (с языковой точки зрения) оказывают влияние следующие процессы:

- развитие системы права и системы законодательства;
- изменения в уровне правовой культуры (как общей, так и индивидуальной – участников юридической дискуссии);
- трансформация общественных отношений и правовой сферы;
- протекающие в обществе и государстве процессы.

Так, Е. Ф. Усманова подчеркивает, что речь и право принадлежат к числу величайших ценностей культуры, которые имеют огромное значение в жизни человека. Речь характеризует людей как разумных существ: с помощью слов систематизируется опыт освоения окружающего мира и формулируются мысли. Право создается для утверждения и защиты единого справедливого порядка, обеспечивающего всем субъектам общественных отношений равную меру свободы [3, с. 201].

Е. Г. Коленкова отмечает, что назрела необходимость обеспечения единого смысла правовых понятий, их определенности, доступности для понимания, создания единого понятийного аппарата, в том числе в машиночитаемой форме. Юрико-терминологическая унификация в условиях цифровизации позволит обеспечить системность, внутреннюю согласованность российского законодательства, его пропорциональность уровню технологического развития и соответствие интересам всех членов общества и государства, рациональную организацию правотворческого процесса и оптимальное правоприменение за счет единообразного понимания содержания непротиворечивых правовых норм, избежать избыточности дефинитивных предписаний, дублирований, противоречивости, некорректности, неправомерной конкретизации [3, с. 136].

Отметим, что данная точка зрения также получила выражение в научных трудах следующих авторов: Джамалдинова М. С., Канафина М. А., Ляховненко Ю. Г. и другие [1, с. 154].

Представляется необходимым развивать теоретические основы об особенностях юридического языка при осуществлении юридических дискуссий не в отрыве, а применительно ко всем тем процессам, что происходят в современном обществе, и которые ранее были нами обозначены. Качественная трансформация правовой сферы жизнедеятельности общества и государства, неизбежно, приводит и к трансформации юридического языка, что необходимо учитывать при проведении юридических дискуссий. По нашему мнению, существующие теоретические подходы к юридической дискуссии и особенностям юридического языка не учитывают многие из происходящих процессов, что позволяет говорить об их несоответствии потребностям современной действительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Канафина М. А. Профессиональная речь юриста // Наука и современность. 2015. № 36. С. 154–157.
2. Коленкова Е. Г. Особенности этики речевой коммуникации в деятельности юриста. Молодой ученый. 2022. № 45 (440). С. 136–138.
3. Усманова Е. Ф. Речевой коммуникативный процесс в профессиональной юридической деятельности // Грамота, 2012. № 2 (16): в 2-х ч. Ч. I. С. 201–203.

ВЕРБАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Актуальность исследования проблемы обусловлена нарастанием агрессии в ее разнообразных проявлениях в современном обществе, включая и межгосударственное взаимодействие. Причиной этого можно считать глобализационные процессы, неравномерное экономическое развитие стран и регионов, усиление миграционных процессов, трансформацию морально-этических ориентиров, демонстрацию жесткого поведения как способа решения проблем, в том числе и политических [1]. Лингвистическому анализу форм вербальной агрессии посвящено немало исследований, среди которых отметим труды Т. А. Воронцовой, Е. В. Какориной, Г. А. Копниной, Ю. В. Щербининой и др. Цель исследования состоит в изучении особенностей вербальной агрессии в англоязычном медиадискурсе (на материале британских массмедиа). Источниковой базой исследования являются сайты газет *The Times* (<https://www.thetimes.com/world>) и *The Guardian* (<https://www.theguardian.com/world>); рассматривались разделы World News за сентябрь 2025 года.

Исследователи трактуют медиадискурс в виде комплекса связанных с речевой деятельностью в сфере массовой коммуникации продуктов, процессов, между которыми существует сложное взаимодействие [2, с. 65]. Содержание медиадискурса непосредственно связано с описанием, объяснением действительности, ее оценкой, воздействием на сознание адресатов и регулированием осуществляемой ими деятельности, формированием прогноза ситуации. Нацеленность на влияние на аудиторию обуславливает определенную модальность медиадискурса, которая может быть агрессивной. Термины «речевая агрессия», «вербальная агрессия», «словесная агрессия» в последние годы заняли значительное пространство как в российской, так и в зарубежной научной литературе, изучающей проблемы интернет-коммуникации, медиадискурса и политического дискурса. Одно из наиболее полных определений вербальной (речевой, словесной) агрессии предложила проф. Ю. В. Щербинина – «это словесное выражение негативных чувств, эмоций, намерений в неприемлемой в данной речевой ситуации форме» [5, с. 15].

Опасность вербальной агрессии заключается в деструктивном воздействии на сознание участников коммуникации, в затруднении осуществления полноценного обмена информацией, невозможностью конструктивного взаимодействия. По данной причине глубокое изучение феномена вербальной агрессии является необходимым условием обеспечения коммуникативной безопасности как отдельной языковой личности, так и общества в целом [3, с. 44].

Лексико-семантический анализ текстов британских газет выявил основные способы выражения вербальной агрессии: лексемы с однозначно отрицательными семантическими оценками (негативной коннотацией); сарказм и ирония, критические замечания в адрес известных политиков, общественных деятелей, известных личностей. Многие употребляемые в газетных текстах лексемы имеют негативную коннотацию и выражают субъективную оценку автора (*bloody, illegal, barbaric, rivalry, cruelty, terrorism, etc*).

Используемый в текстах пренебрежительный тон, насмешка в отношении известных лиц, государств (*Kremlin paranoia, tightening the screws, war machine*) нацелен на формирование у целевой аудитории соответствующего отношения к упоминаемым лицам, государствам и их действиям. Например: *Peter Hummelgaard compared recent spate of hybrid attacks on Europe to 9/11 terrorism; 135,000 called up in Russia. (<https://clck.ru/3PVw7g> The Guardian, Sept. 29, 2025)*

Как вербальную агрессию можно воспринимать считать сарказм, демонстрирующий имплицитные интенции спикера, его превосходство над объектом своего выступления. Например: *He [Kellogg] also said that US is **not** “naive” about Lukashenko’s rule, and “we know if he releases one [prisoner], he probably picks up two more”.* (*The Guardian, Sept.30, 2025 <https://clck.ru/3PVwET>*)

Подобный способ подачи информации, особенно при его постоянном повторении и нагнетании, формирует и закрепляет у аудитории негативное восприятие и агрессию. Публично декларируемое толерантное отношение британцев к представителям других государств и наций в медиапространстве трансформируется в «обратную толерантность», проявляющееся в раздражении и призывах к радикальным мерам по отношению к многочисленным беженцам, мигрантам, появление которых обусловлено как процессами глобализации, так и военными действиями на Ближнем Востоке и в других «горячих точках», в негативном восприятии внешних событий, внутренней и внешней политики отдельных государств, в особенности России.

Таким образом, наиболее влиятельным фактором в распространении вербальной агрессии являются массмедиа. Интерпретируя события с точки зрения собственного мнения, своих предпочтений или своих заказчиков, медиа целенаправленно манипулируют сознанием аудитории с помощью разнообразного арсенала речевых средств, влияют на оценку событий, формируют поведенческие, речевые паттерны, в том числе и агрессивные.

ЛИТЕРАТУРА

1. Денисова А. В. Лексико-семантические способы выражения речевой агрессии в английском и русском языках // Вестник Воронежского госуд. университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 1. С. 48–56.

2. Исупова М. М. Метафора в англоязычном политическом дискурсе (на примере СМИ) // Современный ученый. 2023. № 2. С. 64–69. URL:

3. Месропян Л. М. Имплицитная речевая (вербальная) агрессия как средство воздействия в информационной войне // Российский Академический Журнал. 2011. № 3(17). С. 44–46.

4. Что представляет собой язык ненависти? / Организация Объединенных Наций // <https://www.un.org/ru/hate-speech/understanding-hate-speech/what-is-hate-speech> (дата обращения: 13. 10. 2025).

5. Щербинина Ю. В. Вербальная агрессия: [монография] / Московский педагогический университет [МГПУ]. Изд. 2-е. М. : URSS: Изд-во ЛКИ, 2008. 355 с.

Проскурина А. А.

*Старооскольский филиал Белгородского государственного
национального исследовательского университета
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Самарин А. В.
г. Старый Оскол, Россия*

ПРОБЛЕМА ФЕНОМЕНА «НЕПЕРЕВОДИМОСТЬ» В ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

Проблема «непереводимости» является одной из центральных и наиболее дискуссионных в истории переводоведения. Термин «непереводимости» возник одновременно с самой практикой перевода. С античных времён многие философы задумывались о том, насколько полно могут быть выражены мысли и слова одного языка на другой. Однако официальную огласку эта проблема обрела только в XX веке.

Непереводимость – это отсутствие возможности найти в языке перевода точное соответствие единице исходного языка без потерь смысла, стиля, коннотаций или культурного фона. Её можно разделить на абсолютную (реалии, уникальные понятия) и относительную (передача ритма, многозначности).

На заре научной мысли, под влиянием идей лингвистического детерминизма, которые продвигались Сепиром-Уорфом и Вильгельмом фон Гумбольдтом, непереводимость воспринималась как трагедия. Согласно гипотезе Сепира-Уорфа о лингвистической относительности, язык определяет мышление, и разные языки по-разному членят действительность. Следовательно, значения, закодированные в одном языке, могут быть принципиально недоступны для носителей другого. Если в языке нет слова для концепта, то и сама концепция оказывается «непереводимой». А теория непереводимости немецкого философа Вильгельма фон Гумбольдта гласила, что каждый язык обладает своей «внутренней формой», уникальным видением мира. Поэтому перевод – это не просто замена слов, а попытка приблизиться к чужому миропониманию, которая изначально обречена на неполноту. «Всякий перевод

представляется мне безусловной попыткой разрешить невыполнимую задачу», – писал он. Таким образом, непереводаемость воспринималась как трагедия в силу того, что каждый язык с его уникальной «внутренней формой» считался особым миропониманием, что делало идеально точный перевод в принципе невозможным.

Однако в середине XX века, с развитием структурализма, подход к непереводаемости становится более «гибким». Теоретики не отрицают проблему, но стремятся ее систематизировать и минимизировать. Жан-Поль Вине и Жан Дарбельне в своей работе «Сопоставительная стилистика французского и английского языков» выделили категорию «непереводимых моментов», связав их с расхождениями в структурах двух языков (например, отсутствие артиклей, различия в системах времен) [2, с. 53]. Джон Кэтфорд в книге «Лингвистическая теория перевода» (1965) ввел важное различие между лингвистической и культурной непереводаемостью. Лингвистическая непереводаемость возникает из-за расхождений в системах языков. Культурная непереводаемость возникает, когда ситуация или объект, описываемые в исходном тексте, отсутствуют в культуре языка перевода (например, понятия «тоска», «авось» в русском языке) [3, с. 105].

В 1970-1980-е годы в переводоведении происходит «культурный переворот». Центральной темой дискуссий становится не язык, а культура. Теоретики этого направления такие, как Итмар Эвен-Зохар, Гидеон Тури, Сьюзан Басснетт, рассматривают перевод с точки зрения межкультурной коммуникации, а непереводаемость – следствие культурных различий. С точки зрения семиотического подхода Юрия Лотмана, культура – это гигантский текст, состоящий из сложных кодов. Переводчик выступает в роли «декодера», сталкиваясь с «чужими» семиотическими системами. Непереводаемость здесь – это разрыв в кодах, который необходимо преодолеть созданием нового, гибридного смысла.

Самый радикальный поворот в понимании проблемы произошел под влиянием философии деконструкции Жака Деррида. Он утверждал, что абсолютно точный перевод в принципе невозможен, так как значение слова не фиксировано и постоянно «откладывается» (концепт *différance*). Поскольку значение никогда не бывает фиксированным, каждый акт перевода становится не восстановлением изначального смысла, а его творческим преобразованием и «продолжением жизни» оригинала (Вальтер Беньямин) [1, с. 255].

Таким образом, эволюция восприятия феномена непереводаемости в переводоведении – это путь от пессимизма к диалектическому и творческому принятию. Ранний этап: непереводаемость как абсолютный барьер, трагедия лингвистического несовершенства. Структуралистский этап: непереводаемость как системная проблема, требующая таксономии и практических решений (компенсация, транслитерация). Культурологический этап: непереводаемость как вызов культурного различия, открывающий простор для работы медиатора и диалога между культурами. Философско-деконструктивный этап:

непереводимость как имманентное свойство языка, делающее перевод возможным и превращающее его в акт сотворчества.

Современное переводоведение видит в непереводимости не отсутствие возможности, а пространство для маневра. Это вызов, который заставляет переводчика проявлять изобретательность, глубоко погружаться в обе культуры и создавать тексты, которые сами по себе становятся ценными произведениями на стыке языков и традиций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беньямин В. Задача переводчика. М. : РГГУ, 2012. 262 с.
2. Виньи Ж.-П., Дарбельне Ж. Сопоставительная стилистика французского и английского языков / Пер. с фр. М. : Высшая школа, 1963. 167 с.
3. Катфорд Дж. К. Лингвистическая теория перевода: об одном аспекте прикладной лингвистики / Пер. с англ. М. : УРСС, 2004. 208 с.

Прудкова А. А.

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

*Научный руководитель: ст. преподаватель Щербакова О. Г.
г. Горловка, Россия*

“INTERSTELLAR” (ИНТЕРСТЕЛЛАР) К. НОЛАНА: КАК НАУЧНАЯ ФАНТАСТИКА СТАНОВИТСЯ СОВРЕМЕННОЙ ПРИТЧЕЙ

Кинематографическое творчество Кристофера Нолана, и в частности, его масштабный проект «Интерстеллар», представляет собой уникальный феномен, в котором строгий научный дискурс и жанровые условности научной фантастики становятся фундаментом для создания глубокой и актуальной современной притчи. Выходя за рамки развлекательного повествования о космических путешествиях, фильм использует космос как метафору для исследования фундаментальных вопросов человеческого существования: связи прошлого и будущего, ответственности перед следующими поколениями, диалектики разума и чувства. Превращение научной фантастики в притчу осуществляется Кристофером Ноланом через несколько ключевых аспектов, которые формируют целостное философско-этическое высказывание [0, с. 95].

Прежде всего, нарративная структура и центральный конфликт фильма построены по классическому притчевому канону, где глобальная катастрофа (экологический коллапс) служит не просто фоном, а аллегорией духовного и цивилизационного кризиса человечества. Общество в «Интерстелларе» погрузилось в утилитаризм, забыв о науке и исследовательском духе, что символизирует утрату им высших целей. В этом контексте миссия «Эндюранс» обретает характер квеста, сопоставимого с поиском Грааля, где спасение

заключается не только в физическом переселении, но и в преодолении внутреннего кризиса. Космическое путешествие становится путем искупления и обретения нового знания, где каждый этап – встреча с водной планетой Миллер, где время есть метафора необратимости утрат, или ледяной мир Манна, олицетворяющий эгоизм и предательство идеалов, – функционирует как дидактическая история, проверяющая моральные качества героев [0, с. 124].

Центральной осью, вокруг которой строится вся притчевая логика фильма, является концепция времени. В «Интерстелларе» время – это не просто физический параметр, но и мощнейший философский и эмоциональный ресурс. Научно обоснованный консультантом Кипом Торном, этот ресурс превращается в драматургический инструмент для раскрытия вечных тем: жертвенности, родительской любви и разрыва между поколениями. Парадокс, при котором отец, оставаясь молодым, наблюдает, как его дочь проживает всю жизнь и стареет, является притчевым посланием о ценности каждого мгновения и о тяжести морального выбора, последствия которого растянуты во времени. Через этот научно-фантастический прием Кристофер Нолан говорит о том, что настоящее и будущее неразрывно связаны, а наши действия сегодня являются посланием в завтрашний день [0, с. 98].

Наконец, «Интерстеллар» функционирует как экологическая и социальная притча для XXI века. Угасание Земли, изображенное в фильме, – это прямое предупреждение о последствиях безответственного отношения к своей планете. Идея «Плана Б» – создание колонии из эмбрионов – ставит сложный этический вопрос: что делает человечество человечеством? Только ли биологическое воспроизводство или непрерывность культуры, памяти и связи между поколениями? Победа «Плана А» – спасение землян – является главным моральным итогом фильма: подлинное спасение заключается не в бегстве от проблем и не в создании нового мира с чистого листа, а в возвращении долга своему прошлому и исправлении ошибок в своем доме [0, с. 51].

Таким образом, «Интерстеллар» Кристофера Нолана является блестящим примером того, как научная фантастика, не отказываясь от своих базовых принципов – научной достоверности и смелой экстраполяции, – поднимается до уровня универсальной современной притчи. Фильм использует язык космоса и теоретической физики для того, чтобы говорить о вещах, которые всегда были предметом искусства и религии: о любви, жертве, времени, памяти и ответственности. Он доказывает, что в эпоху глобальных вызовов и технологических революций именно эти вечные категории остаются единственным надежным проводником человечества в будущее, превращая научно-фантастическое повествование в глубоко гуманистическое и философское высказывание, актуальное для зрителя здесь и сейчас.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мирский Б. Е. «Интерстеллар»: космическая одиссея как экзистенциальная притча // Искусство кино. 2015. № 3. С. 95–99.
2. Шеклер Н. А. Философия времени в кинематографе Кристофера Нолана: от «Помни» до «Интерстеллара» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7, Философия. 2016. № 5. С. 51–52.
3. Эпштейн М. Н. Философия тела и морального выбора в антропологическом кризисе (на примере фильма «Интерстеллар») // Вопр. философии. 2018. № 7. С. 124–126.

Рамазанова А. В.

*БелГУ-филиал Белгородский государственный национальный
исследовательский университет*

*Научный руководитель: доц. Акинина Н. В.
г. Старый Оскол, Россия*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ

Педагогический дискурс представляет собой разновидность институционального дискурса, которая характеризуется коммуникативно-прагматическим речевым поведением участников образовательного процесса – учителей и учащихся. Язык здесь выступает не только как средство передачи информации, но и как инструмент организации учебного взаимодействия, формирования знаний, норм и воспитательных функций. В этом смысле педагогический дискурс включает устную и письменную речь, которая отражает когнитивную деятельность и социально-культурные отношения участников образовательного процесса [1, с. 20].

Коммуникативная составляющая педагогического взаимодействия является фундаментом успешного образовательного процесса. Речь педагога выполняет роль не только передачи знаний, но и формирования умений и навыков коммуникации среди учащихся, развития их коммуникативной культуры. Теоретической базой служат системный, личностный, диалогический и культурологический подходы, которые помогают понять многообразие функций языка в педагогике [2, с. 33].

В рамках урока педагогический дискурс приобретает форму регламентированного взаимодействия, связанного с определёнными социокультурными нормами и ролевыми ожиданиями [3, с. 35]. Учитель строит речевое взаимодействие по заранее подготовленному сценарию с целью вовлечь учащихся в активный диалог и образовательную деятельность. Важным условием эффективности этого процесса является коммуникативная компетенция педагога, включающая умения управлять диалогом, использовать

разнообразные речевые стратегии для достижения учебных и воспитательных целей.

Современные исследования педагогического дискурса подчёркивают также необходимость формирования у педагогов навыков противостояния речевой агрессии и манипуляциям, а также использования рефлексивных и импровизационных коммуникативных умений. Значительное внимание уделяется лингвокультурным аспектам общения, которые влияют на формирование этики и традиций педагогического взаимодействия, что особенно ярко отражено в работах Ю. В. Щербининой и других современных исследователей [4, с. 176].

Таким образом, язык и коммуникация в педагогическом дискурсе выступают ключевыми факторами, обеспечивающими эффективность образовательного процесса, развитие коммуникативной культуры и социализацию обучающихся в образовательной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грушецкая Е. Н. Коммуникативное поведение учителя на уроке / Москва, 2020. 35 с. URL: <https://libr.msu.by/bitstream/123456789/20379/1/P180.pdf> (дата обращения: 08.10.2025).
2. Мальцевич Т. В. Педагогический дискурс как форма лингвистического взаимодействия / Минск, 2021. 40 с. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/270063/1/40-44.pdf> (дата обращения: 08.10.2025).
3. Троянская С. Л. Теория и методика педагогической коммуникации / Ульяновск, 2011. 50 с. URL: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/9939/2012565.pdf?sequence=1> (дата обращения: 08.10.2025).
4. Щербинина Ю. В. Педагогический дискурс: мыслить, говорить, действовать / 2010. 280 с. URL: <https://www.litres.ru/book/uliyascherbinina/pedagogicheskiy-diskurs-myslit-govorit-deystvovat-uchebn-588775/> (дата обращения: 08.10.2025).

Распутько Е. К.

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

*Научный руководитель: д-р филол. наук, доц. Любимцева-Наталуха Л. Н.
г. Горловка, Россия*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ А. Н. ТОЛСТОГО)

Изучение художественной литературы на уроках английского языка даёт студентам не только практику владения языком, но и возможность приобщиться к культурным, историческим и эстетическим ценностям текста. Однако пассивное чтение и перевод часто не обеспечивают достаточного уровня вовлечённости и понимания. Интерактивные формы работы, такие как дискуссии, ролевые игры, проектная деятельность, анализ переводов и совместные задания, позволяют учащимся активнее взаимодействовать с материалом, глубже осмысливать идеи автора и развивать языковые навыки. Использование произведений Алексея Николаевича Толстого на уроках английского языка особенно ценно, поскольку его тексты отличаются насыщенностью исторических деталей, богатством лексики и выразительными художественными средствами. Это делает их удобным материалом для сравнения оригинала и перевода, обсуждения культурных реалий и интерпретации смыслов.

Интерактивные формы обучения предполагают, что учащийся становится активным участником образовательного процесса. Современные исследования подчеркивают, что такие методы способствуют формированию критического мышления, развитию коммуникативной компетенции и устойчивой мотивации к изучению языка [2]. Применение интерактивных приёмов при работе с художественным текстом помогает развивать не только языковую, но и культурную компетенцию, поскольку студент осознаёт особенности перевода, культурные различия и способы их отражения в языке. Произведения А. Н. Толстого, в частности роман «Пётр Первый», предоставляют широкие возможности для таких форм работы. Исторический и социальный контекст романа, его герои, богатая лексика и архаизмы делают текст интересным и полезным для анализа. На уроке английского языка учащиеся могут сравнивать отрывки оригинала с их английскими переводами, обсуждая, как переводчик передаёт атмосферу эпохи и эмоциональную окраску речи героев. Это помогает лучше понять особенности перевода и углубить знания о структуре английского языка.

Одной из эффективных интерактивных методик является ролевая игра, при которой студенты инсценируют сцены из произведений Толстого на английском языке. Такая форма позволяет не только практиковать устную речь, но и глубже проникнуть в психологию персонажей, почувствовать специфику эпохи, понять

мотивы героев. Проектная работа также способствует развитию самостоятельности и исследовательских навыков: учащиеся могут готовить мини-проекты о времени, в котором жил Толстой, сравнивать его произведения с английскими историческими романами, создавать презентации и иллюстрированные буклеты. Дискуссии и дебаты на основе сюжетов произведений помогают формировать навыки аргументации и критического анализа. Например, обсуждение темы «Пётр Первый: реформатор или тиран?» даёт возможность развивать навыки говорения, используя богатый исторический и морально-философский материал [1].

Современные технологии значительно расширяют возможности интерактивного подхода. Использование мультимедийных средств, интерактивных досок, аудио и видеоматериалов на английском языке делает процесс обучения более наглядным и эмоционально вовлекающим. Можно, например, прослушивать отрывки английских переводов, обсуждать разницу между звучанием и восприятием оригинала и перевода, создавать визуальные карты персонажей или исторических событий. Такой подход сочетает когнитивные и эмоциональные аспекты обучения, что способствует лучшему запоминанию и пониманию материала.

Преимуществами интерактивных методов являются повышение мотивации учащихся, улучшение навыков говорения и понимания, развитие аналитического мышления и способности видеть культурные различия. Вместе с тем, использование интерактивных форм требует тщательной подготовки преподавателя, подбора адекватных переводов и адаптации текста к уровню языковой подготовки студентов. Необходимо также учитывать возможные трудности: не все учащиеся одинаково активны, некоторые могут испытывать страх перед публичным выступлением или допущением ошибок, а временные рамки урока часто ограничивают возможности реализации всех этапов.

Таким образом, интерактивные формы работы с художественным текстом на примере произведений А. Н. Толстого являются эффективным инструментом преподавания английского языка. Они способствуют развитию языковой, культурной и аналитической компетенций, повышают интерес к изучению языка и литературы, формируют навык критического мышления. При правильной организации такие занятия делают процесс обучения более осмысленным, творческим и результативным, помогая учащимся не только овладеть языком, но и приобщиться к богатству русской культуры через призму английского перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1991. 223 с.
2. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2004. 272 с.
3. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово/Slovo, 2000. 624 с.

Рочняк Е. В.

*ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
г. Горловка, Россия*

ПАРАЛЛЕЛЬНЫЕ КОРПУСА КАК РЕСУРС ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ЕСТЕСТВЕННЫМ НАУКАМ

Параллельные корпусные данные, словно зеркало, отражающее один и тот же текст на разных языках, представляют собой бесценный клад для создания лингводидактических материалов, нацеленных на освоение естественнонаучных дисциплин. Они открывают перед лингвистами двери в богатейшую сокровищницу разнообразного языкового материала, позволяя решать целый ряд важнейших задач. Рассмотрим основные из них.

Анализ соответствий в терминологии. Параллельные тексты представляют собой своеобразные «зеркала», дающие уникальную возможность для обнаружения эквивалентов научных терминов в разных языках, скрупулезного изучения их морфологических и синтаксических особенностей. Это особенно ценно при создании глоссариев и словарных карточек, где точность и соответствие играют решающую роль. Лингвистический анализ параллельных текстов позволяет не только выявить прямые эквиваленты, но и обнаружить термины, выражающие близкие понятия, но окрашенные различными коннотациями или применяющиеся в разных контекстах в разных языках.

Сопоставительный анализ терминологии, опирающийся на параллельные корпуса, также помогает выявить лакуны в терминологических системах различных языков. Встречаются случаи, когда для определенного понятия в одном языке существует устоявшийся термин, а в другом – нет. В таких ситуациях возникает необходимость в поиске наиболее точного описания понятия или в создании неологизма, который бы соответствовал нормам языка перевода.

Использование параллельных текстов в сопоставительном анализе терминологии – это неотъемлемый этап на пути к стандартизации научной терминологии, позволяющий сблизить и унифицировать научный язык.

Подбор шаблонов. Естественнонаучные тексты отличаются своими специфическими конструкциями: описанием эксперимента, формулировкой гипотезы, представлением результатов. Параллельные корпуса позволяют собрать целую «коллекцию» таких шаблонов, адаптировать их для различных уровней владения языком и использовать в учебных пособиях.

Включение готовых, проверенных временем конструкций позволяет избежать стилистических погрешностей и ускорить процесс написания научных работ. Предоставление шаблонов, адаптированных под различные уровни языковой подготовки, помогает начинающим исследователям преодолеть языковой барьер и уверенно вступить на научную стезю.

Использование речевых шаблонов не ограничивает творческую свободу автора, а, наоборот, даёт ему прочную основу для выражения своих мыслей. Освоив базовые конструкции, автор может создавать уникальные тексты, не опасаясь грубых стилистических ошибок. Шаблоны служат своеобразным скелетом, позволяя сосредоточиться на содержании, а не на форме.

И наконец, включение шаблонов в учебные пособия способствует развитию критического мышления у студентов. Анализируя структуру и функциональность различных шаблонов, обучающиеся учатся эффективно строить аргументацию, представлять данные и формулировать выводы – навыки, необходимые для успешной научной деятельности и эффективной коммуникации с коллегами.

Контекстуализация терминологии. Научные понятия часто требуют пояснительного контекста. Параллельные предложения предоставляют двуязычные контексты, облегчая усвоение абстрактных терминов и их использование в письменной и устной речи.

Эффективная контекстуализация лексики – это не просто дефиниция слова, а создание ментальной карты, где каждое понятие занимает свое место в системе знаний. Параллельные предложения, словно мосты, соединяют различные лингвистические и культурные пространства, позволяя увидеть, как одно и то же понятие выражается в разных языках, какие нюансы при этом сохраняются или теряются.

Двуязычный контекст особенно ценен при изучении научных терминов, часто не имеющих прямых эквивалентов в других языках. Параллельные предложения помогают понять не только значение слова, но и его функцию в рамках конкретной научной дисциплины. Читатель получает возможность анализировать контекст употребления термина, сравнивать его с аналогичными понятиями в другом языке и, тем самым, формировать более глубокое понимание.

Помимо прочего, параллельные предложения способствуют развитию языковой интуиции. Постоянное сопоставление языковых конструкций и лексических единиц позволяет учащемуся лучше чувствовать язык, улавливать

его тонкости и нюансы, что особенно важно для тех, кто стремится к безупречному владению иностранным языком и желает использовать его не только для передачи информации, но и для выражения собственных идей и мыслей.

В конечном счете, контекстуализация лексики с использованием параллельных предложений – это мощный инструмент, позволяющий не только запомнить новые слова, но и интегрировать их в активный словарный запас, способствуя более уверенному и эффективному использованию языка как в письменной, так и в устной речи, открывая новые горизонты для коммуникации и познания.

Разработка многоязычных учебных модулей. На основе корпуса можно создать интерактивные задания: сопоставление терминов, перевод научных абзацев, заполнение пропусков, анализ различий в стилистике изложения в разных языковых традициях. Кроме того, при изучении грамматики корпус позволяет автоматически получать примеры по грамматическим критериям, из которых можно выбрать наиболее подходящие.

Использование корпуса в разработке многоязычных учебных модулей открывает новые горизонты для персонализированного и эффективного обучения. Интерактивные задания, основанные на реальных языковых данных, позволяют студентам активно взаимодействовать с материалом, развивая навыки критического мышления и анализа. Сопоставление терминов на разных языках способствует углублению понимания предметной области, а перевод научных абзацев помогает освоить специфическую лексику и синтаксис.

Заполнение пропусков, основанное на корпусных данных, позволяет акцентировать внимание на ключевых концепциях и грамматических структурах. Анализ различий в стилистике изложения в разных языковых традициях развивает межкультурную компетенцию и повышает осознанность языковых норм, что играет важную роль в контексте глобального образования и профессиональной коммуникации.

Автоматическое извлечение примеров по грамматическим критериям из корпуса значительно упрощает процесс изучения грамматики. Преподаватель может выбрать наиболее подходящие примеры, иллюстрирующие конкретное правило или концепцию, и предоставить студентам «живые» примеры использования языка. Это способствует более глубокому и прочному усвоению грамматического материала.

Разработка многоязычных учебных модулей с использованием корпуса позволяет создать динамичную и адаптивную среду обучения, отвечающую потребностям различных студентов. Интерактивные задания, основанные на реальных языковых данных, мотивируют студентов к активному участию в процессе обучения и способствуют развитию языковых навыков, необходимых для успешной коммуникации в глобальном мире.

Таким образом, параллельные корпуса – это прочный фундамент для создания эффективных, научно обоснованных лингводидактических материалов, способных повышать уровень владения естественнонаучным

языком у студентов и специалистов разных стран. Ведь главным достоинством корпусной лингвистики является то, что она «позволяет отразить не только словарное значение слов в переводе, в нем учитываются языковые, культурные и стилистические особенности языка» [1, с. 387].

ЛИТЕРАТУРА

1. Трофимов С. В. Возможности использования параллельных корпусов в лингвистических исследованиях // *Мировая наука*. 2018. № 5 (14). С. 383–387.

Русляев К. А.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.
г. Горловка, Россия

ПЛЮСЫ И ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ УЧАЩИМИСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Современные приложения и образовательные игры, такие как *Kahoot* или *Duolingo*, превращают обучение в увлекательное приключение. Это не только помогает учащимся лучше усваивать материал, но и мотивирует даже тех, кто обычно не любит школу. Например, веселье от мгновенных фидбеков повышает интерес к знаниям, в итоге, ученики становятся активными участниками процесса, а не пассивными слушателями, что ведёт к более глубокому пониманию и устойчивой любви к учёбе.

В то же время, постоянное погружение в гаджеты, в смартфоны или компьютеры, может привести к настоящей зависимости, напоминающей привычку к сладкому и, как следствие, к проблемам со вниманием. Дети становятся рассеянными, быстро отвлекаются на уведомления, что снижает способность сосредоточиться на книге или важном разговоре. Бессонница из-за поздних ночей за экраном – ещё один распространенный риск, влияющий на физическое и психическое здоровье. Это может замедлить развитие умения думать глубоко и критически, так как короткие видео-ролики воспитывают ожидание мгновенных развлечений, а не терпение [1].

Технологии открывают детям мир, где они могут сами стать создателями. Работая с графическими редакторами, видеоредакторами или даже нейросетями, такими как *DALLE* для генерации изображений, ребята учатся не только пользоваться софтом, но и выражать креативность. Это готовит их к будущему, где цифровые навыки являются основой профессий, от программирования до дизайна. Представьте ребенка, который с помощью приложения создаёт мультфильм по истории или использует ИИ для написания стихов. Это не только

развивает мышление, но и поощряет эксперименты, делая обучение весёлым и инновационным [2].

Однако, как в любом цифровом пространстве, есть подводные камни. Учащиеся рискуют столкнуться с кибербуллингом, злобными комментариями в чатах, утечкой личных данных через небезопасные сайты или даже с ненадлежащим контентом, который может навредить молодому уму. Этические проблемы возникают, когда дети копируют чужие работы без указания источника или делятся информацией бездумно. Чтобы минимизировать это, педагоги и родители должны вводить строгий контроль: обучение правилам паролей, распознаванию фейков и уважению к приватности. Без этого риски могут перерасти в серьезные травмы или даже угрозы безопасности.

Одно из самых захватывающих преимуществ технологий – это возможность вырваться за рамки класса. Онлайн-курсы от платформ вроде *Coursera* или *KhanAcademy*, образовательные видео на *YouTube*, виртуальные экскурсии по музеям мира, все это позволяет детям изучать темы, недоступные ранее. Мальчик из маленького городка может «прогуляться» по космическим станциям *NASA* или послушать лекцию нобелевского лауреата, не выходя из дома. Это расширяет горизонты, знакомит с разными культурами и мировоззрениями, делая образование истинно глобальным и демократичным.

К сожалению, не все дети находятся в равных условиях. Неравенство в доступе к технологиям можно считать настоящим вызовом: одна семья покупает новейшие гаджеты и высокоскоростной интернет, а другая едва справляется с базовыми нуждами, где дети учатся на общих устройствах в школе. Это усиливает социальный разрыв, лишая многих возможностей: ребенок из бедной местности теряет шансы на качественное образование, отставая в навыках, необходимых для будущей карьеры. Борясь с этим, общество должно инвестировать в инфраструктуру: бесплатный *Wi-Fi* в школах или программы по раздаче устройств, чтобы никто не остался на обочине цифровой эры.

Чтобы извлечь максимум пользы, нам нужен баланс: технологии не должны подавлять традиционные методы. Представьте урок, где после интерактивной игры на планшете дети выходят на улицу для экскурсии или обсуждают тему за книгами. Это обеспечивает не только цифровые навыки, но и физическую активность, социальное взаимодействие и критическое мышление. Так мы избегаем перегрузки: гармоничное развитие включает спорт, чтение и живые беседы, помогая детям стать уверенными, здоровыми личностями без потери эссенциальных навыков. В итоге, умное сочетание делает образование по-настоящему эффективным и полным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева Ю. Д., Войсунский А. Е. Психологические последствия информатизации. М. : ИПАН, 2020. 124 с.
2. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения // Педагогика. 2019. № 6. С. 34–40.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ АВТОМАТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

С развитием технологий искусственного интеллекта (ИИ), их функции все чаще начинают использовать в различных сферах общества, поэтому их изучение становится все более актуальным [3, с. 116]. Процесс преподавания не является исключением, ведь ИИ предоставляет много возможностей по его улучшению [1, с. 913], а также упрощению работы преподавателей, которая является тяжелой и включает в себя много обязанностей [3, с. 330]. В данной статье мы приведем пример ИИ платформы, которую можно использовать в качестве инструмента для автоматической проверки и оценки работ студентов, изучающих иностранный язык; рассмотрим возможности данного ресурса; выясним, как похожие технологии могут помочь учителям с выполнением их рабочих задач.

Существует множество различных видов ИИ платформ, которые выполняют конкретные задачи. В процессе преподавания также можно использовать определенные технологии нейросетей. Мы рассмотрим возможности ИИ платформы “*ProWritingAid*”, которая работает как профессиональный редактор [4]. Основной целью данного ресурса является проверка работ на ошибки и предоставление рекомендаций по их исправлению. Для начала, преподавателю необходимо пройти регистрацию, после чего, сервис “*ProWritingAid*” будет готов к работе. Для проверки работ необходимо загрузить текст, при желании можно указать его стиль, например, творческий, официальный. После этого благодаря технологиям ИИ платформа анализирует предоставленный текст, дает подробную обратную связь и выделяет разные виды ошибок: грамматические, лексические, стилистические. Сервис “*ProWritingAid*” не только указывает на недочеты в работе, но и предлагает варианты по их исправлению. Более того, данные технологии предоставляют объяснение выявленной ошибки. Это значит, что платформой может пользоваться не только преподаватель, для проверки работ студентов, но и ученики, которые занимаются самостоятельно или желают лучше понять допущенные ими ошибки в тексте.

В процессе преподавания технологии ИИ для проверки письменных работ на иностранном языке могут помочь учителям быстро и качественно определить ошибки в текстах, написанных студентами. Учителя случайно могут не заметить некоторые ошибки, потому что перед ними стоит большая задача – проверить большое количество сочинений, в таком случае, специализированная ИИ платформа укажет на все имеющиеся замечания. Кроме того, данные ресурсы

могут помочь оптимизировать время преподавателя. Рутинные задачи, такие как проверка эссе на грамматику, правописание, заставляют учителя тратить на выполнение данной работы много времени. С помощью ИИ платформ, которые могут проанализировать текст, написанный учениками, выявить ошибки в нем, и дать обратную связь, преподавателю предоставляется больше времени на более тщательную подготовку к занятиям, разработку более эффективных материалов и упражнений для своих учеников. Это позволит сделать процесс обучения более результативным.

Для студентов данный ресурс тоже может быть полезен. Ученик имеет возможность загрузить свой текст в ИИ платформу, проверить его на ошибки и понять, какие темы в изучении иностранного языка ему следует изучать более углубленно. Это помогает учащемуся не только лучше понять свой уровень навыков написания текстов на иностранном языке, лучше разобраться в грамматике языка, но и повысить свою успеваемость в школе.

Таким образом, внедрение ИИ платформ в образовательный процесс намного упрощает и способствует повышению его эффективности. Благодаря технологиям, которые могут провести автоматическую проверку письменных работ учеников, учитель имеет больше возможностей для более важной работы со студентами. Однако внедрение ИИ систем в процесс образования требует тщательного планирования и адаптации к задачам обучения. Необходимо тщательно отнестись к выбору платформы и убедиться в том, что она подходит для достижения заданных целей. В таком случае эти технологии могут значительно улучшить качество обучения и способствовать достижению лучших результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Евстигнеев М. Н. Тематический контроль и критериальное оценивание иноязычных письменных умений с помощью технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. №4. Т. 29. С. 913–926.

2. Майер В. С., Рыбенец Д. А. Сравнение объясняющих приложений на основе искусственного интеллекта в процессе обучения английскому языку // Вестник НГПУ. 2025. №2 (55). С. 329–331.

3. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Методика обучения студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2024. №1 (67). С. 115–135.

4. ProWritingAid: обзор программы для редактирования текстов // is*hosting: [сайт]. 2023. URL: https://blog.ishosting.com/ru/prowritingaid-review?utm_source=yandex&utm_medium=organic&utm_campaign=seo (дата обращения: 16.09.2025)

Свиденко Е. Н.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Штакина Л. А.
г. Горловка, Россия

РЕЧЕАКТОВАЯ СПЕЦИФИКА ДИАЛОГИЧЕСКОГО ФОРМАТА АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА

В последние десятилетия проблема речевого общения привлекает внимание многих исследователей. Диалог является одной из самых распространенных форм коммуникации как в повседневной жизни, так и в профессиональной сфере. Англоязычный диалогический дискурс, в свою очередь, характеризуется особенностями, обусловленными его структурой, функциями и культурными аспектами.

Речевой акт принято рассматривать как минимальную единицу общения, которая представляет собой завершенное языковое действие, которое направлено на выполнение определённой цели [1]. Следует также отметить, что в диалогическом формате наблюдается разнообразие прямых и косвенных речевых актов, которые отражают специфику инициальных и ответных речевых ходов. В качестве основного принципа, соблюдение которого требуется от адресанта и адресата, был предложен принцип кооперации, который объясняет осознанное речевое поведение коммуникантов. Согласно этому принципу выделяются четыре типа постулатов общения – количества, качества, релевантности и способа выражения [3].

Диалогический формат общения отражает разнообразные модели прагматической транспозиции, обуславливающей косвенный иллокутивный акт с формальными признаками прямого речевого акта – квеситива, экспрессива, ассертива, констатива в определённых контекстуальных условиях. Прагматика охватывает не только изучение самих языковых знаков, но и анализ их функционирования, включая учет социальной, культурной и эмоциональной нагрузки [4]. Понимание этой связи является ключом к осознанию мыслительной деятельности и к тому, как индивиды интерпретируют и реагируют на различные ситуации межличностного общения.

Не вызывает сомнений тот факт, что главной единицей прагматического анализа диалогического формата дискурса является речевой акт, который представляет собой целенаправленное речевое действие, осуществляемое в соответствии с нормами и правилами речевого поведения, принятыми в конкретном обществе. Их прагматический потенциал заключается в способности выражать коммуникативные намерения с учётом определённых социальных норм.

Наиболее сложной проблемой теории речевых актов является вопрос о том, к какому прагматическому типу следует отнести высказывание, которое

обладает формальными признаками определенного прагматического типа, а в ситуативном контексте реализует иную иллокутивную силу [2].

Наше исследование проводится на материале диалогов литературных произведений, одним из которых является роман Роксаны Рустанд "*Operation: Texas*". Контекстуальный анализ исследуемых диалогов показывает, что речевые акты, в частности, ассертивы отражают феномен прагматической транспозиции, что в контекстуальных условиях сигнализирует косвенные речевые акты, к примеру, выражение мнения, убеждения, сомнения, просьбы, удивления. Например:

- *Maybe you'll come to New York to visit me some day?*
- *York would be going to the moon* [5, 115].

В этой интеракции ответный речевой ход иллюстрирует косвенный отказ в ответ на приглашение.

В следующем примере инициальный речевой ход представлен квеситивом, однако имплицитно собеседник выражает просьбу. Например:

- *It's getting quite cold in here, isn't it?*
- *I'll close the window* [5, 73].

Что касается экспрессивов, они также являются примером прагматической транспозиции – косвенно выражают такие иллокуции, как ирония, упрек, жалоба, угроза, несогласие, сожаление, недовольство, возмущение. В следующем примере вербального контекста инициальный речевой ход – экспрессив маркирован иллокуцией недовольства. Например:

- *Oh, fantastic! Another delay!*
- *Just what we needed today!* [5, 161]

Наши наблюдения свидетельствуют о том, что прагматический анализ речеактовой специфики диалогического формата англоязычного дискурса открывает широкие перспективы для изучения прагматики межличностной коммуникации, сложного взаимодействия разноуровневых средств языковой системы с учётом социативных факторов и условий, которые управляют речевым общением

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия, 2014. 608 с.
2. Остин Дж. Л. Слово как действие // Вып. 17: Теория речевых актов. М., 1986. С. 22–129.
3. Grice H. P. Logic and Conversation // Syntax and Semantics. Speech Acts. New York, 1985. P. 41–58.
4. Morris C. W. The Open Self. New York: Prentice Hall, 1998. 125 p.
5. Rustand R. Operation: Texas / Roxanne Rustand – Silhouette Superromance, 2004. 298 p.

Свирякина Г. Ю.
ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД России»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Медведева М. С.
г. Ростов-на-Дону, Россия

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Преподавание иностранных языков – это сложный и многогранный процесс, который требует учёта как психологических особенностей обучающихся, так и специфики самого предмета. Психолого-педагогические особенности в этой области определяют эффективность методов, подходов и стратегий обучения.

Динамичное развитие современного мира каждый раз предъявляет новые требования к нашей повседневной жизни. Развиваются коммуникационные технологии.

В связи с этим очень важно, чтобы преподавание иностранных языков соответствовало требованиям самого общества. Необходимо начинать обучение иностранным языкам уже на раннем этапе жизни человека и таким образом продолжать его на протяжении всего периода обучения.

Необходимо рассмотреть ряд причин, непосредственно способствующих возникновению психологических проблем у обучающихся. К ним можно отнести: чрезмерную учебную нагрузку, которая мешает развитию головного мозга человека; неблагоприятную семейную атмосферу, которая отрицательно сказывается на переработке информации; отсутствие поддержки со стороны сверстников; негативное влияние СМИ и социальных сетей; нездоровый образ жизни [3, с. 126].

Эти факторы приводят к появлению у человека эмоциональных расстройств, депрессии, различного рода тревожности, а также агрессивного поведения и иных проблем психологического характера.

Первая особенность, которую необходимо определить – это желание учить язык ради удовольствия, ради саморазвития и культурного обогащения. Преподавателю необходимо постоянно стимулировать интерес, а также показывать практическую значимость языка.

Возрастной ценз – не менее важная черта. В дошкольном возрасте естественно материал усваивается через игру, без страха на ошибки, у подростков же мотивация может быть неустойчивой, исходя из этого преподавателю необходимо организовывать групповые работы, обсуждать актуальные темы. У взрослых появляется осознанность и большой жизненный опыт. Они могут быть более мотивированы, но труднее даётся фонетика. Предпочитают осмысленный, структурированный материал, практико-ориентированное обучение.

Следующий критерий – это память, непосредственно от слуховой до эмоциональной. Особенность в том, что механическое запоминание

малозффективно. Необходимы приемы, связывающие новую информацию с уже имеющейся, интервальные повторения [2, с. 64].

Нельзя не сказать о коммуникативной направленности обучения. Оно представляет собой преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера, т. е. общения. Коммуникативно-ориентированное обучение имеет целью научить иноязычной коммуникации, т. е. общению на иностранном языке, используя все необходимые для этого (не обязательно только коммуникативные) задания и примеры, например, ролевые игры или проектные работы [1, с. 24].

Преподавателю необходимо создавать безопасную и поддерживающую, стимулирующую атмосферу в аудитории. Важно не только исправлять ошибки, но и работать над ними, поощрять инициативу и самостоятельность, развивать уверенность в себе. Профессиональная компетентность преподавателя включает глубокое знание языка, методики, психологии и постоянное саморазвитие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева Л. Я. Развивающее обучение иностранным языкам в Тамбовской классической гимназии // Иностранные языки в школе. 1998. № 2. С. 24–26.

2. Гойхман О. Я. Речевая коммуникация: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям сервиса / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. 2-е изд., перераб. и доп. М. : ИНФРА-М, 2009. 269 с.

3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.

Селиверстов В. А.

*ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»
Научный руководитель: д-р филол. наук, профессор Кочетова Л. А.
г. Волгоград, Россия*

К ПОНЯТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КАТЕГОРИИ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ

Подобно термину «дискурс», понятие «коммуникативная категория» также не имеет единой трактовки. Ряд исследователей (Т. В. Ларина; З. Д. Попова; И. А. Стернин; М. В. Шаманова; Н. Н. Панченко) рассматривают коммуникативную категорию как коммуникативно-когнитивное явление, которое объединяет в себе знания о коммуникативном взаимодействии, систему стереотипов, а также совокупность паралингвистических и лингвистических средств выражения коммуникативного содержания [5, с. 75–77]. Коммуникативная категория понимается как взаимосвязь прагматически

значимого содержания и системно организованного набора языковых и паралингвистических средств, обеспечивающих его реализацию [5, с. 10].

В научной литературе выделяются коммуникативно-семантическая категория намека, когнитивно-коммуникативная категория персональности, коммуникативно-речевая категория дружбы, коммуникативно-прагматическая категория вежливости, коммуникативные категории инакости, достоверности, официальности и др. Согласно С. С. Тахтаровой, каждая коммуникативная категория выделяется на основе её доминирующей функции [4, с. 191]. Особый интерес представляет коммуникативная категория демократизации.

С позиций современной лингвистической традиции демократизация предстает как процесс, характеризующийся ослаблением жесткости языковых норм и сближением функциональных разновидностей языка [1, с. 11]. С точки зрения К. А. Балышевой, данное явление формируется под воздействием двух факторов: общественно-политического и собственно лингвистического. Она же выделяет ряд источников демократизации языка, такие как стилистически освоенные англицизмы, жаргонизмы, сленгизмы и др. При этом доминантным лингвистическим признаком демократизации К. А. Балышева считает т. н. стилистическую сниженность [1, с. 7]. В стилистическом ключе демократизация понимается как сближение устной и письменной речи, смешение речевых стилей, более активное использование средств выразительности и экспрессивности, а также проникновение бытового языка и стиля общения в сферу политики, науки и др. Факторами демократизации указываются изменения в социокультурной парадигме и составе общества, а также тенденция в сторону интернационализации и глобализации. Культурные традиции восприятия демократизации различаются: так, в российской традиции этот процесс воспринимается скорее как вульгаризация языковых норм, в то время как зарубежные лингвисты склонны рассматривать эту тенденцию как устранение формализма и обеспечение равенства участников коммуникации.

Демократизация обладает дискурсивной спецификой. Так, в сфере художественной литературы, ориентированной на массового потребителя, демократизация как проявление стилистически сниженной речи выражается морфологическими средствами, такими как словосложение, усечение и аффиксами. Эти средства участвуют в образовании лексем, обладающих чертами стилистической сниженности, что отражает тенденцию к раскрепощению литературы [1, с. 19]. В академическом дискурсе демократизация описывается как изменение нормы, её упрощение с целью достижения доступности текстов и информации для массовой аудитории [3, с. 2]. В рекламном дискурсе демократизация проявляется в различных аспектах. В частности, она является следствием сокращения дистанции между потребителем и рекламодателем. Примерами могут послужить два слогана компании «МегаФон»: один из более ранних слоганов гласил: «Жизнь в общении», который можно охарактеризовать как безличный, не обращенный напрямую к потребителю. В то же время новый слоган 2017 года «Будущее зависит от тебя» показывает, что компания обращается напрямую к потребителю, используя местоимение «тебя». Другим

примером демократизации можно рассматривать рекламу «ЦИАН». Данный агрегатор в одном из своих роликов, побуждая молодых людей к покупке собственного жилья, использовал слоган: «Не будь кенгуру», актуализирующий юмористичное и ироничное сравнение взрослых людей, живущих в одной квартире с родителями, с детенышами кенгуру, которые сидят в сумке у мамы, что отражает общение на сокращенной коммуникативной дистанции.

Таким образом, рассматривая демократизацию как коммуникативную категорию, можно утверждать, что, обладая экстралингвистической обусловленностью, она одновременно отражает внутренние закономерности языка и актуальные социокультурные тенденции. Её дальнейшее изучение позволяет более глубоко понять специфику функционирования политического, академического и массового дискурсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балышева К. А. Демократизация языка в массовой художественной литературе рубежа XX–XXI веков // Вестник Вятского государственного университета. 2009. № 3. С. 49–52.

2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 476 с.

3. Каталкина Н. А. Демократизация языка академического дискурса (на материале текстов массовых открытых онлайн-курсов на немецком языке) / Н. А. Каталкина, Н. В. Богданова, Г. И. Панкратьева // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2023. Т. 14, № 1. С. 1–9.

4. Тахтарова С. С. Коммуникативные категории в когнитивно-дискурсивной парадигме // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10 (76), ч. 2. С. 186–190.

5. Уваров А. А. Коммуникативная категория «эгоцентризм» в академическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2025. 200 с.

Семенова В. В.

Ровеньковский колледж (филиал)

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

Научный руководитель: преп. Суббота Н. В.

г. Ровеньки, Россия

СКАЗКА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Развитие речевой коммуникации детей в современном дискурсе представляется как актуальное явление и уже имеет определенный уровень исследования.

Сказка является наиболее эффективным средством развития речевой коммуникации у детей старшего дошкольного возраста. Развитие речевой коммуникации у дошкольников посредством сказок представляет особую ценность и сосредоточила в себе всю совокупность русского языка.

Под речевой коммуникацией понимают процесс становления речевой деятельности, в ходе которого ребенок взаимодействует со взрослыми и сверстниками, выражает свои мысли, чувства и потребности через речь [3, с. 63].

Сказка помогает ребенку в упрощенном варианте воспринимать материал и помогает активизировать речь, используя воображение, которое является главным фактором для формирования грамматически правильной речи.

Старший дошкольный возраст является основным и, в тоже время, наиболее сложным этапом развития речевой коммуникации. Сказка, в этот период, выступает средством выражения мыслей и переживаний дошкольника.

Сказки для детей дошкольного возраста имеют циклический характер – неоднократное повторение сюжета сказки с определенными изменениями. Данная особенность сказок позволяет наиболее эффективно развивать речевую коммуникацию детей старшего дошкольного возраста.

Дошкольники не только знакомятся с народной мудростью, но и постигают богатство русского языка. Анализ и разбор содержания сказок проводится в форме вопросов и ответов. С помощью вопросов выделяются последовательность и наиболее важные моменты повествования.

«Проживая сюжет сказки», дошкольники учатся избегать препятствия в общения, развивают коммуникативный навык, выражают различные чувства и эмоции посредством речи [1, с. 38–39].

Истории, описанные в сказках, помогают детям старшего дошкольного возраста формировать правильную речь, обогащать словарный запас ребенка, а также правильно выстраивать диалог.

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что сказка действительно является не только условием развития речевой коммуникации, но и способом устранения речевых недостатков детей дошкольного возраста.

Сказка позволяет дошкольникам погрузиться в сложные процессы воображения, которые, в свою очередь, оказывают положительное влияние на формирование речевой коммуникации.

Использование в обучении приема самостоятельного сочинения сказок, дошкольники выступают главными инициаторами происходящих событий, что активизирует их монологическую речь, которая в будущем будет способствовать коммуникативному развитию речи ребенка.

Считаем, что сказка является нестандартным методом в формировании стилистически окрашенной грамотной речи детей дошкольного возраста. Применение на практике данного метода способствует комплексному воздействию на формирование коммуникативной компетенции ребенка. Педагог помогает ребенку в выражении собственных эмоции и переживаний через речевое общение [1, с. 54].

Сказка создает благоприятные условия для организации речевой коммуникации детей старшего дошкольного возраста и способствует развитию творческого потенциала каждого ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Короткова Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. Москва : Просвещение, 1978. 112 с.
2. Соколов Д. Ю Сказки и сказкотерапия. М. 2013. С. 38–39.
3. Ушакова О. С, Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 288 с.

Сержанова А. С.

*ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»*

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

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МЕЖДОМЕТИЙ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

В условиях глобализации и активного взаимодействия культур возрастает интерес к особенностям передачи национально-специфических элементов речи, среди которых особое место занимают междометия. Эта часть речи выражает эмоции и волевые импульсы, напрямую отражая реакцию говорящего. Междометия как единицы эмоциональной речи отличаются высокой экспрессивностью, ситуативностью и культурной маркированностью, что делает их перевод особенно сложным. Актуальность данной темы определяется необходимостью поиска адекватных стратегий передачи междометий, которые позволят сохранить эмоциональную окраску и коммуникативный эффект высказывания при переводе с английского на русский язык.

Цель исследования – выявить и систематизировать особенности перевода междометий с английского языка на русский, а также рассмотреть факторы, влияющие на выбор переводческих решений.

По определению Г. А. Исянгуловой, междометиями являются «слова, которые непосредственно выражают наши чувства, переживания и волеизъявления, не называя их» [1]. Семантически междометия отличаются от всех знаменательных частей речи тем, что они не обладают номинативной функцией, являются речевыми знаками, сигналами, употребляемыми для быстрого выражения реакций человека на различные жизненные события. Современные исследования также указывают на национально-культурную специфику междометий. Так, М. К. Халимбекова подчёркивает, что

«междометия выполняют важнейшую функцию в передаче эмоций и отражают национальную картину мира» [3]. Таким образом, междометие выступает как особая часть речи, требующая внимательного перевода с учётом эмоционально-прагматического контекста.

Английские междометия отличаются краткостью и универсальностью (*Oh!, Wow!, Gee!*), при этом одно междометие может охватывать широкий спектр эмоций. Однако, русские междометия более вариативны и способны передавать множество оттенков чувств (*Ах!, Эх!, Ух!, Тьфу!*). В русском языке активно закрепились заимствованные междометия англоязычного происхождения (*Bay!, Окей!*), что свидетельствует о культурном влиянии английского языка [2]. Перевод междометий требует учёта культурных различий: например, *'Oops!'* чаще всего переводится как *'Ой!'*, но в русском языке оно звучит более непринужденно, чем в английском.

При работе с междометиями переводчик может столкнуться с такими трудностями, как отсутствие прямых эквивалентов: *Gee! → 'Ну и ну!', 'Ого!'*, различие в эмоциональной окраске: *Alas! → Увы!*, культурная специфика: *Yuck! → 'Фу!'*, многозначность в зависимости от ситуации: *Well... → 'Ну...', 'Так...', 'Итак...'*.

По нашему мнению, основными способами перевода междометий являются: прямой эквивалент (*Ouch! → 'Ай!'*); функциональный аналог (*Wow! → 'Ого!', 'Ничего себе!'*); заимствование (*Wow! → 'Bay!'*); пояснительный перевод (*Gee! → 'Вот это да!', 'Ну и ну!'*), опущение – применяется редко, когда междометие не несёт значимой смысловой нагрузки.

Таким образом, перевод междометий представляет собой сложный процесс, требующий не буквальной замены, а поиска функционально адекватного аналога. Междометия выполняют не только эмоционально-экспрессивную функцию, но и важную культурную роль. Переводчику необходимо учитывать не только лексическое значение, но и интонацию, культурный контекст, визуальный ряд и целевую аудиторию. Успех перевода определяется способностью сохранить эмоциональную реакцию, прагматический эффект и культурные особенности исходного текста. В современных условиях межкультурной коммуникации переводчик должен учитывать специфику национальной картины мира, а также заимствования, закрепившиеся в речи, что позволяет достичь максимальной точности и выразительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исянгулова Г. А. Проблема происхождения, изучения и классификации междометий // Вестник Башкирск. ун-та. 2015. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-proishozhdeniya-izucheniya-i-klassifikatsii-mezhdometiy> (дата обращения: 29.09.2025).

2. Супрун В. И. Заимствованные междометия в русском языке // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2024. № 1. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/zaimstvovannye-mezhdometiya-v-russkom-yazyke>
(дата обращения: 29.09.2025).

3. Халимбекова М. К. Национально-культурная специфика выражения эмоций посредством междометий // МНКО. 2020. № 1 (80). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalno-kulturnaya-spetsifika-vyrazheniya-emotsiy-posredstvom-mezhdometiy> (дата обращения: 29.09.2025).

Скляр Н. В.

*ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»
г. Луганск, Россия*

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КУЛЬТУРНОЙ ПАМЯТИ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Исследование художественно-документального текста в контексте современных «стадий памяти» сохраняет свою значимость. Это обусловлено спецификой жанра, который объединяет документальные элементы и художественную обработку материала. Память в таком тексте имеет двойственный характер: она включает личную и коллективную составляющие. Личная память отражает субъективные переживания и воспоминания автора, тогда как коллективная память представляет собой исторический и культурный контекст, общие ценности [1, с. 24]. Текст в этом случае выступает как посредник между этими двумя аспектами.

Особенности художественно-документального текста как способа сохранения индивидуальной и коллективной памяти позволяют определить его жанровые характеристики следующим образом: художественно-документальный текст представляет собой сочетание фактографичности, которая включает достоверное описание исторических событий и реальных биографических фактов, и художественной интерпретации, включающей субъективные авторские описания, нарративные стратегии и стилистические приемы. В отличие от чисто документальных текстов, художественно-документальные не только фиксируют события, но и осмысляют их через субъективное восприятие автора.

В этом контексте значение художественно-документальной литературы особенно велико, так как автобиографический текст преобразует частные воспоминания в универсальные истории, передает культурный код, сохраняет взаимосвязь между автобиографической и исторической памятью и способствует межкультурному диалогу.

Анализ методов языковой репрезентации концептов в автобиографии позволяет не только выявить механизмы сохранения личной и коллективной

памяти [2, с. 34], но и реконструировать фрагменты языковой картины мира определенной эпохи.

Автобиографический текст является уникальным источником для изучения взаимодействия между эмоциональной составляющей культурной памяти и когнитивными процессами. Эмоции играют ключевую роль в формировании и воспроизведении автобиографических воспоминаний, оказывая влияние на их содержание, структуру и интерпретацию. Культурная память включает в себя знания, представления и ценности, передаваемые из поколения в поколение, и формирует идентичность группы или индивида. Эмоциональная составляющая культурной памяти отражает эмоциональное отношение к этим знаниям и ценностям, включая чувства, связанные с историческими событиями, традициями и символами.

Эмоции влияют на когнитивные процессы в автобиографическом тексте следующим образом. Во-первых, эмоционально значимые события чаще запоминаются и воспроизводятся. Это связано с тем, что эмоции активируют внимание и способствуют более глубокому анализу и осмыслению событий. Во-вторых, эмоции влияют на интерпретацию событий. Например, одно и то же событие может восприниматься по-разному в зависимости от культурных норм и ценностей. В-третьих, эмоциональные воспоминания могут определять структуру и последовательность изложения событий. Эмоционально значимые события могут быть выделены в отдельные эпизоды. В-четвертых, эмоции влияют на эмоциональную окраску текста. Текст может содержать описания радости, грусти, страха и других эмоций.

Таким образом, эмоциональная составляющая культурной памяти играет важную роль в формировании автобиографического текста, влияя на содержание, структуру и интерпретацию воспоминаний, а также на эмоциональную окраску текста. Изучение этого взаимодействия помогает глубже понять механизмы формирования автобиографической памяти и её роль в культурной идентичности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Пер. с нем. М. М. Сокольской. М. : Языки славянской культуры, 2004. 368 с.

2. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры / изд. 2-е, испр. и доп. М. : Академический Проект, 2001. 990 с.

Слобода Н. А.
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Пантыкина Н. И.
г. Луганск, Россия

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЭП-КУЛЬТУРЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Рэп-культура представляет собой сложное лингвокультурное явление, объединяющее художественные, социальные и политические аспекты. Возникнув в 1970-е годы в афроамериканских и латиноамериканских кварталах Нью-Йорка, она быстро оформилась как часть более широкой хип-хоп-субкультуры, включающей музыку, танец, граффити и систему ценностей. Первоначально рэп выполнял функцию коллективного самовыражения и самоутверждения маргинализированных сообществ, становясь своеобразным «голосом улицы». В устных импровизациях, баттлах и фристайлах артисты поднимали темы бедности, дискриминации, социального неравенства и насилия, используя ритм и рифму как инструмент осмысления повседневной действительности [1].

Цель данного исследования – проанализировать лингвистические особенности рэп-культуры в англоязычном пространстве, а также рассмотреть её социальное, культурное и эстетическое значение как формы современного самовыражения.

Рэп можно метафорически описать как «звуковое зеркало общества» или «ритмическую хронику борьбы», где каждый бит становится ударом сердца улицы [2]. Так, группа “*Public Enemy*” в композиции “*Fight the Power*” (1989) использует лозунговую риторику, призывая к сопротивлению социальной несправедливости: “*Our freedom of speech is freedom or death / We got to fight the powers that be!*” – здесь ритм и слово сливаются в протестный манифест [3].

Особое значение имеет идентификационная роль рэп-культуры. Для афроамериканского сообщества она стала способом сохранения исторической памяти и культурных традиций, продолжая устную поэтическую традицию африканских «гриотов» – народных рассказчиков. Так, творчество *Tupac Shakur* сочетает автобиографизм и социальную философию. В песне “*Changes*” (1998) он пишет: “*I see no changes, wake up in the morning and I ask myself / Is life worth livin’? Should I blast myself?*” – эта лирика передаёт внутренний конфликт поколения, ощущение безысходности и стремление к переменам [2].

Для более широкой аудитории рэп стал формой самовыражения и инструментом конструирования идентичности. В лингвистических исследованиях отмечается, что рэп-тексты характеризуются высоким уровнем языковой креативности: использование сленга, многозначных метафор, аллюзий, рифмовок и словесной игры формирует уникальную речевую практику, отличающуюся от стандартного английского языка [4].

Рассмотрим несколько примеров лингвистических особенностей песен в стиле рэп на английском языке.

Так, рэпер Эминем в композиции “*Lose Yourself*” (2002) демонстрирует мастерство внутренней рифмы и синтаксической напряжённости: “*His palms are sweaty, knees weak, arms are heavy...*” – здесь ритмическая структура усиливает ощущение тревоги и концентрации, отражая эмоциональное состояние героя [3].

Рэпер *Jay-Z* в песне “*Empire State of Mind*” (2009) использует метафорический образ города как символа успеха и противоречий американской мечты: “*Concrete jungle where dreams are made of / There’s nothing you can’t do*” [2].

Следует отметить, что эстетический аспект рэпа также является неотъемлемой частью его культурной ценности. Несмотря на социально-критическую направленность, рэп развивался как художественная практика, опирающаяся на сложные ритмы, семантические параллели, звукопись и риторические приёмы. В творчестве Кендрика Ламара прослеживается переход рэпа в область поэтического искусства. Его композиция “*Alright*” (2015) стала символом движения *Black Lives Matter*, где повтор фразы “*We gon’ be alright*” превращается в коллективную мантру надежды и сопротивления [4].

Безусловно, рэп оказал значительное влияние на развитие современной литературы и перформативных практик. Исследователи отмечают, что поэтика рэпа во многом соотносится с постмодернистскими тенденциями: фрагментарностью, интертекстуальностью и ироничностью.

Социокультурное значение рэпа проявляется и в его интеграции в массовую культуру. От андеграундных клубов он перешёл к мировым сценам, став частью медиа, кино, рекламы и моды. Массовизация жанра вызвала дискуссии о коммерциализации и возможной утрате аутентичности. Однако даже в условиях глобализации рэп остаётся «живым организмом языка», который постоянно меняется, впитывая новые реалии и сохраняет способность выражать протест, боль и надежду.

Таким образом, рэп-культура в англоязычном пространстве – это не просто музыкальный жанр, а многослойное лингвокультурное явление, в котором слово становится действием, а ритм – способом социального диалога. Перспектива исследования заключается в том, чтобы сделать стилистический анализ английских песен в стиле рэп.

ЛИТЕРАТУРА

1. Роуз Т. Черный шум: Рэп-музыка и черная культура в современной Америке / пер. с англ. М. : Издательство «Городец», 2008. 352 с.
2. Alim H. Samy. *Roc the Mic Right: The Language of Hip Hop Culture*. New York : Routledge, 2006. 208 p.
3. Green Lisa J. *African American English: A Linguistic Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 240 p.
4. Morgan Marcyliena H. *Language, Discourse and Power in African American Culture*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. 276 p.

Смолихина А. О.

ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»

Научный руководитель: канд. филол. наук, ст. преп. Шапков И. А.
г. Луганск, Россия

РОЛЬ ЯЗЫКА И СТИЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ: АНАЛИЗ АНГЛИЙСКИХ РАССКАЗОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА

Данная работа посвящена анализу лингвистических и стилистических особенностей детских рассказов второй половины XX – начала XXI века, а также исследованию их роли в формировании мировосприятия детей. Рассматриваются ключевые особенности языка и стиля, включая лексические, синтаксические и стилистические приемы, используемые в детской литературе для создания ярких образов, моральных уроков и социальных норм. Особое внимание уделено влиянию таких приемов как гипербола, метафоры, повторения, вопроса и персонификации на восприятие окружающего мира детьми.

Изучение детской литературы всегда было важной частью лингвистических и педагогических научных трудов, поскольку именно через литературу формируются не только речевые навыки, но и основные представления о мире у детей. Особое место в этом контексте занимает язык и стиль детских рассказов, так как они оказывают непосредственное влияние на восприятие окружающей действительности. Детские произведения второй половины XX – начала XXI века предоставляют богатый материал для анализа, поскольку в них отражаются не только изменения в языковой практике, но и новые подходы к построению повествования, что влияет на формирование мировосприятия юных читателей.

Одной из главных характеристик является простота и доступность, что позволяет детям легко воспринимать и усваивать информацию. Детские произведения характеризуются упрощением лексики для того, чтобы дети могли легко понимать текст. Например, *“The Boy, the Mole, the Fox and the Horse”* (2020) Чарли Макки написана с использованием простого, но в то же время глубокого языкового выражения. Слова и фразы направлены на передачу философских идей о дружбе, любви и жизни: *“What do you want to be when you grow up? - ‘Kind,’ said the boy”* [2, с. 31]. Гиперболы, используемые автором, делают персонажей яркими и легко узнаваемыми. Через преувеличение писатель создает образ ребенка, который нарушает нормы поведения, что помогает детям понять важность социальных норм и ответственности.

Современные детские авторы активно используют вымышленные слова и неологизмы, что способствует развитию воображения у детей. Например, в *“The Superpower Field Guide”* (2022) Рейчел Поликвин используются вымышленные термины и концепции, которые помогают детям понять силу позитивных мыслей и действий. Например: *“Superpower number one: The Power of Positivity!”* [3,

с. 49]. Использование термина «суперсила» добавляет элемент игры и фантастики, что делает восприятие идеи более увлекательным и доступным для детей.

Уменьшительно-ласкательные выражения действительно являются важным элементом в детской литературе, так как они создают атмосферу уюта, заботы и близости. Например, в *“Room on the Broom”* (2001) Джулии Дональдсон часто встречаются уменьшительные формы, такие как: *“little dog”* («маленькая собачка»), *“little bird”* («маленькая птичка») [1, с. 3].

Синтаксис детских произведений также имеет свои особенности, которые помогают удерживать внимание детей и делают текст доступным для восприятия.

Вопросы и восклицания в детской литературе создают эффект живого общения и вовлекают ребенка в процесс повествования. Это также может быть элементом сюжета, который помогает активизировать детское воображение. В *“The Wonky Donkey”* (2009) Крейг Смит активно используются вопросы и восклицания, чтобы вовлечь ребенка в повествование: *“What’s that?”* [4, с. 5] или *“Oh, no! What’s wrong with the donkey?”* [там же, с. 8]. Вопросы заставляют детей задуматься о происходящем, стимулируют любознательность и активируют воображение, поскольку они помогают настроиться на ожидания и развитие событий.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что детская литература оказывает глубокое влияние на развитие мировосприятия детей. Использование лексических и стилистических приемов способствует осваиванию новых идей, развитию детского воображения, а также формированию моральных и социальных ценностей. Поскольку общественные и культурные процессы претерпевают трансформации, важно исследовать, как современные социальные и технологические изменения влияют на язык и стиль детских книг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Donaldson J. *Room on the Broom*. М. : Просвещение, 2003. 32 p.
2. MacKee C. *The Boy, the Mole, the Fox and the Horse*. NY. : HarperOne, 2020. 128 p.
3. Poliquin R. *The Superpower Field Guide: Beavers*. NY. : Clarion Books., 2020. 96 p.
4. Smith C. *The Wonky Donkey*. NY. : Scholastic Inc., 2010. 24 p.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ И КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Одной из наиболее важных и сложных проблем современного образования является развитие незаурядной, творческой и креативной личности, что предоставит школьникам возможность думать и действовать на опережение, развивать мыслительные способности за пределами обычных рамок укоренившихся традиций и стандартов.

Возникшее в последнее время противоречие между социальным заказом общества на творческую личность и недостаточной разработанностью практических приложений развития одаренности стимулирует рост интереса к проблеме развития креативности школьников в процессе обучения. По Я. Парандовскому, именно современный человек наделен необыкновенной силой и способностью к творчеству. Противопоставляя духовной пустоте творческую силу, писатель и ученый образно выражает восхищение Вселенной, какой ее «творит» современный человек: «Он научился эту Вселенную исследовать, измерять и взвешивать; усовершенствовал свое зрение и может проникать взглядом в туманности, отделенные сотнями миллионов световых лет, а в атоме открыть отблеск бесконечности» [1, с. 170].

Творчество – категория сложная, многогранная и противоречивая. Творческое начало сопровождает процесс становления индивида, и не каждый потенциально одаренный человек самостоятельно стремится к новому, очень часто его приобщают к творчеству, то есть к продуктивной деятельности. В философском аспекте категория «творчество» рассматривается как «деятельность, порождающая качественно нечто новое, никогда ранее не бывшее», в психологическом – «процесс, механизм протекания акта творчества» [2, с. 642].

По нашему мнению, категории «творчество» и «креативность» находятся в пересекающихся плоскостях как с точки зрения первичного толкования, так и в аспекте их дальнейшей интерпретации. Этимологически понятие «креативность» мотивируется латинским словом “*creatio*”, что означает «созидание». В англоязычных источниках понятие креативность означает процесс создания того, что не существовало прежде. В современной педагогике и психологии в качестве приоритетного направления признается установка на развитие личности, талантов и способностей ребенка.

В справочной литературе представлены разные трактовки креативности. Например, в «Большом толковом психологическом словаре» под редакцией Артура Ребера дается следующее определение: «Креативность – это

мыслительные процессы, ведущие к решениям, идеям, осмыслению, созданию художественных форм, теорий или любых продуктов, которые являются уникальными и новыми».

В «Кратком психологическом словаре» под редакцией А. Петровского и М. Ярошевского дана формулировка этого понятия, не исключающая всего вышесказанного и усиленная ориентацией на личностное начало: креативность – это уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности. На основе изучения креативности как общей способности к творчеству, представляется возможным интерпретировать определяемую категорию как интегральную способность личности, которая предполагает варьирование путей решения различных проблем, что проявляется в ее индивидуально-психологических особенностях.

На основе представленных толкований понятия креативность считаем необходимым уточнение, что универсального определения не существует, но все они потенциально связаны с одаренностью и творческими способностями личности. В нашем исследовании мы используем понятие «креативность» в отношении личности творческой, неповторимой, способной к оригинальности и нестандартности в решении поставленных задач. Но для реализации творческих способностей необходим толчок, который активизировал бы работу мышления для создания новых воображаемых образов. Таким толчком, по нашему мнению, и есть креативность как общая способность личности к творчеству и индивидуальному самовыражению.

Интегрированный подход к обучению является важным условием и результатом комплексного подхода в школьном обучении и воспитании, который мы выбрали в качестве общепредметного методологического подхода к изучению проблемы развития креативности подростков на интегрированных уроках русского языка.

Итак, задекларированный подход обосновывает важное педагогическое значение интеграции в обучении разных видов искусств, сочетании содержательных линий родственных отраслей знаний, формировании целостных представлений. На современном этапе педагоги-ученые признают не только необходимость внедрения интеграционных процессов в общеобразовательную сферу, но и определяют интеграцию как универсальный методологический подход к изучению искусства слова.

Необходимым условием творческой активности является креативность. Если творчество следует рассматривать как специфический процесс, связанный с созданием нового, то креативность как его составляющая способствует активизации внутреннего потенциального ресурса человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Парандовский Я. Алхимия слова. Петрарка. Король жизни: Пер. с польского / Сост. и вступ. ст. С. Бэлзы. М. : Правда, 1990. 656 с.

2. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. 2-е изд. М. : Сов. Энциклопедия, 1989. 815 с.

Соловцова Е. В.
*ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
г. Горловка, Россия*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗМ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Современные тенденции цифровизации образования актуализируют фундаментальный пересмотр традиционных педагогических парадигм и требуют критического переосмысления роли учителя в современной образовательной экосистеме, при этом цифровая трансформация не отменяет важность педагогических знаний и навыков, но требует их существенного дополнения и переосмысления. Современный учитель должен не только владеть предметными знаниями и методикой преподавания, но и понимать специфику цифровых технологий, уметь создавать и адаптировать цифровой контент, организовывать онлайн-взаимодействие (в том числе «осуществлять межкультурный диалог <...> в условиях ограниченной языковой среды» [2, с. 172]), анализировать данные об образовательном процессе.

Педагогический профессионализм в цифровой образовательной среде сопряжен не только с освоением новых технологий и методов, но и с серьезными психологическими изменениями. Процесс профессиональной трансформации часто сопровождается когнитивным диссонансом, связанным с необходимостью пересмотра устоявшихся представлений о педагогической деятельности.

Одним из ключевых психологических факторов, представляющим особую важность для формирования профессионализма в цифровой образовательной среде, является самоэффективность педагога – вера в собственную способность успешно выполнять профессиональные задачи в новых условиях. Исследования показывают, что учителя с высоким уровнем самоэффективности более готовы к внедрению инноваций и демонстрируют лучшие результаты в освоении цифровых технологий.

Важное значение имеет мотивация к профессиональному росту. В условиях быстрого развития технологий учителя сталкиваются с необходимостью постоянного обучения и адаптации. Внутренняя мотивация к саморазвитию становится первостепенным фактором успешной трансформации. Внешние мотивирующие факторы, такие как административное давление или материальные стимулы, могут обеспечить краткосрочный эффект, но для устойчивых изменений необходима внутренняя готовность к трансформации.

Процесс принятия изменений часто проходит через несколько стадий: отрицание, сопротивление, исследование, принятие и интеграция. На стадии отрицания педагоги могут игнорировать необходимость изменений или отрицать их важность. Стадия сопротивления характеризуется активным противодействием нововведениям, поиском аргументов против изменений. На стадии исследования начинается осторожное знакомство с новыми подходами и технологиями. Стадия принятия предполагает осознание необходимости изменений и готовность к их внедрению. Наконец, стадия интеграции характеризуется полным включением новых подходов в профессиональную практику.

Особую роль в процессе трансформации играет профессиональная идентичность учителя. Многие педагоги связывают свою профессиональную идентичность с традиционными ролями и функциями. Необходимость принятия новых ролей может вызывать кризис идентичности и требует психологической поддержки. Успешная трансформация предполагает расширение профессиональной идентичности за счет включения новых ролей и компетенций.

Развитие цифровых компетенций педагога является непрерывным процессом, который требует системного подхода, методической поддержки и формируется как результат различных типов обучения (формального, неформального, информального и др.) [1, с. 110].

Формальное обучение обеспечивает систематическое освоение теоретических основ и практических навыков и включает участие в программах повышения квалификации, онлайн-курсах, специализированных тренингах по цифровым технологиям в образовании, получение дополнительного образования в области информационных технологий. Неформальное обучение позволяет быстро адаптироваться к новым трендам и технологиям и предполагает самостоятельное изучение новых технологий, участие в профессиональных сообществах, выступления на конференциях и семинарах, обмен опытом с коллегами. Информальное обучение происходит в процессе ежедневной педагогической практики через экспериментирование с новыми инструментами, рефлексия собственного опыта, решение возникающих проблем. Этот тип обучения обеспечивает глубокую интеграцию новых компетенций в профессиональную деятельность.

Менторинг и коучинг предполагают индивидуальную поддержку со стороны более опытных коллег или специалистов. Этот подход особенно эффективен для преодоления психологических барьеров и формирования уверенности в использовании новых технологий. Профессиональные сообщества практиков обеспечивают платформу для обмена опытом, совместного решения проблем, коллективного освоения новых подходов [3, с. 152]. Участие в таких сообществах способствует формированию профессиональной идентичности в цифровой среде.

Таким образом, трансформация роли учителя в цифровой образовательной среде представляет собой системный процесс, характеризующийся значимым повышением эффективности образовательного процесса при условии успешной

интеграции технологических, педагогических и содержательных компетенций. Педагогический профессионализм в условиях цифровизации требует развития комплекса специфических компетенций, выходящих за рамки традиционной педагогической подготовки, и предполагает качественные изменения функций педагога, направленных на адаптацию к требованиям цифровой образовательной среды при сохранении основных принципов педагогической деятельности

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Цифровая трансформация образования: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2022. № 8–9. С. 108–113.
2. Соловцова Е. В. Цифровые технологии как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции // Векторы педагогического образования. 2025. № 5. С. 166–173.
3. Zhang Z. The Transformation and Development of Teacher's Role in the Reform of College English Teaching // Journal of Educational Research. 2023. Vol. 12. No. 3. P. 45–52. URL : <https://clausiuspress.com/article/10114.html> (дата обращения: 05.10.2025).

Соловьянова Е. В.

*ГОУ «Приднестровский государственный университет им.
Т. Г. Шевченко»
г. Рыбница, Приднестровская Молдавская Республика*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В современном мире, в условиях глобализации и развивающегося международного сотрудничества, владение иностранным языком, в частности, английским, приобретает первостепенное значение. Однако, традиционные методы обучения часто оказываются неэффективными в развитии навыков говорения, что приводит к необходимости поиска новых подходов к обучению английскому языку, одним из которых является интерактивный подход.

Интерактивный подход основывается на диалоговых формах взаимодействия участников образовательного процесса [1, с. 16], в ходе которого они «обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия друг друга и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем» [2, с. 11]. Основываясь на данных определениях, мы можем выделить следующие ключевые элементы интерактивного подхода: совместная деятельность участников образовательного процесса (при этом обучающийся становится активным участником, а педагог выполняет роль

организатора совместной деятельности); взаимообучение; равенство всех участников; взаимодействие в атмосфере сотрудничества.

Таким образом, использование интерактивного подхода способствует созданию целенаправленного и организованного процесса обучения, в котором обучающиеся активно взаимодействуют друг с другом и с педагогом для достижения образовательных целей. Этот подход способствует развитию не только навыков говорения, но и таких личностных качеств, как коммуникабельность, критическое мышление и умение работать в команде.

Далее приведем пример урока по английскому языку на тему *“Great Inventions and Discoveries”* с применением интерактивного подхода с целью развития навыков говорения обучающихся.

На начальном этапе урока педагог говорит следующее: *Today, we're going to talk about something that has shaped our lives from the very beginning: Inventions and Discoveries. Think about it – what would our world be like without them? (Педагог делает небольшую паузу, чтобы дать обучающимся возможность подумать над данным вопросом). “We will explore some key advancements, debate their impacts, and even speculate about the future. Let's begin!”* По нашему мнению, этот этап стимулирует мыслительную деятельность обучающихся и побуждает их подумать о важности изобретений и открытий. Вопрос педагога создает интригу, а пауза дает им время поразмышлять и сформулировать свои мысли, что помогает им подготовиться к дальнейшей работе на уроке.

Далее педагог проводит мозговой штурм, предлагая обучающимся в парах составить список важных открытий и изобретений, которые потом они должны будут представить классу. Это задание способствует переключению обучающихся на английский язык и создают позитивный эмоциональный настрой.

Затем, сняв возможные трудности на предтекстовом этапе, педагог предлагает обучающимся прочитать про себя текст *“Great Inventions and Discoveries”*, отмечая при этом неизвестную или удивительную для них информацию, которой они впоследствии делятся со своим партнером. При этом обучающиеся могут задавать друг другу вопросы, в случае возникновения трудностей в понимании (педагог занимает роль наблюдателя, при необходимости помогает обучающимся).

На следующем этапе мы предлагаем использовать технологию «ажурная пила», в ходе которой обучающиеся будут делиться своим мнением относительно различных изобретений и открытий, представленных в прочитанном тексте. Так, обучающиеся делятся на «домашние» группы и распределяют роли. Затем формируются «экспертные» группы, где участники с одинаковыми ролями делятся информацией. После этого эксперты возвращаются в свои «домашние» группы и делятся полученными знаниями. Затем каждая «домашняя» группа готовит краткую презентацию. Можно обсудить следующие темы: *Discuss the main topic & key facts and events; Discuss the people involved and the effect on their community; Discuss the effect on the*

surrounding environment; Discuss the future innovations or plans based on this main topic и т.д.

По нашему мнению, данная технология будет способствовать активному участию каждого обучающегося и обеспечит глубокое понимание материала. Работа в экспертных группах будет развивать навыки сотрудничества, обмена информацией и аргументации, а подготовка и представление презентации – навыки говорения, публичных выступлений и структурирования информации. Кроме того, технология «ажурная пила» развивает навыки активного слушания и критического мышления, поскольку обучающиеся должны воспринимать и анализировать информацию, представленную другими.

В качестве домашнего задания можно предложить следующее: *“Write a short paragraph (100-150 words) about what you think is the most important invention mentioned in the text and why. Be ready to share your ideas with the class next lesson.”*

В целом, по нашему мнению, предложенные задания данного урока продуманы таким образом, чтобы максимально стимулировать развитие навыков говорения у обучающихся. Начиная с разминки и заканчивая дискуссиями, каждое задание требует от них активного использования английского языка для выражения своих мыслей и обмена информацией. Работа в парах и группах создает комфортную среду для практики говорения и снижает языковой барьер, а технология «ажурная пила» способствует развитию навыков структурирования информации и подготовке к устным выступлениям. В целом, данный урок направлен на развитие коммуникативных навыков, навыков аргументации и сотрудничества, что делает его эффективным инструментом для формирования всесторонне развитой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы. М. : Просвещение, 1991. 192 с.
2. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения. М. : Академия, 2008. 176 с.

Солодун И. А.

ФГБОУ «Луганский государственный педагогический университет»

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

г. Луганск, Россия

ФУНКЦИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ ПРИ ОБЕСПЕЧЕНИИ ТОЧНОСТИ ПЕРЕВОДА

Вопрос обеспечения точности перевода является одной из центральных проблем современной теории перевода. Под точностью понимается соответствие между исходным и переводным текстом в смысловом, стилистическом и

прагматическом отношении. Она предполагает не только передачу фактического содержания, но и сохранение функциональных особенностей оригинала, его коммуникативного намерения и эмоционального воздействия. Одним из важнейших средств достижения точности выступают переводческие преобразования, позволяющие согласовать различия между языковыми системами и устранить структурные, семантические и культурные несовпадения.

Переводческие преобразования представляют собой осознанные изменения языковой формы исходного текста, направленные на достижение эквивалентности и точности при переводе. По мнению В. Н. Комиссарова, перевод – это процесс интерпретации и преобразования текста с целью передачи его содержания в иной языковой системе при сохранении смыслового инварианта [2]. Следовательно, точность не может быть обеспечена без применения преобразований, поскольку различия между языками требуют адаптации формы при сохранении содержания.

Точность перевода имеет многоуровневый характер. Она охватывает лексический, грамматический, семантический и прагматический аспекты высказывания. На каждом уровне переводческие преобразования выполняют свою функцию, обеспечивая передачу значения и сохранение логических и эмоциональных связей текста.

На лексическом уровне преобразования позволяют выбрать наиболее адекватные соответствия, особенно когда прямой эквивалент отсутствует или его использование искажает смысл. Переводчик должен учитывать не только словарное значение, но и контекстуальные оттенки, коннотативные особенности и стилистическую нагрузку слова.

На грамматическом уровне преобразования помогают согласовать структуру предложения с нормами целевого языка. Перестановка членов предложения, замена частей речи или изменение синтаксической конструкции позволяют достичь грамматической правильности и естественности перевода при сохранении исходного смысла.

Семантические преобразования обеспечивают точность передачи значения, когда слова и выражения в исходном и целевом языках различаются по объёму или структуре значения. Переводчик может прибегать к конкретизации, генерализации, антонимическому переводу или перефразированию, чтобы максимально точно передать замысел автора.

Прагматический аспект точности связан с сохранением коммуникативной цели и воздействия текста. Переводчик должен учитывать намерение автора, особенности адресата и культурный контекст. В этих случаях преобразования выполняют функцию адаптации текста к восприятию в другой культурной и языковой среде, не нарушая при этом смыслового и эмоционального равновесия оригинала.

Как подчёркивает Л. С. Бархударов, точность перевода достигается не через буквальное копирование формы, а посредством функционального соответствия содержания [1]. Это означает, что переводческие преобразования не только допустимы, но и необходимы: они делают возможной передачу смысла

при изменении формы. Без них невозможно достичь адекватного баланса между точностью и естественностью текста.

А. Д. Швейцер рассматривал перевод как акт межкультурной коммуникации, в котором переводчик выполняет роль посредника между языками и культурами [3]. В этом контексте преобразования обеспечивают точность не только на уровне лексики или грамматики, но и на уровне культурных значений. Они позволяют сохранить систему смыслов оригинала, адаптировав её к иной языковой картине мира.

Таким образом, функция переводческих преобразований при обеспечении точности перевода заключается в согласовании языковых и культурных различий, устранении структурных и семантических несоответствий, а также в сохранении функционально-коммуникативных характеристик исходного текста. Переводчик, применяя преобразования, достигает смысловой и прагматической точности, обеспечивая полноценное восприятие перевода как эквивалентного оригиналу произведения речевого и культурного творчества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М. : Международные отношения, 1975. 251 с.
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М. : Высшая школа, 1990. 231 с.
3. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М. : Наука, 1988. 123 с.

Сосновик А. С.

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

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фелелова В. В.
г. Горловка, Россия*

КОГНИТИВНЫЕ МЕТАФОРЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ: ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Теоретико-методологические основания исследования

Современное исследование когнитивных механизмов вербализации эмоций опирается на комплексный междисциплинарный подход, синтезирующий методологические достижения когнитивной лингвистики, психолингвистики, эмотиологии, когнитивной психологии и нейролингвистики. В рамках антропоцентрической лингвистической парадигмы эмоции концептуализируются как сложные когнитивно-аффективные конструкторы,

обладающие субъективной природой переживания, телесной обусловленностью, когнитивной опосредованностью и культурной специфичностью выражения [3].

Методологическую основу составляет концепция метафорического моделирования (Дж. Лакофф, М. Джонсон), которая рассматривает метафору как фундаментальный когнитивный механизм, выявляя связи между телесным опытом, эмоциональными состояниями и их языковой репрезентацией [5]. В качестве дополнительных ориентиров выступают теория языковой картины мира, концепция эмотивного пространства языка и принципы корпусного анализа.

Специфика эмотивного лексикона

Феномен эмоциональной лексики характеризуется принципиальной недискретностью и контекстуальной обусловленностью. В отличие от терминологических систем, где значения четко определены, семантическое поле эмотивов представляет собой динамическую систему с размытыми границами, где нейтральные лексемы могут приобретать эмоциональную окраску в определенных коммуникативных условиях [1]. Эта особенность объясняется самой природой эмоций как психических процессов, сочетающих когнитивные и аффективные компоненты. Важнейшей характеристикой эмотивного лексикона является его метафорическая насыщенность – большинство обозначений эмоциональных состояний представляют собой вторичные номинации, образованные путем переноса признаков из конкретных сфер опыта.

Функционирование когнитивных метафор и их реализация во французском языке

Метафорические модели вербализации эмоций выполняют несколько ключевых функций:

1) концептуализирующую, позволяя структурировать и категоризировать сложные эмоциональные переживания. Например, во французском языке концепт «эмоции – жидкость» проявляется в выражениях: “*Débordement de joie*” (‘переполнение радостью’), “*Émotion qui submerge*” (‘эмоция, которая захлёстывает’);

2) компрессивную, давая возможность выразить многомерное эмоциональное состояние через компактные языковые формы, как во французском “*Coup de foudre*” (‘удар молнии’ – о внезапной влюблённости);

3) экспрессивную, усиливая эмоциональное воздействие на адресата (французское “*Brûler d’amour*” – ‘гореть от любви’);

4) культурно-трансляционную, сохраняя и передавая эмоциональные паттерны, характерные для конкретной лингвокультуры (“*Avoir le cafard*” – букв. ‘иметь таракана’ в значении испытывать меланхолию).

Диахронические и синхронические аспекты

Анализ исторического развития эмотивной лексики демонстрирует устойчивость базовых метафорических моделей, таких как «эмоции – жидкость» (“*Pleine aux larmes*” – ‘полный до слёз’), «эмоции – температура» (“*Une colère glaciale*” – ‘ледяной гнев’) или «эмоции – физическое воздействие» (“*Écrasé par la tristesse*” – ‘раздавленный грустью’), что свидетельствует об их

антропологической укорененности [8]. В то же время каждая эпоха и культура порождает специфические метафорические модели эмоций, отражающие изменения в мировоззрении и системе ценностей. Современные исследования выявляют появление новых метафорических паттернов, связанных с цифровой коммуникацией и технологизацией общества, например: “*Émotion en surcharge*” (‘эмоциональная перегрузка’) или трансформация традиционного “*coup de foudre*” в цифровой контекст как “*like instantané*” (‘мгновенный лайк’).

Прикладные аспекты исследования

Результаты исследования когнитивных метафор эмоций находят применение в различных областях:

при обучении иностранным языкам для более глубокого понимания культурно-специфических особенностей эмоциональной коммуникации (например, различий между русскими и французскими эмотивными метафорами);

в психолингвистической экспертизе при анализе эмоционального состояния коммуникантов;

в компьютерной лингвистике при разработке систем эмоционального анализа текстов;

в межкультурной коммуникации для преодоления эмоциональных барьеров [2].

Исследование когнитивных метафор как способа вербализации эмоций, включая их конкретные реализации во французском языке (“*Rire comme une baleine*” – ‘смеяться как кит’), открывает новые перспективы для понимания глубинных взаимосвязей между языком, мышлением и эмоциональной сферой человека. Дальнейшее изучение этой проблемы требует разработки комплексных методов анализа, учитывающих как лингвистические, так и экстралингвистические факторы формирования эмотивного лексикона. Особую актуальность приобретают исследования, направленные на выявление универсальных и идиоэтнических особенностей метафорической репрезентации эмоций в различных языковых культурах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Н. Н. Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. 2-е изд. М., 2019. – 480 С.
2. Воробьева Е. Ю. Цветовая номинация как когнитивно-эмоциональная деятельность (на примере цветообозначений французского языка) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 1. С. 194–200.
3. Гак В. Г. Метафора. Универсальное и специфическое // Метафора в языке и тексте. М., 1988. С. 11–26.
4. Кубрякова Е. С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. М., 2012. 205 с.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М., 2008. 256 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дидактическая игра на занятиях по обучению иностранному языку детей старшего дошкольного возраста является неотъемлемой частью организации занятия в дошкольной образовательной организации. С помощью дидактической игры дошкольники быстрее и качественнее усваивают новый материал. Именно дидактические игры позволяют педагогу реализовать освоение иностранного языка и снизить психоэмоциональные и физические перегрузки дошкольников во время интенсивной интеллектуальной деятельности на занятии.

Исходя из особенностей психологического развития детей старшего дошкольного возраста, главной из которых выступает преобладание эмоциональной сферы над интеллектуальной, нельзя недооценивать потенциальную возможность игры как эмоционального фактора.

В современных реалиях дидактические игры являются актуальным средством обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста и уже имеют определенную степень изученности.

Под средством обучения иностранному языку дошкольником понимают следующее: «набор методов и материалов, используемых при обучении иностранному языку, с учетом возрастных особенностей детей» [3, с. 25].

Использование дидактических игр на занятиях по обучению иностранному языку детей старшего дошкольного возраста способствует в первую очередь атмосфера, созданная педагогом на занятии, а также уровень речевого общения педагога и воспитанников. Во время использования дидактических игр дети старшего дошкольного возраста получают необходимые элементы общения в соответствии с возрастом, а именно, умение начать диалог, вести его, дополнить речь собеседника, согласиться или же отрицать его мнение, задавать вопросы.

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что использование дидактических игр на занятиях по иностранному языку, вызывает положительное отношение у детей к его изучению, стимулирует самостоятельную речевую и мыслительную деятельность, а также способствует целенаправленному стимулированию к осуществлению индивидуального подхода в процессе обучения [1, с. 36–38].

Дидактическая игра, на занятиях по изучению иностранного языка, позволяет ребенку погрузиться в сложные мыслительные задачи, такие как восприятие иностранной лексики, анализ услышанного, проявление эмпатии и получение новых знаний, которые в дальнейшем будут способствовать развитию речевого словаря ребенка.

В современном мире, существует множество игровых средств, которые помогают педагогу в решении конкретных задач. Дидактическая игра должна быть логически связана с учебно-воспитательным процессом, содержать действительно игровые моменты, которые можно использовать при обучении дошкольников иностранному языку.

Считаем, что использование дидактической игры как средства обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста повышает уровень образовательного процесса, а также сохраняют интерес детей старшего дошкольного возраста к изучению иностранного языка на всех уровнях получения знаний. Дидактические игры способствуют формированию навыков произношения иностранных слов, овладению элементарной грамматикой и лексикой [2, с. 110].

Изучение практических аспектов обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста, дает возможность сделать вывод, что дидактические игры как средство обучения иностранному языку способствуют формированию различных языковых навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аркусова И. В. Современные педагогические технологии при обучении иностранному языку (структурно-логические таблицы и практика применения) : Учебно-наглядное пособие. М., 2009. С. 36–38.
2. Никуличева Д. Б. Как найти свой путь к иностранным языкам. Лингвистические и психологические стратегии полиглотов. М. : Флинта: Наука, 2011. 304 с.
3. Черноголовая Н. Н. Дидактическая игра как средство развития у дошкольников интереса к изучению английского языка // ИЯШ 2016. № 5. С. 25.

Сухань М. А.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Штакина Л. А.
г. Горловка, Россия

АРТИКЛЬ КАК ЭЛЕМЕНТ СУБСТАНТИВНОСТИ В ЛЕКЦИОННОМ ДИСКУРСЕ

Изучение языковой сущности артикля в английском языке сохраняет свою актуальность. Разнообразные лингвистические теории артикля раскрывают его многогранную и неоднозначную природу. Определение места артикля в общей системе языка традиционно ведётся по одному из двух направлений: артикль может рассматриваться как лексическая единица, дейктик, или как грамматическая единица, формирующая вместе с существительным грамматическую категорию [2, с. 95]. Эволюция языковой системы отражает некий «механизм грамматико-семантической детерминации существительных, совмещение семантической функции уточнения референции существительного с грамматической функцией уточнения рода, числа и падежа существительного местоименными формантами» [3 с. 145]. Одной из наиболее общих причин возникновения категории детерминации, по мнению исследователей, «явилась необходимость обеспечения более оперативной языковой коммуникации, другая возможная причина – это возникновение потребности указывать с помощью формального средства в полном или частичном объёме понятия употребление существительного [1, с. 5] Кроме того, по мнению И. В. Дмитриевой, причина возникновения артиклей связана с логико-коммуникативной организацией предложения, которая в большинстве языков отражает отношения «тема (известное) – рема (новое)». В английском языке, как правило, повествовательное предложение начинается с темы – логического субъекта. «Это могло бы иметь своим следствием такое положение дел, при котором подлежащее всегда должно было бы представлять только уже известную информацию» [2, с. 96].

Следует отметить, что служебная функция артикля реализуется на всех уровнях, начиная с отдельных существительных и заканчивая дискурсом.

Таблица 1

Абсолютные показатели частотности артикля

ТП/ Артикль	История	Медицина	Искусство	Общее количество
a	91	122	106	319
an	11	16	33	60
the	393	493	337	1223
zero	10	8	12	30

Следует отметить, что артикли не являются формальными элементами грамматических структур. Преимущественная частотность того или иного

артикля в составе каких-либо структур объясняется их категориальным значением [4]. В рамках этой публикации представлены наши первичные наблюдения над частотностью употребления конституэнтов парадигмы артикля в контексте лекций трёх тематических полей (ТП) «История», «Медицина», «Искусство». Результаты статистических подсчётов показывают (таблица 1), что наиболее частотным вербальным маркером категории детерминации является определённый артикль со статистической предпочтительностью в лекциях тематического поля «Медицина», отрывок из которого является убедительной иллюстрацией. Например:

*The first pandemic – that is **the** global or almost global series of linked epidemics of **the** same disease – that can be described as bubonic plague with any degree of plausibility is that generally known as **the** Plague of Justinian, sweeping across **the** Roman Empire and its former territories in **the** West from 541 to 767 A.D. in a series of fifteen waves. It was described by **the** chronicler Propopius, who wrote in 752 A.D. of a ‘plague that threatened to annihilate **the** human race’. It started from **the** Egyptians who dwell in Pelusium. Then it divided and moved in one direction towards Alexandria and **the** rest of Egypt, and in **the** other direction it came to Palestine on **the** borders of Egypt; and from there it spread over **the** whole world, always moving forward and travelling at times favourable to it. And this disease always took its start from **the** coast, and from there it went up **the** interior... [5].*

Наши наблюдения позволяют утверждать, что артикль не является формальным элементом грамматической структуры. Преимущественная встречаемость того или иного артикля в составе каких-либо структур объясняется его категориальным значением. Контекстуальные особенности функционирования артикля рассматриваются нами как один из важных параметров вербализации коммуникативного замысла в ходе межличностного общения. Выбор конституэнта парадигмы артикля продиктован грамматическим значением этой категории, которое является контекстуально обусловленным. Форма артикля и его функция уточнения референции субстантива сигнализирует особенности вербализации тематического поля лекционного дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипов И. К. Грамматика английского языка. Артикли. СПб. : «ИнЪязыздат», 2006. 176 с.
2. Дмитриева И. В. Когнитивная функция английского артикля // Материалы IV Междунар. конф. МГЛУ. Минск, 2019. С. 95–100.
3. Плоткин В. Я. Строй английского языка. М. : Высш.шк., 1989. 239 с.
4. George U. Oxford Practice Grammar Advanced. Oxford, 2010. 228 p.

Терещенко А. В.
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Пантыкина Н. И.
г. Луганск, Россия

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА ЖЕНЩИНЫ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX-XXI ВВ.

Тема женской репрезентации в литературе не теряет актуальности на протяжении десятилетий. Английская литература, благодаря своей богатой истории, предлагает широкий спектр образов женщин, отражающих различные эпохи и жанры. Следует отметить, что репрезентация – способ воспроизведения смысла, своеобразная модель мира, создаваемая художественным языком [4].

Цель исследования – провести анализ эволюции репрезентации образа женщины в английской литературе с XIX по XXI век, а также выявить ключевые тенденции и изменения в изображении женских персонажей.

При обсуждении женских образов необходимо учитывать разницу между «мужской» и «женской литературой». В «мужской» литературе положительные женские образы зачастую подвергаются идеализации. Например, героини Чарльза Диккенса (Роуз Мэйли в «Приключениях Оливера Твиста», Флоренс Домби в «Домби и сыне», Агнесс в «Дэвиде Копперфильде») воплощают викторианский идеал женственности.

Лишь некоторые авторы выходят за рамки стереотипного изображения. Примерами могут служить Ребекка Шарп и Эмилия Седли в «Ярмарке Тщеславия» Уильяма Теккерея, Мэриан Голкомб в «Женщине в белом» Уилки Коллинза, и Тэсс в «Тэсс из рода Д'Эрбервилей» Томаса Гарди. В этих произведениях стереотипы (охотница за женихами, положительная героиня, компаньонка, падшая женщина) получают более сложное и многогранное воплощение, хотя мораль остаётся традиционной: добродетель торжествует, а порок наказан.

В «женской» литературе изображение женщин более реалистично, акцент смещается на тему семьи и брака. Драматизм ситуации с замужеством ярко раскрывается в романе Джейн Остен «Гордость и предубеждение». Элизабет Беннет, способная к самостоятельному суждению и имеющая собственные взгляды и требования к избраннику, существенно отличается от пассивных и идеализированных диккенсовских героинь, несмотря на приверженность тем же моральным ценностям [2].

В XX веке появляется и становится популярным образ «новой женщины», хотя «женственная женщина» всё же не исчезает бесследно со страниц литературы. Романы Уильяма Фолкнера «Звук и ярость» и Ф. Скотта Фицджеральда «Великий Гэтсби» сочетают феминистский взгляд с традиционными представлениями [1].

В XXI веке образ женщины сохраняет черты, присущие ему в начале XX века, но обогащается новыми элементами, связанными с переосмыслением института брака, роли женщины в обществе, а также постколониальными тенденциями [3]. Если ранее женские персонажи часто были ограничены стереотипами, то современная литература предлагает гораздо более сложные и разнообразные изображения, где женщина выступает активным субъектом, борющимся за самореализацию и идентичность. Примером может служить Кики Белси в романе Зэди Смит «О красоте» [5].

Таким образом, эволюция образа женщины в английской литературе с XIX по XXI век отражает социальные, политические и культурные перемены в обществе, от викторианских идеалов до современных представлений о гендерном равенстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колонтай А. М. Новая женщина [Электронный ресурс]. URL: http://www.odinblago.ru/novaia_moral/1 (дата обращения: 30.09.2025).
2. Остен Дж. Гордость и предубеждение / пер. И. С. Маршака. Пермь : РИЦ «КАПИК», 1993. 512 с.
3. Сидорова О. Г. Британский постколониальный роман последней трети XX века в контексте литературы Великобритании. Екатеринбург : Изд. УрГУ, 2005. 374 с.
4. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М. : Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. 702 с.
5. Смит Зэди. О красоте / Зэди Смит; [перевод с английского О. Качановой, А. Власовой]. М. : Эксмо, 2018. 508 с.

Третьяк А. В.

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

Научный руководитель: ст. преп. Щербакова О. Г.

г. Горловка, Россия

СТРУКТУРНЫЕ И ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НОВОСТНЫХ ТЕКСТОВ

Исследования дискурса в последние десятилетия преимущественно фокусируются на литературных жанрах (стихи, рассказы, романы), где прагмалингвистика и социалингвистика анализируют типичные ситуации восприятия текста читателями, но газетно-публицистический дискурс остаётся

незаслуженно обделённым в плане изучения структурных, содержательных и формальных особенностей новостных текстов в зарубежной культуре.

Объём новостей (будь это статья на новостном веб-сайте или строки в жёлтой прессе) растёт с каждым днём, вследствие чего, мы получаем всё больше материалов не только для культурного просвещения, но и наглядные пособия по воздействию на общество с помощью психологических и, что более важно, лингвистических приёмов: в зависимости от подачи новостного текста, автор может предопределить аудиторию, правдоподобность текста, восприятие содержимого и отношение к описанному в статье событию.

Имея достаточно опыта и знаний в области лингвистики и психологии, авторы фейковых новостей в англоязычных источниках часто применяют искажение информации и провоцирующие функции (например, эмоциональные маркеры и манипулятивные шаблоны), что усиливает их влияние на аудиторию, вызывая заблуждения; лингвистический анализ выявляет эти приёмы как средство манипуляции, подчёркивая риск для реципиентов быть обманутыми без критического восприятия [4].

Газетно-публицистический дискурс имеет ряд определяющих его аспектов: 1) функциональный аспект выполняет: а) информационную функцию, б) формирование общественного мнения, в) развлекательную функцию; 2) таксономический аспект разделяет газетно-публицистический дискурс на макросистему (язык средств массовой информации) и микросистему (язык газетных и журнальных публикаций, радиопередач, телепередач); 3) референтный аспект говорит о том, что средства массовой информации рассчитаны на широкую аудиторию и освещают все сферы деятельности (культура, политика, здравоохранение); 4) коммуникативный аспект разделяет газеты на качественные, массовые и профессионально ориентированные газеты; 5) лингвистический аспект включает такие понятия, как простота изложения, краткость и выразительность, фоновая осведомлённость; 6) прагматический аспект охватывает оценочность, направленность, наглядную агитацию и пропаганду.

Анализ массово-информационного (газетно-публицистического) дискурса показывает, что его основополагающими коммуникативными интенциями являются информативная и персуазивная, что является очевидным фактом. Обе функции наиболее ярко проявляются в заголовках. Чернявская Е. В. выделяет в структуре газетного текста четыре обязательных структурно-композиционных компонента: заголовок, вступление, основную часть и заключение [3]. Первые два из перечисленных выше компонентов (заголовок и вступительная часть) несут наибольшую коммуникативную нагрузку. Тесная смысловая и логическая связь между заголовком и введением позволяет рассматривать их как единый вступительный блок. Этот блок, благодаря своей целостности, способен максимально захватить внимание читателя [1]. Авторы успешно используют разнообразные стилистические и интертекстуальные приемы для достижения этой цели.

В заголовках и самих текстах используется широкий спектр литературных аллюзий: 1) литературные цитаты-реминисценции, названия произведений, имена персонажей; 2) модифицированные высказывания учёных, политиков, деятелей культуры; 3) факты, имена, фразы из Ветхого и Нового Заветов, а также сюжеты и персонажи мифов; 4) цитаты, в том числе трансформированные, из популярных песен; 5) перефразированные названия теле- и кинофильмов, фразы из популярных фильмов и телепередач, реклама; 6) трансформированные выражения, 7) названия картин, скульптур и других произведений искусства [2]. Чаще всего авторы прибегают к аллюзиям в заголовках статей культурной тематики, реже – в статьях спортивной. Чистая аллюзия, прямое цитирование используется редко. Нередко авторы прибегают к различным лексическим и грамматическим трансформациям, необходимым для более наглядной передачи содержания статьи в заголовке. Использование имён персонажей и известных людей в качестве аллюзии носит распространённый характер, поскольку лучше воспринимается читателями всех слоёв общества. Намеки на библейские сюжеты и события действительно могут быть предназначены для ограниченного круга лиц.

Таким образом, использование интертекстуальных, эмоциональных и манипулятивных приёмов позволяет авторам направлять восприятие аудитории, формируя определённое отношение к описываемым событиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березин Ф. М. 2001. 02. 006. Язык о языке: сб. ст. / Под общ. рук. и ред. Арутюновой Н. Д. М.: Языки рус. культуры, 2000. 624 с. (Studia Philologica). библиогр. В конце ст. // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание: Реферативный журнал. 2001. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2001-02-006-yazyk-o-yazyke-sb-st-pod-obsch-ruk-i-red-arutyunovoy-n-d-m-yazyki-rus-kultury-2000-624-s-studia-philologica-bibliogr-v-kontse-st> (дата обращения: 12.10.2025).

2. Грудева Е. А. Языковые манипуляции и риторические стратегии в текстах политических выступлений: критический дискурс-анализ // Политическая лингвистика. 2024. №6 (108). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-manipulyatsii-i-ritoricheskie-strategii-v-tekstah-politicheskikh-vystupleniy-kriticheskii-diskurs-analiz> (дата обращения: 12.11.2025).

3. Лузина Л. Г., Чернявская В. Е. Интертекстуальное взаимодействие как основа научной коммуникации. СПб.: Изд-во СПб ГУЭФ, 1999. 209 с // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание: Реферативный журнал. 2000. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2000-03-030-chernyavskaya-v-e-intertekstualnoe-vzaimodeystvie-kak-osnova-nauchnoy-kommunikatsii-spb-izd-vo-spb-guef-1999-209-s> (дата обращения: 12.10.2025).

4. Николаева А. В. Языковые особенности фейковых публикаций // Верхневолжский филологический вестник. 2019. № 3 (18). С. 55–59.

Тунеля Т. В.

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

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Полякова Я. В.
г. Горловка, Россия

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Англоязычный политический дискурс следует понимать как целенаправленную коммуникативную практику, ориентированную прежде всего на персуазию – формирование взглядов, мобилизацию сторонников и легитимизацию власти [3]. Это многослойное явление, в котором вербальные и невербальные ресурсы взаимодействуют в конкретном социокультурном контексте с целью конструирования выгодной для говорящего картины мира.

В лексике преобладают тропы (метафора, метонимия, синекдоха) и идеологические клише – размытые формулы, служащие для маркировки и упрощения сложных процессов. Эмоционально-оценочные слова и эпитеты часто используются для атрибуции ролей (герой/враг, успех/провал) и усиления персуазивного воздействия. Широкое употребление собственных имён и геополитических референций функционирует как маркер – для быстрой идентификации союзников и оппонентов.

Среди синтаксических стратегий ключевое место занимают параллелизм, анафора и лексические повторы, а также компактные адресные конструкции: они задают ритм выступления, выделяют тезисы и повышают их запоминаемость (например, анафора “*Their pain is our pain. Their dreams are our dreams...*”, параллелизм “*We are going to fix our inner cities and rebuild our highways...*”) [4]. Эллипсис и инверсия ускоряют темп и добавляют динамики (короткие эллиптические реплики в митинговой практике), а конкатенация через союзы может усиливать напряжение. Императивы и риторические вопросы выполняют прямую призывную функцию; модальные глаголы (*must/should/can*) выражают обязательства и оценки [1].

Метафорические картины (в особенности механистические и военные) облегчают восприятие абстрактных политических проблем и помогают проецировать желаемую модель мира – например «страна как механизм» или «страна как армия». Метонимии и идеологемы экономят языковые средства и быстро переносят коннотации на референтов. Для создания контрастов и драматизации используются приёмы типа хиазма, асиндетона/полисиндетона и градации; повторение ключевых слов (*pain/dreams/success*) выполняет маркирующую функцию [2].

Выбор языковых средств определяется жанром выступления, целевой аудиторией и политико-культурными рамками: национальные традиции публичной коммуникации влияют на предпочтительную стилистику [1]. Стратегия местоименной идентификации (широкое применение *we/us*) способствует инклюзии, формированию единой группы и размыванию границы «мы/они». В целом риторические конструкции направлены не только на логическое убеждение, но и на управление эмоциями и автоматическими реакциями слушателей, что делает дискурс мощным инструментом политтехнологий (антитеза «мы/они» – пример делегитимации оппонента).

Жанровая смешанность (пересечение с рекламой, религией, юриспруденцией) усиливает лозунгизацию, упрощение языка и распространение клише – особенно явно это проявляется в предвыборных кампаниях. Медиатизация и цифровые платформы ускоряют темп коммуникации, способствуют укорочению формулировок и повышают меметичность сообщений.

В практическом плане программная риторика часто сочетает обнадеживающие лозунги с инструментальными мерами. Так, К. Стармер подкрепляет “*get Britain building*” конкретными инициативами вроде создания *GB Energy* и обещанием “*two million extra NHS appointments a year*”. Дж. Смит позиционирует университеты как локальные “*anchors*”, связывая это с запуском “*Skills England*” и регуляторными мерами для стабильности сектора. А. Доддс предлагает привлекать частный капитал через “*climate bonds*” и “*insurance resilience*” схемы, превращая риторику в реальные финансовые инструменты (Speeches – UKPOL.CO.UK).

Для системного анализа целесообразно группировать приёмы по их коммуникативным эффектам: акцентирование, эмоциональное вовлечение, мнемоническая функция, имиджирование. Эмпирические исследования лучше сочетают корпусный анализ (исследование частотности маркёров) с контекстуальным прагматическим анализом и учётом социокультурных реалий, чтобы выявлять устойчивые стратегии персуазии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глушенкова П. Р. Языковые средства выразительности в политических статьях «The Guardian» Текст: электронный // Международный научный журнал «Слово в науке». 2023. №13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-sredstva-vyrazitelnosti-v-politicheskikh-statyah-the-guardian> (дата обращения: 16.09.2025).

2. Фатьянова И. В. Американский политический дискурс XX – начала XXI веков: автореферат дис. ... доктора филологических наук: 10.02.04 / Донецк, 2022. 41 с

3. Харченко Н. Л. Лингвостилистические особенности современной политической коммуникации // Синергия Наук. 2018. № 19. С. 1446–1451. EDN YMT FIY.

4. Шевченко О. П. Лингводискурсивные особенности публичных выступлений: на материале речей политических лидеров США и Великобритании XX-XXI веков: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.19 / Волгоград, 2010. 23 с.

Фалько С. В.
*ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
г. Горловка, Россия*

АНГЛИЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ПРИЧИНЫ, ФОРМЫ И ВЛИЯНИЕ

В эпоху глобализации русский язык активно взаимодействует с другими языками, особенно с английским. Заимствование лексики стало неотъемлемой частью языковой эволюции, отражающей социальные, культурные и технологические изменения. Англицизмы проникают в различные сферы – от бизнеса до повседневной речи – вызывая как интерес, так и обеспокоенность среди лингвистов и носителей языка.

Основной причиной проникновения английских слов является необходимость обозначения новых реалий, понятий и технологий, для которых в русском языке нет точных аналогов. По мнению Л. П. Крысина, заимствование – это способ языкового обновления, вызванный потребностью в наименовании новых объектов [4, с. 10]. Также важную роль играют медиа, интернет и международные контакты, усиливающие влияние английского языка на русскую лексику.

Появлению англицизмов в русском языке предшествуют несколько этапов адаптации, которые включают в себя: транслитерацию (передачу звучания английского слова русскими буквами, например, «блог», «флеш»); калькирование (дословный перевод компонентов, например, «мозговой штурм» от *brainstorm*); морфологическую адаптацию (приспособление к грамматическим нормам русского языка, например, «менеджер» – «менеджеры», «менеджерский»).

Некоторые слова сохраняют оригинальное написание и произношение, особенно в профессиональной среде (например, «стартап», «маркетинг»), другие подвергаются значительным изменениям.

В ходе многочисленных исследований были выделены тематические группы английских заимствований [1, с. 199]. К основным группам можно отнести: информационные технологии (компьютер, сайт, браузер, пиксель), экономика и бизнес (маркетинг, менеджер, бренд, спонсор), мода и быт (шопинг, ланч, фастфуд, секонд-хенд), молодёжный сленг и медиа (клип, кастинг, лайк, хейт).

Отношение к англицизмам в обществе неоднозначное. С одной стороны, они воспринимаются как признак современности, открытости и технологической грамотности. С другой – как угроза чистоте и самобытности русского языка. Некоторые лингвисты, такие как В. Г. Демьянов, считают, что заимствования обогащают язык, если они осмысленно интегрированы и не вытесняют родные слова [2, с. 392].

Английские заимствования – это естественный процесс языковой динамики. Они отражают культурные и технологические изменения, расширяют выразительные возможности языка, но требуют осознанного подхода к их употреблению [3, с. 25]. Важно сохранять баланс между языковым развитием и уважением к родной лексике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вартоломей Т. Т. Причины возникновения иноязычных заимствований в русском языке // Молодой учёный. М., 2022. №28 (423). С. 198–200.
2. Демьянов В. Г. Иноязычная лексика в истории русского языка. РАН, Институт русского языка им. В. В. Виноградова. М. : Наука, 2001. С.385–398.
3. Захватаева К. С. Английские заимствования в русском языке: семантический аспект: автореферат дис. ... канд. филолог. наук. Р.-на-Д., 2013. 26 с.
4. Крысин Л. П. Иноязычные слова в современном русском языке. М., 1968. 208 с.

Фан-Чан А. В.

*ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»*

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

г. Луганск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТОПОНИМОВ КАК КАТЕГОРИИ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ

В условиях глобализации и усиления межкультурных контактов особую значимость приобретает проблема адекватной передачи национально-специфической лексики при переводе, в частности топонимов – названий географических объектов, несущих в себе глубокий культурный, исторический и лингвистический подтекст. Топонимы, как категория безэквивалентной лексики, не имеют прямых аналогов в языке-реципиенте, что обуславливает сложности их интерпретации и трансляции в процессе перевода. Актуальность данного исследования определяется необходимостью разработки эффективных стратегий передачи топонимов, способных сохранить их семантическую,

прагматическую и культурную ценность, а также обеспечить адекватное восприятие целевой аудиторией.

Цель исследования – выявить и систематизировать особенности перевода топонимов как категории безэквивалентной лексики, а также рассмотреть факторы, влияющих на выбор переводческих стратегий.

Перед непосредственным анализом особенностей перевода введём понятия «топоним» и «безэквивалентная лексика».

Под «топонимом» исследователи Н. В. Седина и Н. А. Фролова понимают «имя собственное, обозначающее собственное название географического объекта» [2, с. 154].

В работе Е. О. Опариной приводится следующее определение безэквивалентной лексики: «безэквивалентная лексика – это лексические единицы исходного языка или диалекта, не имеющие регулярных (полных или частичных) словарных соответствий в языке перевода» [1, с. 18].

Обозначив ключевые термины, а также изучив их значения, перейдём к рассмотрению особенностей перевода топонимов. Первое, что стоит обозначить, это необходимость сохранения узнаваемости топонима, так как главная цель переводчика – помочь читателю или туристу идентифицировать и найти объект на местности. Перевод должен быть понятен целевой аудитории. В данном виде перевода не существует универсального правила для всех случаев. Выбор метода зависит от типа объекта, его значимости и контекста использования (например, навигация или информационный материал будут различаться). Культурная и историческая значимость играет не менее важную роль в корректной передаче смысла топонимов, которые часто несут в себе историческую, культурную или национальную специфику, которую важно сохранить. При переводе необходимо выяснить к какому виду относится топоним, их разделяют на ключевые и неключевые объекты. Ключевые объекты (с исторической, культурной или инфраструктурной значимостью) чаще подвергаются переводу, чтобы быть понятными. Неключевые объекты чаще передаются через транслитерацию для точной идентификации [2].

Далее перечислим основные способы перевода топонимов:

1. Транслитерация – побуквенная передача написания слова с одного алфавита на другой. Используется для сохранения оригинальной формы названия, особенно когда важно точное узнавание (например, адреса, названия станций). Пример: *Невский проспект* → *Nevskiy prospekt*.

2. Транскрипция – передача звучания слова средствами графики языка перевода. Часто используется для имён собственных, когда важна фонетическая близость. Пример: *Launceston* → *Лонсестон*.

3. Калькирование / частичный или полный перевод – перевод смыслового компонента названия. Применяется, когда название включает общеупотребительные слова (река, музей, площадь) или когда существует устоявшийся традиционный перевод. Пример: *Река Нева* → *the Neva River*; *Дворцовая площадь* → *Palace Square*.

4. Комбинированный подход – использование сочетания методов. Например, собственное имя транслитерируется, а родовое понятие (классификатор) переводится. Пример: *Исаакиевский собор* → *Isaakievskiy sobor* (*St. Isaac's Cathedral*) [3].

Таким образом, перевод топонимов как категории безэквивалентной лексики представляет собой сложный прагматико-лингвокультурный процесс, требующий от переводчика не только владения техническими приёмами транслитерацией, транскрипцией, калькированием или их комбинацией, но и глубокого понимания культурного, исторического и функционального контекста каждого названия. Успешная передача топонима заключается в балансе между сохранением его узнаваемости для точной идентификации объекта и адаптацией для целевой аудитории, что особенно важно в условиях межкультурной коммуникации, где топонимы выступают не просто как географические маркеры, а как носители национальной идентичности и исторической памяти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Опарина Е. О. Безэквивалентная лексика // Основные понятия переводоведения (отечественный опыт). Терминологический словарь-справочник. 2010. №2010. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bezekvivalentnaya-leksika> (дата обращения: 19.09.2025).

2. Седина И. В., Фролова Н. А. Особенности перевода топонимов из сферы туризма // Теория и практика современной науки. 2016. №6–2 (12). С. 153–156.

3. Степанова Д. Р. Особенности перевода топонимических единиц / Д. Р. Степанова, Е. М. Божко // Язык в сфере профессиональной коммуникации: Часть 1: материалы международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов, 19-20 апреля 2018 года. Екатеринбург: Издательство УМЦ-УПИ, 2018. С. 122–126.

Фастова Е. И.

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

*Научный руководитель: ст. преп. Щербакова О. Г.
г. Горловка, Россия*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГИЗМ И ЕГО ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В ЭКРАНИЗАЦИИ РОМАНА СТИВЕНА КИНГА «ОНО»

Сегодня психологизм, под которым подразумевается раскрытие мыслей, желаний и переживаний персонажей, то есть их внутренних психологических процессов, встречается практически во всех современных художественных произведениях.

Для анализа авторского психологизма принято выделять его различные формы. Т. А. Шестакова предлагает классификацию, включающую три основных типа: прямой психологизм, который заключается в непосредственном изображении внутреннего мира персонажа – его характера, эмоций и чувств, возникающих под влиянием событий или воспоминаний; косвенный психологизм проявляется через внешние признаки – жесты, мимику, которые отражают внутреннее состояние героя; суммарно-обозначающий психологизм характеризуется прямым наименованием чувств и эмоций персонажа автором [3].

Роман Стивена Кинга «Оно» стал классическим произведением, в котором мастерски сочетаются элементы ужасов и глубокое психологическое исследование. Художественный психологизм в этом произведении выражается не только через сюжетные элементы и характеры персонажей, но и через сложную языковую и стилистическую конструкцию. Важным аспектом при экранизации такой прозы является способность сохранить уникальность оригинала через применение схожих языковых средств и стилистических приемов, что служит поддержанием авторского намерения.

Первостепенной задачей художественного психологизма в «Оно» является передача внутреннего мира персонажей – страхов, травм, надежд и стремлений. Кинг использует многоуровневую структуру повествования, включая смену голосов и временных линий, что позволяет глубже погрузить читателя в переживания героев. Например, когда Кинг описывает страхи детей, он применяет метафоры и образы, которые ярко и выразительно передают их внутренние переживания. Такое описание страха как материального объекта создает синестетический эффект, усиливающий связь между чувствами персонажей и их восприятием реальности: *“The fear of this thing is not the darkness, but the house full of shadows filled with it”* [4].

Кинематографическая адаптация романа, помимо сюжетной линии, должна передать эту сложную языковую структуру. Экспрессивные средства Кинга, такие как метафоры, аллегории и символы, можно переосмыслить в визуальном языке кино. Например, образы, связанные с клоуном Пеннивайзом, концентрируют в себе страх, манипуляцию и детские страхи. Реализация этого персонажа на экране через грим и актерскую игру может значительно повлиять на восприятие психологизма, поскольку внешний облик Пеннивайза уже настраивает зрителя на общение с глубинными страхами.

Для передачи психологического состояния персонажей в фильме важна работа со звуковыми эффектами и музыкальным сопровождением. Эмоции, переданные через голос, тон и интонацию актеров, играют ключевую роль. Мастера звука могут подчеркнуть напряжение или страх, создавая своеобразное «звуковое воплощение» внутреннего мира героев. В одном из эпизодов, когда дети встречают Пеннивайза, сочетание резких музыкальных аккордов и визуального изображения создает атмосферу, которая отражает страх, заложенный в тексте.

Кинг также активно использует диалоги, которые передают психологические состояния персонажей и их взаимодействие. В экранизации важно сохранить эту динамику, чтобы не отвлечь зрителя от глубины и сложности их психологии. Один из ключевых моментов – сцена дружбы между детьми, где юмор и искренность контрастируют с их общей травмой. Например, фраза одного из персонажей *“You are not alone in this, we are with you”* [4], подчеркивает единение детей и их борьбу с общим врагом. В идеальной экранизации такие диалоги должны быть сохранены и подчеркнуты, чтобы сохранить дух принадлежности и товарищества.

Таким образом, художественный психологизм в «Оно» проявляется в сложной языковой репрезентации, которая требует особого внимания при экранизации. Способы передачи внутреннего мира персонажей через языковые и стилистические средства делают произведение уникальным, и их адекватная реализация в кино имеет критическое значение. Сложные метафоры, оригинальные диалоги и звуковые эффекты работают вместе, создавая психологический портрет персонажей, который позволяет зрителям глубже понять их страхи и стремления. Мы видим, что экранизация «Оно» требует не только визуального воссоздания событий, но и уважения к языковым средствам, способным передать глубину художественного психологизма. Сравнение языка Кинга с экранизацией показывает, что сохранение уникального стилистического подхода и тонкой психологической работы с персонажами – это ключ к успешной адаптации, которая сможет передать не только сюжет, но и эмоциональное влияние оригинала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Капусткина О. Д., Цветков Ю. Л. Функции метатекста в хронотопе первой части романа «Оно» Стивена Кинга // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2022. №3. URL: [https:// cyberleninka.ru/article/n/funktsii-metateksta-v-hronotope-pervoy-chasti-romana-ono-stivena-kinga](https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-metateksta-v-hronotope-pervoy-chasti-romana-ono-stivena-kinga) (дата обращения: 15.10.2025).
2. Попов Д. А. Творчество Стивена Кинга как художественное воплощение психоаналитических идей // МНКО. 2014 № 2 (45). URL: [https:// cyberleninka.ru/article/n/tvorchestvo-stivenakinga-kak-hudozhestvennoe-voploscheniepsihoanaliticheskikh-idey](https://cyberleninka.ru/article/n/tvorchestvo-stivenakinga-kak-hudozhestvennoe-voploscheniepsihoanaliticheskikh-idey) (дата обращения: 16.10.2025)
3. Шестакова Т. А. Структура персонажа и принципы психологизма в рассказах Юрия Нагибина, 1960–1970-е гг.: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. Орел, 2000.
4. IT (2017) Script // Электронная библиотека Scraps from the loft : сайт. URL: <https://scrapsfromtheloft.com/movies/it-2017-transcript/> (дата обращения 11.10.2025).

МАРКЕРЫ СТРАТЕГИИ «НАМЁКА» В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Стратегия общения – это комплексное понятие теории речевой деятельности. Реальный дискурс редко разворачивается строго по правилам языковых конвенций. Концепция «манипулятивного» или стратегического общения – это попытка описать речевой акт, который строится не «по правилам». Поскольку язык является системой нестабильной, говорящий создаёт свои правила и конвенции. На этом построено поэтическое использование языка [2, с. 3]. При этом функция поэтического стиля – создание художественного эффекта, а функция стратегического общения имеет социальную обусловленность, значение, которое в конкретной ситуации говорения переоценить сложно.

Все аллюзивные явления имеют много общих черт с другими стилистическими фигурами, такими как импликация, эвфемизм, ирония, шутка, игра слов. Аллюзивно ориентированный дискурс характеризуется тем, что основная информация выражена не буквально и не конвенционально. При рассмотрении аллюзивно направленного дискурса мы сталкиваемся с проблемой статуса риторических фигур, которые в нём присутствуют и, которые могут рассматриваться как основные средства достижения прагматического эффекта [1]. Поэтому намёк (аллюзия) считается спорной риторической фигурой.

Намёк – это имплицированная иллокутивная функция, влияющая на коммуникативный фон дискурса.

Интерпретация коммуникативного акта, содержащего намёк, заключается в идентификации языковых средств его реализации. Мы используем понятие коммуникативного намерения (интенции), то есть намерение своими речевыми действиями вызвать у собеседника определённую когнитивную реакцию. Средством реализации намерения выступает высказывание с его структурным, семантическим и прагматическим значением. Организующим принципом речевого акта является его иллокутивная сила. Намёк не сводится только к иллокуции, а коррелирует с ней в функциональном плане.

Исследователи стратегического дискурса вводят понятие «иллюзивной двусмысленности» [3, с. 14]. Анализ примеров говорит о том, что намёк реализуется благодаря сопоставлению двух разных значений, из которых только одно актуально. Неслучайно при интерпретации аллюзивных фрагментов рекламных текстов Б. Грюниг опирается на понятия “*ambiguïté*” и “*énergenced’undoublesens*” [3, с. 15]. *Par exemple: “Quand on est pro on est pro Mazda”. “Faim du fin” (Bridel).*

На самом деле механизм намёка можно описать как “*émergence d’undoublesens*”. Процесс понимания заключается в констатации соотношения двух значений и в выборе одного из них в качестве актуального в определённом контексте. Показателем адекватного понимания является правильная интерпретация иллокуции. В качестве конечного ориентира выступает интенция говорящего. Тезис о сосуществовании нескольких значений в контексте одного высказывания имеет право на жизнь. Но невозможно сосуществование нескольких интенций говорящего. Именно этот «ориентир» обеспечивает адекватное понимание высказывания. В качестве примера рассмотрим фрагмент беседы в ходе телеигры между ведущим и участником (телеканал *France 3*). В диалоге обсуждается фонетическая деталь: имя *José* имеет двоякое звучание «Жозе» и «Хосэ». Второе прочтение несвойственно французскому языку, оно стилистически маркировано.

Animateur: José-Antonio... En fait, on vous appelle plutôt [jose] ou [χose] ...

Participant: En famille, on m’appelle [χose].

Animateur: D’accord, je ne fais pas partie de la famille...

Participant: Ah, non, ce n’est pas ce que je voulais dire!

Реакция ведущего говорит о том, что он понял ответ участника как намёк. Он использует полушутливо возможность аллюзивной направленности этой ситуации. И когда в следующей реплике участник игры отрицает аллюзисный статус своего предыдущего высказывания, то делает он это апеллируя к интенции: *Ahnon, cen’étaitpasmonintention.*

В описанном диалоге нет никаких языковых маркеров намёка / двусмысленности. В речевой реализации важным сигналом намёка послужила интонация: ударение и пауза после “*enfamille ...*”. Это своеобразная «аллюзивная интонация». Но она не является достаточным гарантом верного понимания, о чём свидетельствует когнитивный диссонанс между ведущим и участником. Адекватной интерпретации способствует только интенция говорящего, но это неязыковой маркер. Возможно, ведущий, как образец нормативного французского произношения, не захотел произносить имя на испанский манер, поэтому интерпретировал ответ участника как шутку, отметив, что он не член семьи.

Стратегия намёка требует учёта комплекса лингвистических и экстралингвистических компонентов коммуникативной ситуации. Комплекс стилистических фигур с интонацией, жестами, мимикой, ситуацией общения носит программный характер и создаёт контекст стратегии намёка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Общая риторика. Пер. с французского. М. : Прогресс, 1986. 392 с.
2. Jakobson R. Essais de linguistique générale. Paris : Editions de Minuit, 1963. 257 p.
3. Grunig B. Les mots de la publicité. L’architecture du slogan. Paris : CNRS Editions, 1998. 254 p.

Хнаева В. А.
ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Марченко Г. В.
г. Ростов-на Дону, Россия

ИНТЕГРАЦИЯ ТЕАТРАЛЬНЫХ ТЕХНИК В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АЛГОРИТМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На данном этапе развития педагогики необходимо совершенствовать уже существующие методы и подходы к образованию, а также создавать новые модели обучения. В условиях непрерывного технологического прогресса с целью всестороннего развития общества важно уделять внимание формированию культуротворческих компетенций. В связи с чем растет интерес к использованию театральных методов в процессе обучения иностранным языкам.

Российские и зарубежные специалисты активно изучают способы драматизации языкового обучения. Так, за последнее десятилетие к проблеме интеграции театральных практик в процесс обучения иностранному языку обращались такие исследователи как Архаменко Е. В., Ибрагимова Д., Кудрицкая М. И., Кузьмина И. С., Maley A., Duff A., Dalziel F., Pennacchi A. и многие другие ученые [1–8].

Под театральной педагогикой подразумевается обучение иностранному языку с использованием принципов и методов театрального искусства. Театральная педагогика нацелена на разностороннее развитие личности и обучение студентов коммуникативным навыкам. В рамках театральной педагогики образовательные, развивающие и воспитательные цели достигаются путем внедрения в образовательный процесс театральных постановок, импровизаций, этюдов и театральных игр [6].

Лингводидактика – это область педагогики, которая изучает и разрабатывает методы, принципы и средства обучения языку. Современная лингводидактика направлена на развитие у студентов коммуникативной компетенции, нацелена на формирование не только языковых навыков, но и лингвострановедческих знаний о стране изучаемого языка [2]. Применение театральных методик на занятиях по иностранному языку способствует формированию речевых навыков студентов, расширению словарного запаса и позволяет обучающимся познакомиться ближе с культурой изучаемого языка. Кроме того, театральные приемы стимулируют вовлеченность студента в образовательный процесс и помогают учащимся в преодолении языкового барьера.

В процессе интеграции театральных практик необходима активная совместная работа преподавателя и обучающихся. Задания, предлагаемые обучающимся в рамках театрального метода, должны быть оформлены с учетом

уровня языковой подготовки студентов. Преподавателю необходимо составлять четкую инструкцию к каждому из предлагаемых заданий с указанием ролей студентов и конкретных методов драматизации (пантомима, импровизация, ролевая игра, инсценировка).

Таким образом, интеграция театральных техник в учебный процесс имеет высокий лингводидактический потенциал. Театральная педагогика способствует формированию коммуникативной, культурологической и общеобразовательной компетенций. Методы театральной педагогики можно внедрять в занятия по практике устной и письменной речи, практической фонетике и страноведению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахраменко Е. В. Использование приема драматизации при обучении английскому языку // Молодой ученый. 2017. № 46 (180). С. 272–274.

2. Варвашян Д. С. Лингводидактические подходы к обучению иностранному языку // Вестник науки и образования. 2024. №8 (151)-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskie-podhody-k-obucheniyu-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 01.10.2025).

3. Ибрагимова Д. Использование театрализации в процессе обучения иностранному языку студентов // Общество и инновации., 2021, № 2. С. 675–682.

4. Кудрицкая М. И., Копейкина Л. Н. Театральная технология в обучении иностранному языку как мотивирующий и воспитательный инструмент // Педагогическая наука и практика., 2021, № 2(32). С. 97–101.

5. Кузьмина И. С. Особенности применения драматизации в процессе обучения иностранному языку // Обучение иностранным языкам - современные проблемы и решения: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции имени Е.Н. Солововой, Москва / Под редакцией А. Е. Казеичевой, И. В. Хитровой [и др.]. Обнинск: Закрытое акционерное общество "Издательство «Титул», 2021. С. 401–404.

6. Свидок Ю. Г. Театральная педагогика как инструмент развития soft skills при обучении английскому языку // Вестник науки №1 (82), том 2, 2025. С. 623-637.

7. Dalziel F., Pennacchi A. Looking for Henry: Improvisation and Storytelling in Foreign-Language Theatre. Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research, 2012, 6(2). 7–17 p.

8. Maley A., Duff A. Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers. Cambridge : Cambridge University Press. 2005. 246 p.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЯ Z

Стремительная цифровая трансформация общества оказывает значительное влияние на все сферы жизни, включая образование. Это обуславливает необходимость разработки новых методик обучения, адекватных психологическим особенностям современного подрастающего поколения, для которых знание иностранного языка трансформировалось из роскоши в ключевую компетенцию [1, с. 2].

Иностранный язык превращается в ведущую дисциплину, стоящую в одном ряду со специальными предметами, а также рассматривается, как одна из ведущих компетенций будущих профессий, так как ценность выпускника на рынке труда в условиях активного развития международных контактов во многом определяется уровнем языковой подготовки молодого специалиста [2, с. 152].

Новая методология изучения иностранных языков ставит своей главной целью формирование коммуникативной компетенции, что предполагает обучение практическому общению и пониманию иной культуры. Язык должен стать не учебным предметом, а средством коммуникации и частью повседневной жизни [4, с. 95].

Ключом к эффективному обучению является учет особенностей «цифровых аборигенов» (поколение Z). Исследования отмечают их врожденную ориентацию на технологии, «клиповое» мышление, сложности с удержанием внимания, дефицит живого общения и трудности в командной работе. При этом они обладают высокой скоростью восприятия визуальной информации и навыками быстрого поиска данных [3].

Для эффективной работы с поколением Z необходим синтез классических и инновационных форм обучения. Учебный процесс должен быть:

- Визуализирован и сегментирован: подача материала с помощью инфографики, видео и деление урока на короткие логические блоки соответствуют особенностям восприятия Z.
- Практико-ориентирован и интерактивен: использование проектов, ситуационных анализов и дискуссий развивает критическое мышление и коммуникативные навыки.
- Технологически насыщен: интеграция гаджетов, интернет-ресурсов и мессенджеров в образовательный процесс повышает мотивацию и вовлеченность [5, с. 16].

При работе с текстом на иностранном языке эффективен трехэтапный подход:

- предтекстовый этап: визуальные задания для стимуляции интереса и преодоления «клиповости» мышления.
- текстовый этап: упражнения, требующие аргументации, анализа и доказательства своей точки зрения.
- послетекстовый этап: творческие и поисковые задания с использованием цифровых технологий, направленные на развитие межкультурной компетенции и командной работы.

Преподавателю необходимо пересмотреть свою роль: стать модератором и наставником, который мыслит в категориях цифрового мира, использует привычные для учащихся каналы коммуникации (мессенджеры) и обеспечивает постоянную оперативную обратную связь. Поколение Z любит общаться «мемами», «эмодзи» и картинками. Использовать их визуальное восприятие и представлять информацию в формате диджитал-инфографики, добавлять в занятия видео [2, с. 152].

Обучение иностранному языку поколения Z требует целенаправленной адаптации методики, где акцент смещается с пассивного усвоения знаний на активное использование языка в смоделированных реальных ситуациях с опорой на цифровые технологии, что в конечном итоге способствует формированию необходимых компетенций для жизни в глобальном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностр. языки в школе. 2012. №2. С. 2–10.
2. Леонтьева Т. И., Котенко С. Н. Особенности обучения иностранному языку поколения Z: традиции и новаторство // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2017. Т. 9. № 1. С. 152–158.
3. Сандомирский М. Поколение Z: те, кто будет после // Социальная психология в действии. Блог о социальной психологии малых групп, поведенческой экономике, манипуляциях и деструктивном поведении [Электронный ресурс]. URL: <http://www.felicidad.ru/2011/07/z.html> (дата обращения: 14.10.2025).
4. Уэстон Э. Аргументация: Десять уроков для начинающих авторов / пер. с англ. Станиславского. 2-е изд. М. : Флинта: Наука, 2008. 128 с.
5. Lee Linda. Generation Z: Digital Natives // Select Readings. Pre-Intermediate Student's Book. United Kingdom: Oxford University Press, 2011. P. 41–50.

Черкасова А. М.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.
г. Горловка, Россия

МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ БУНТ И ВЗАИМОПОНИМАНИЕ

Молодежь часто разговаривает на языке, который старшее поколение может охарактеризовать как «неправильный», с грамматическими ошибками и странными словами. Однако именно этот язык становится ключом к взаимопониманию внутри молодежной среды. Почему так происходит? Дело в том, что молодежный сленг – это не просто набор слов и оборотов, а сложная система, отражающая общность опыта, стремление к идентичности и сознательное противопоставление себя старшему поколению. Это своего рода «код», который позволяет своим быстро отличить своих, демонстрируя принадлежность к определенной культуре и мировоззрению. И именно эта общность, наряду с контекстом и невербальными сигналами, обеспечивает удивительную эффективность взаимопонимания даже при кажущемся нарушении всех языковых норм.

Молодежный сленг – это не просто язык, а сложная система, отражающая социокультурные изменения, процессы глобализации и желание самовыражения. Он служит средством формирования групповой идентичности, а также инструментом защиты внутренней культуры молодого поколения.

Одним из самых ярких проявлений является верлан – метод перестановки слогов, создающий новые формы слов (*femme* → *meuf*, *lourd* → *relou*). Это не просто искажение, а система с логикой, быстро усваиваемая носителями и способная проникать за пределы молодежной среды. Верлан служит своеобразной лингвистической игрой, создавая внутреннюю систему, которая одновременно маскирует смысл для посторонних и укрепляет внутреннюю солидарность.

В стремлении к скорости общения активно используются сокращения и аббревиатуры (*grave*, *oklm*, *tarp*), особенно актуальные в эпоху SMS и социальных сетей. Они упрощают язык, делая его динамичным и лаконичным, что особенно важно для быстрого обмена информацией в современном ритме жизни.

Французский молодежный сленг активно заимствует слова из английского и арабского языков (*chill*, *wesh*, *cimer*), отражая культурное многообразие и влияние глобализации. Заимствования часто адаптируются к французской фонетике и морфологии, создавая новые слова, которые становятся частью внутреннего лексикона. Это свидетельство культурного синтеза и попытки подчеркнуть свою уникальность через международные заимствования.

В сленге наблюдаются отклонения от грамматических норм: использование “*c'est*” вместо “*il est*”, упрощение времен, опущение “*ne*” в отрицаниях. Эти отклонения не мешают пониманию, так как смысл передается в основном через контекст и невербальные сигналы. В этом заключается важность невербальной коммуникации: жесты, мимика, интонация играют решающую роль в передаче смысла, особенно в ситуациях, где грамматика нарушена.

Экстравербальные элементы коммуникации: мимика, жесты и интонация помогают расшифровать смысл, который может быть искажен или скрыт в лексике. Эти элементы позволяют молодежи создавать собственные средства выражения и сохранять связь даже при отсутствии строгого соблюдения языковых правил.

Эффективность сленга объясняется общностью опыта молодежи, стремлением к идентичности через принадлежность к группе и принятием правил игры, которые в их среде служат своего рода кодексом. Молодые люди сознательно отклоняются от стандартных правил, придавая этому социальный смысл и укрепляя свою внутреннюю солидарность.

Изучение молодежного сленга во французском языке важно для глубокого понимания современной культуры, межпоколенческих отношений и процессов языковой эволюции. Это помогает понять, как язык отражает социальные изменения и как молодое поколение создает свой уникальный коммуникативный код в условиях глобальных влияний и быстротечных коммуникаций. Дальнейшие исследования в области молодежного сленга могут пролить свет на механизмы взаимовлияния языка и общества, а также помочь в разработке более точных методов лингвистического анализа современных языковых процессов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Verlan URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Verlan> (дата обращения: 19.10.2025)

Чернышова С. Н.

*ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Люлюшин А. А.
г. Липецк, Россия*

КИНОКЛУБНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИПЕЦКОГО КИНОКЛУБА «НОСТАЛЬГИЯ»)

Опираясь на данные работы «Педагогическое речеведение: словарь-справочник» под редакцией Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской, можно дать следующее определение педагогического дискурса: «институциональный

(статусно-ориентированный) тип дискурса, представляющий собой речевую коммуникацию в рамках педагогических статусно-ролевых отношений» [2].

Иными словами, педагогический дискурс – это системное образование, объединяющее лингвистические, психологические и социокультурные компоненты для реализации образовательных и воспитательных задач в процессе взаимодействия педагога и учащегося.

На примере деятельности Липецкого киноклуба «Ностальгия» рассмотрим роль киноклубной коммуникации в педагогическом дискурсе, образовании и формировании мировосприятия и мироощущения в целом [1].

Так, деятельность киноклуба позволяет узнать о творчестве отечественных и зарубежных режиссеров, актеров, сценаристов разных эпох, юбилеям которых чаще всего посвящены киносеансы, познакомиться со спецификой их художественного метода, каждый раз открывая для себя что-то новое.

Однако отличительной особенностью взаимодействия участников киноклуба является не только совместный просмотр фильмов, но и последующее обсуждение увиденного, анализ важных деталей, обмен мнениями и знаниями о творчестве деятелей культуры вне контекста одного только фильма (т.е. знаниями, связанными с биографией авторов кино или воссозданной на экране исторической личности, своеобразием жизни определенной эпохи, требованиями жанра и т.п.). Подобное взаимодействие между людьми разных возрастов, заставшими или не заставшими различные эпохи, события в истории страны и мира, в большей или меньшей степени знакомыми с отечественным и зарубежным культурным наследием, позволяет развиваться в нескольких важных направлениях, напрямую связанных с процессом обучения.

Во-первых, само знакомство с выдающимися образцами кинематографа – экскурс в историю кинематографа, в разные культурные эпохи, что почти всегда связано и с изучением истории (один из важных аспектов изучения истории – знакомство с культурой каждой изучаемой эпохи), и с изучением литературы (часто кино бывает или экранизацией литературного произведения, или снято по его мотивам с некоторыми изменениями для воплощения авторского замысла).

Во-вторых, регулярные речевые практики в процессе обсуждения способствуют совершенствованию навыков устной речи, аргументации собственной точки зрения с опорой на материал.

В-третьих, развивается не менее важное умение слушать собеседника и с уважением относиться к его мнению даже при несогласии (развитие коммуникативного навыка).

Также коммуникация в рамках деятельности киноклуба «Ностальгия» зачастую является мотивирующим фактором саморазвития, побуждая искать дополнительную информацию после кинопросмотров.

Так, просмотр «Чайковского» И. Таланкина, «Гамлета» Г. Козинцева, «Спасателя» С. Соловьева отсылает к прекрасной музыке П.И. Чайковского, Д.Д. Шостаковича, И. Шварца; «Гамлет» Г. Козинцева, «Макбет» О. Уэллса, «Фауст» Ф.В. Мурнау, «Свадьба» И. Анненского, «Борис Годунов: сцены из трагедии» А. Эфроса, «Анна Каренина» А. Зархи – к произведениям

У. Шекспира, И.В. Гете, А.П. Чехова, А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого; «Личное дело Анны Ахматовой» С. Арановича, «Лермонтов» Н. Бурляева, «Бунинъ» А. Судиловского, «Дневные звёзды» И. Таланкина – к биографиям Анны Ахматовой, Ивана Бунина, Михаила Лермонтова, Ольги Берггольц. Такие примеры можно приводить бесконечно. И, несомненно, каждый фильм – совершенствование души, огромная духовная работа, основанная на сопереживании, постижении и переосмыслении поступков героев, их мотивов, проведении аналогий с жизненными ситуациями.

Таким образом, киноклубная коммуникация в педагогическом дискурсе – один из результативных способов взаимодействия, закладывающий основы духовного развития, стимулирующий процессы познания и самопознания, способствующий успешному развитию коммуникативного навыка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Люлюшин А. А., Плеханова Л. П. Киноклуб «Ностальгия» как форма духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения // «В руках учителя растёт душа ребенка». Липецк, 2023. С. 19–21.

2. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. 2-е изд., испр. и доп. М. : Флинта: Наука, 1998. 310 с.

Чмулёва А. С.

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

Научный руководитель: преп. Диброва Е. С.

г. Горловка, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Изучение иностранного языка связано не только с усвоением лексики и грамматики, но и с преодолением внутренних психологических препятствий. Нередко у студентов проявляется языковая тревожность – стойкий страх говорить на языке из опасения допустить ошибку или быть непонятым. Как отмечает Е. В. Стаканова, у обучающихся возникает ксеноглоссофобия – боязнь общения на иностранном языке, а вместе с ней страх совершить ошибку; к этим проблемам примыкают низкая самооценка и перфекционизм, лежащие в основе многих коммуникативных трудностей.

Психологические барьеры проявляются в виде пассивности и тревожности, они тормозят мотивацию и замедляют прогресс. Согласно А. В. Сергеевой и О. В. Чаплыгиной, психологический барьер при изучении иностранного языка представляет собой «внутриличностное затруднение,

возникающее в учебных ситуациях и влияющее на деятельность студента, проявляющееся в неуверенности, страхе, затруднённости в контроле своих эмоций». Среди наиболее часто встречающихся видов барьеров можно выделить следующие:

1. Страх совершить ошибку и получить отрицательную оценку;
2. Низкая самооценка и чрезмерный перфекционизм;
3. Недостаток речевой практики и, как следствие, ощущение беспомощности в общении;
4. Мотивационное выгорание.

Эти барьеры заставляют учащихся избегать активного использования языка, вызывают «речевой ступор» и приводят к утрате мотивации. Часто они коренятся в негативном опыте (критика за ошибки в прошлом) и создают замкнутый круг: страхи укрепляются, студент замыкается и перестаёт прогрессировать.

Для эффективного изучения языка важно создавать благоприятные психолого-педагогические условия. Прежде всего необходимо обеспечить доверительную и поддерживающую учебную среду. Доверительные отношения между преподавателем и учащимся, позитивная обратная связь и атмосфера сотрудничества снижают тревожность и способствуют психологической адаптации студентов. В таких условиях ошибки воспринимаются как естественная часть процесса обучения, а не как повод для осуждения. Как реагировать на успеваемость студентов зависит от выполняемой активности, типа ошибки, и личности учащегося. Следовательно, задача преподавателя – создать среду, где ошибки рассматривались бы как часть обучения.

Кроме того, важную роль играет мотивационный фактор. Как отмечают Сергеева и Чаплыгина, интерес к предмету и желание общаться на иностранном языке являются ключевыми условиями снятия эмоциональных блоков и повышения уверенности в коммуникации. На уроках иностранного языка необходимо создавать такие коммуникативные ситуации, которые будут интересны студенту, максимально приближённые к реальным жизненным условиям.

Важно фиксировать успехи учащегося и поощрять его за достижения, даже небольшие. Ведение «дневника успехов» и позитивные комментарии преподавателя помогают студентам увидеть свой реальный прогресс. Как подчёркивает Стаканова, сбалансированное понимание собственных способностей и позитивное отношение к обучению может уменьшить беспокойство и повысить уверенность в себе. Когда студент начинает верить в свои силы, многие психологические барьеры ослабевают.

Из этого следует, что препятствиями, которые снижают эффективность изучения иностранного языка, являются психологические барьеры. Их преодоление требует комплексного подхода. Учитывая индивидуальные особенности, учителя создают безопасную среду, используют игровые методики и поощряют внутреннюю мотивацию. В таких условиях изучение иностранного языка становится менее стрессовым, а уверенность учащихся растёт вместе с их

практикой и поддержкой преподавателя. Ксеноглоссофобия будет устранена, когда студенты не будут бояться делать ошибки, верить в свои способности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стаканова Е. В. Языковая тревожность и барьеры при изучении иностранного языка: мотивационно-смысловая интерпретация // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/54PSMN323.pdf> (дата обращения: 14.10.2025).

2. Сергеева А. В., Чаплыгина О. В. Проблема психологических барьеров при изучении иностранного языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2019. № 6 (июнь). URL: <http://e-koncept.ru/2019/192024.htm> (дата обращения: 14.10.2025).

Чумаченко Д. С.

*ФГБОУ ВО «Луганский государственный
педагогический университет»
г. Луганск, Россия*

ЧТЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Будущий педагог начального образования, для успешной реализации профессиональных функций, должен обладать определенными компетентностями, которые позволят ему не только дать воспитанникам знания, но и сформировать и углубить в них наиболее важные духовно-нравственные ценности и качества характера. Именно коммуникативная компетентность представляется профессионально значимым ресурсом, позволяющим педагогу реализовать специальные интеллектуальные знания и транслировать свой душевный потенциал как наиглавнейшую профессиональную миссию.

В современном исследовательском дискурсе коммуникативная компетентность учителя представляется как актуальное явление, уже имеющее определенную степень изученности.

Под коммуникативной компетентностью будущего педагога следует понимать «комплекс определенных личностных и профессиональных коммуникативных качеств и коммуникативных умений» [2, с. 4].

Данный вид компетентности имеет деятельностный характер, так как названная характеристика «заключается в готовности учителя применять лингвистические и языковые знания и компетенции сообразно педагогической ситуации» [3, с. 30].

От коммуникативной компетентности педагога зависит «благоприятный морально-психологический климат, гуманизм и демократизм общения,

результативность установления контактов, эффективность общения с точки зрения решения проблем, удовлетворенность учителя и учащихся своим трудом» [4, с. 121–122].

Исходя из вышесказанного следует отметить, что коммуникативная компетентность будущего педагога начального образования раскрывается в его способности использовать лингвистические знания и речевые умения согласно каждой конкретной коммуникативной ситуации, в его умении находить общий язык с воспитанниками как индивидуальностями, умении представлять свои профессиональные качества посредством языковых и речевых ресурсов с максимально убедительной стороны.

Коммуникативную компетентность невозможно развить без источника знаний, причем, не только соотносимых с содержанием каждой конкретной дисциплины, а знаний, расширяющих интеллектуальные горизонты будущих педагогов. Таким ресурсом представляется чтение, а его функция как средства освоения материала не уступает способности развивать личность того, кто ищет новые знания.

Чтение позволяет читателю погрузиться в сложные мыслительные задачи, такие как: «анализ текста, сверка выводов, проявление эмпатии и получение знаний для саморазвития, что напрямую оказывает положительное влияние на совершенствование коммуникативной функции» [1, с. 81]. Именно чтение обогащает словарный запас, позволяет личности стать интересным, убедительным собеседником.

Безусловно, в эпоху цифровизации восприятие чтения изменилось, однако для оптимизации образовательного процесса в высшей школе педагог должен ориентировать студентов на предельное внимание к содержанию читаемого материала. Важно понять суть текста, содержащегося на страницах, и если студенту удобнее читать электронную книгу, то этот факт не является препятствием для интерпретации содержания. Важно, чтобы смыслы из прочитанного стали отправной точкой для роста и развития студента.

Считаем, что педагогическими условиями использования чтения как средства развития коммуникативной компетентности будущих педагогов начального образования представляется обязательное включение в фонды оценочных средств заданий на работу с первоисточниками и их обязательное обсуждение; подготовка устных монологических высказываний студентов на проблемные темы; участие в научно-практических и методических семинарах, предусматривающих тематические выступления студентов и их подготовку. Также целесообразным считаем возрождение практики составления творческих читательских дневников по прочитанным произведениям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лукьянова Ю. И., Степанова Е. Ю. Особенности чтения как когнитивного процесса в реалиях современной цифровой эпохи // Современное педагогическое образование. 2024. № 8. С. 81–86.

2. Пахомова И. Ю. Коммуникативная компетентность будущего педагога // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems. 2013. №4 (24).

3. Сытина А. В. Коммуникативная компетентность педагога как основа его профессиональной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2023. № 3 (19) / сентябрь. С. 29–37.

4. Филатова Е. В. Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура // Magister Dixit. 2012. № 1. С. 119–125.

Шановалова В. Я.

*Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный
национальный исследовательский университет»*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Акинина Н. В.
г. Старый Оскол, Россия*

АМЕРИКАНСКИЙ СЛЕНГ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СОВРЕМЕННЫЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Язык не является статичным; он развивается вместе с обществом, культурой и технологиями. Одним из наиболее заметных проявлений этой эволюции является сленг – неформальный, часто игривый и креативный язык, отражающий социальные процессы и тенденции. Американский сленг, в частности, оказал огромное влияние не только на английский язык в США, но и на английский во всём мире. Его распространение усиливается средствами массовой информации, популярной культурой и цифровыми коммуникациями, что делает его важным объектом лингвистического исследования.

Сленг можно определить как разновидность неформальной лексики, используемой внутри определённых групп для установления идентичности и сплочённости. Он часто является недолговечным, отражая текущие события, массовую культуру или мировоззрение поколения. Лингвисты подчёркивают, что сленг выполняет как коммуникативную, так и социальную функцию: он позволяет выражать эмоции, обозначать принадлежность к группе и оспаривать традиционные нормы стандартного языка [1, с. 259].

Американский сленг начал формироваться ещё в колониальный период. «Плавильный котёл» культур, включавший языки коренных американцев, африканское влияние и последующие волны иммиграции, обогатил американскую лексику. В XIX веке фронтирный дух и урбанизация породили новые сленговые выражения. Например, такие слова, как *OK* и *dude*, зародились в Америке и затем распространились по всему миру.

С середины XX века американская музыка – джаз, рок-н-ролл, хип-хоп и рэп – стала мощным инструментом распространения сленга. Слова вроде *cool*, *chill*, *hip*, а позже *YOLO* и *lit* вошли в повседневную речь через музыку и телевидение. Кино и Голливуд также сыграли огромную роль: реплики из

фильмов часто становились популярными выражениями, которые быстро подхватывали люди [2, с. 249].

XXI век ознаменовался беспрецедентным ростом интернет-сленга. Сокращения (*LOL, BTW, IDK*), аббревиатуры (*FOMO, YOLO*), а также новые глаголы, происходящие из цифровой культуры (*to Google, to DM, to unfriend*), стали неотъемлемой частью современного английского. Социальные сети, такие как Twitter, TikTok и Instagram, ускоряют процесс создания и распространения сленга по всему миру. Сегодня американский сленг формирует глобальную коммуникацию в реальном времени.

Благодаря культурному доминированию США американский сленг оказал огромное влияние на мировой английский язык. Молодёжь в Европе, Азии и Африке часто использует американские сленговые выражения (*cool, fake, stream и др.*), даже если английский не является их родным языком. Это вызывает дискуссии о чистоте языка, культурной идентичности и его унификации. В то же время это демонстрирует гибкость и жизнеспособность английского как глобального языка межнационального общения [3, с. 294].

Не все учёные и педагоги приветствуют растущее влияние сленга. Критики утверждают, что чрезмерное использование сленга может подрывать грамматическую точность и снижать уровень владения формальным языком. Учителя, например, часто замечают, что учащиеся переносят интернет-сленг в академическое письмо. Однако большинство лингвистов рассматривают сленг как естественный этап эволюции языка, а не как угрозу. Сосуществование формального и неформального стилей считается важным для богатства и многообразия языка [4, с. 137].

Американский сленг – это не просто лингвистическое любопытство, а зеркало общества, отражающее культурные сдвиги, технологический прогресс и глобальную взаимосвязанность. Его влияние на современный английский бесспорно: оно формирует лексику, стили коммуникации и даже глобальную идентичность. Несмотря на продолжающиеся споры о роли сленга, одно ясно: американский сленг стал неотъемлемой частью английского языка, и его влияние будет только усиливаться в цифровую эпоху.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антрушина Г. Б., Афанасьева О. В., Морозова Н. Н. Лексикология английского языка. М. : Дрофа, 2000. С. 259–276.
2. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. М. : Высшая школа, 1959. С. 249–252.
3. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. 5-е изд., испр. и доп. М. : Флинта: Наука, 2002. С. 289–294.
4. Вилюман В. Г. О способах образования слов сленга в современном английском языке // Вопросы языкознания, 1960, №6. С. 137–140.

ЛИНГВОДЕСТРУКТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ПРАКТИКЕ СЕТЕВОГО ДИСКУРСА

Цифровые возможности сетевого универсума наделяют рассматриваемый феномен неограниченными возможностями массовой ретрансляции субъективно анонсируемого знания, что является продуктивным в условиях реализации *коммуникативного сотрудничества*, т.е. в условиях реализации информационно-коммуникативных отношений (ИКО) [2]. Такие отношения опосредованы участниками информационно-коммуникативного процесса, в котором языковая личность реципиента находит возможность реализации социокоммуникативных потребностей, а языковая личность продуцента – реализацию статуса создателя дискурсивной практики, в которой он же выступает инициатором отбора контакт-кодов, поддерживающих ИКО, а также компетентным пользователем кодов, т.е. продуцентом, способным ориентироваться в режиме учета кодовой компетентности «способности языковой личности пользоваться средствами языка и корректировать их использование с целью донесения до адресата необходимой информации и создания условий, способствующих адекватной ее интерпретации» [2, с. 32].

Эффективность *коммуникативного сотрудничества в рамках сетевого дискурса* определяется множественностью планов содержания и планов выражения, задействованных инициатором дискурсивных практик, уровнем вовлеченности реципиента в опыт потребления и интерпретации знания, а также предполагаемой реакцией на ретранслируемое знание. Адекватное управление кодовой компетентностью содействует организации социально-коммуникативной среды, отвечающей коммуникативным интенциям реципиента. Кодовая компетентность позволяет продуценту оперировать экстралингвистическими факторами, спектр которых безграничен настолько, насколько безграничны возникающие социально обусловленные обстоятельства, в которых пребывают участники ИКО. Фактор *деструктивного коммуникативного сотрудничества* в сетевом дискурсе имеет место, когда создаваемый апперцепционный фон отвечает социокоммуникативным интенциям реципиента, когда экстралингвистические факторы, представленные социально обусловленными компонентами, формируют обстоятельства, при которых статус реципиента трансформируется в статус активного потребителя субъективно закодированного знания. Задача продуцента на данном этапе поддержки ИКО состоит в апеллировании к ценностным ориентирам реципиента, в создании *агент-клиентных* отношений, способствующих развитию информационно-потребительской зависимости в Сети.

Адекватный подбор аксиологических установок создает благоприятные условия для участия реципиента в той или иной дискурсивной практике, выполняющего функции: а) основного дискурсообразующего элемента сетевого сообщества, б) потребителя информации, в) пользователя того или иного веб-ресурса, представляющего собой вид субмножества глобального спектра социальных медиа в целом, г) интерпретатора субъективно ретранслируемой информации и т.д.

Например: «Одиночество... На наш сайт часто приходят письма людей, страдающих от одиночества. Одиночество в семье и одиночество без семьи, одиночество в храме и одиночество на работе... И тогда мы решили спросить, как люди вокруг нас с одиночеством борются?» [1] Рассматриваемый гипертекстовый фрагмент является результатом лингвокреативной деятельности продуцента, действующего с позиции инициатора анонсируемой дискурсивной практики, реализуемой на платформе веб-ресурса российского независимого мультимедийного интернет-портала о православии и жизни общества «Правмир». Адекватный подбор языкового инструментария способствует эффективному анонсированию актуального ценностного ориентира, представленного социально-психологической проблемой одиночества. Сегментирование реципиент-аудитории через психологическое соотнесение индивида с социокоммуникативной общностью, с которой разделяются нормы, ценности, групповые установки, проявляется в подборе языковых средств, например, синтаксического уровня (в данном случае – набором словосочетаний как синтаксических единиц): *одиночество в семье, одиночество без семьи, одиночество в храме, одиночество на работе.*

С позиции **построения сотрудничества, основанного на реализации ИКО**, сетевой дискурс представляется комфортной средой задействования и расположения языковой личности реципиента к участию в информационно-интерпретативной практике, к систематическому потреблению информации.

С точки зрения реализации **лингводеструктивного потенциала сетевых дискурсивных практик**, частотное анонсирование субъективно отобранных когнитивных признаков способствует трансформации ценностных ориентиров и языковой картины мира реципиента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веб-ресурс российского независимого мультимедийного интернет-портала о православии и жизни общества «Правмир» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pravmir.ru/chto-delat-s-odinostvom/> (дата обращения: 15.11.2025).

2. Шашков И. А. Языковая личность продуцента в русскоязычном религиозном интернет дискурсе: дисс. ... канд. филол. наук: спец.: 10.02.01 «Русский язык»; 10.02.19 «Теория языка» / И.А. Шашков; науч. рук.: В. И. Теркулов. Донецк, 2019. 263 с.

Шевелёва Е. В.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Соловцова Е. В.
г. Горловка, Россия

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА СЕМАНТИКИ ИДИОМ

В современном мире, характеризующемся глобализацией и расширением межкультурных контактов, особую значимость приобретает глубокое понимание языковых и культурных особенностей разных народов. Одним из наиболее ярких и выразительных элементов языка, отражающих менталитет и культурные ценности, являются идиомы. В толковом словаре С. И. Ожегова представлено следующее определение идиомы: «идиома – оборот речи, значение которого не определяется отдельными значениями входящих в него слов» [4, с. 907]. Идиомы несут в себе отпечаток истории, традиций и обычаев народа, который их использует. Понимание национальной специфики идиом необходимо для интерпретации речи носителей языка и успешной межкультурной коммуникации. По определению О. С. Ахмановой, «идиома – это словосочетание, обнаруживающее в своем синтаксическом и семантическом строении специфические и неповторимые свойства данного языка» [1, с. 165]. И это делает ее уникальным явлением в каждом языке. Актуальность темы обусловлена необходимостью понимать эту уникальность, чтобы избежать недопонимания и культурных конфликтов.

Таким образом, цель нашей работы – выявить национально-культурную специфику семантики идиом. Для достижения указанной цели необходимо проанализировать существующие теории и методики изучения идиом и проанализировать семантические особенности идиом и их связи с культурой.

Теоретическую основу работы составляют исследования в области лингвокультурологии и фразеологии, в частности, работы В. Н. Телии, Д. О. Добровольского, О. С. Ахмановой. А. М. Бабкина. В. Н. Телия подчеркивает, что идиомы обладают культурно-национальной коннотацией, так как их образная мотивированность напрямую связана с мировидением народа [5, с. 86]. Подходы к изучению национально-культурной специфики варьируются. Одни исследователи фокусируются на этимологическом анализе идиом, другие – на их связи с культурными реалиями, третьи – на анализе их семантических особенностей. Д. О. Добровольский подчеркивает необходимость четкого определения критериев национальной специфики во фразеологии, отмечая, что национально-культурный компонент не всегда очевиден на первый взгляд. Лингвист подчеркивает, что «для того, чтобы выяснить природу национально-культурного компонента во фразеологии, следует прежде всего договориться о том, что считать национально-культурной спецификой» [3, с. 39]. Ведь важно понимать, что национально-культурная

специфика – это особенности восприятия окружающей действительности, которые характерны для определённой лингвокультурной общности. В ситуации межкультурного общения национально-культурная специфика – один из основных факторов, затрудняющих взаимопонимание.

Национально-культурная специфика семантики идиом проявляется на разных уровнях. Прежде всего, это образность. Образ, лежащий в основе идиомы, может быть понятен носителям определенной культуры. Например, английская идиома *can't cut the mustard* отражает представление о неспособности справиться с задачей. Слово 'cut' в идиоме *can't cut the mustard* означает «демонстрировать» или «показывать», как в *he cuts a fine figure* или *he is cutting around like he owns the place*. Слово 'mustard' – это метафора, означающая остроту ума и энергичность. Таким образом, если кто-то «не справляется с горчицей», это значит, что он не может проявить себя. Второй аспект – это связь с культурными реалиями. Идиомы часто отражают исторические события, бытовые традиции, религиозные верования и другие особенности культуры. Например, английские идиомы *at the crack of dawn* («на рассвете») и *to wake up with the chickens* («проснуться с петухами») указывают на тесную связь с сельской жизнью. И наконец, семантическая специфика. Значение идиомы может варьироваться в зависимости от контекста и культурного фона. К примеру, идиома *to grow up overnight* («вырасти за ночь») может означать не только быстрый рост, но и быстрое взросление под влиянием обстоятельств. Еще один, не менее важный пример – *to be beside yourself with anger* («быть вне себя от злости») значит, что человек был настолько зол, что потерял над собой контроль. В русском языке есть похожие выражения, однако часто они не передают всех оттенков значения этой английской идиомы. Но значение идиом в разных странах может восприниматься по-разному. Английское выражение *to be born with a silver spoon in your mouth* («родиться с серебряной ложкой во рту») отражает представление о привилегированном положении человека с рождения. В ряде стран эта идиома считается позитивной и означает удачу и достаток. А в некоторых странах идиома может иметь негативную коннотацию и обозначать, что человек никогда ни в чем не нуждался и не знает цену деньгам.

Перспективы развития данной темы состоят в углублении анализа идиом, отражающих конкретные аспекты культуры. Необходимо разрабатывать методические материалы для изучающих иностранные языки, направленные на формирование лингвокультурологической компетенции.

Проведенное исследование позволило выявить и проанализировать национально-культурную специфику семантики английских идиом. Мы пришли к выводу, что идиомы являются ценным источником информации о культуре и менталитете народа. Как отмечал А. М. Бабкин, «идиоматика – это «святая святых» национального языка, в котором неповторимым образом манифестируется дух и своеобразие нации» [2, с. 7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М. : Сов. энциклопедия, 1969. 165 с.
2. Бабкин А. М. Идиоматика (фразеология) в языке и словаре // Современная русская лексикография: 1977 / отв. ред. А. М. Бабкин. Л., 1979. 160 с.
3. Добровольский Д. О. Национально-культурная специфика во фразеологии. М., 1997. 39 с.
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь. М. : Азъ, 1994. 907 с.
5. Телия В. Н. Что такое фразеология? М. : Наука, 1966. 86 с.

Шерemet И. Р.

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

*Научный руководитель: ст. преподаватель Щербакова О. Г.
г. Горловка, Россия*

«ДЮНА» Ф. ГЕРБЕРТА: ПУТЬ ИНТЕРТЕКСТА ОТ КУЛЬТОВОГО РОМАНА 1960-Х ДО МЕДИА-ФЕНОМЕНА 21 ВЕКА

Фрэнк Герберт начал работу над своим знаменитым романом в 1957 году, когда заинтересовался проектом Министерства сельского хозяйства США по стабилизации песчаных дюн с помощью биологических методов. Изначально планировавшаяся как журналистская статья, эта тема постепенно переросла в масштабный художественный замысел, над которым автор работал в течение последующих пяти лет. Междисциплинарный характер будущего произведения включал вопросы экологии, политики, истории и религиозной философии, в частности, анализ связи возникновения мировых религий с пустынными регионами [2].

Ранние черновики романа существенно отличались от окончательного варианта: действие первоначально разворачивалось на Марсе, спайс представлял собой просто наркотическое вещество, отсутствовали ключевые расы и персонажи. После многократных переработок текст был опубликован в журнале *Analog Science Fiction and Fact* под редакцией Джона В. Кэмпбелла-младшего, который высоко оценил рукопись. Однако поиск издателя оказался сложным – Герберт получил более двадцати отказов, прежде чем роман был опубликован издательством *Chilton Book Company*, специализировавшимся ранее на технической литературе [2].

Философская глубина и структурная сложность романа проявились в создании уникального художественного мира, где переплелись экологические, политические и религиозные мотивы. Центральной темой стало исследование механизмов возникновения и функционирования религиозных культов,

воплощенное в образе Пола Атрейдеса как мессианской фигуры. Герберт создал замысловатую систему аллюзий, отсылающих к библейским, исламским и буддийским традициям, что позволило ему анализировать универсальные закономерности формирования религиозного сознания [3].

Особое значение в романе приобрела тема экологии и адаптации человека к экстремальным условиям среды. Культура фрименов, их философия и образ жизни представляли собой детально проработанную модель общества, существующего в гармонии с пустынной планетой Арракис. Этот аспект напрямую связан с первоначальным интересом Герберта к проблемам стабилизации экосистем и демонстрирует его прогностический подход к осмыслению взаимоотношений человека и природы [1].

Политическая составляющая романа раскрывается через призму борьбы за ресурсы, где меланж становится метафорой нефти и других стратегических ресурсов современности. Герберт создал комплексную систему власти и влияния, исследуя механизмы политических интриг, колониализма и экономического доминирования. При этом автор подвергает критическому анализу саму идею героизма и мессианства, показывая, как благие намерения могут привести к катастрофическим последствиям в виде религиозного джихада и тотальной войны [3].

История экранизаций романа отражает сложность его переноса на экран. Первую попытку предпринял Алехандро Ходоровский, чей амбициозный проект с участием Сальвадора Дали, Мика Джаггера и Орсона Уэллса, а также с музыкой группы Pink Floyd, так и не был реализован. В 1984 году Дэвид Линч создал экранизацию, которая, несмотря на впечатляющий визуальный ряд, была подвергнута критике за чрезмерное упрощение сюжета и неспособность передать философскую глубину оригинала. Более успешной оказалась телевизионная версия Джона Харрисона 2000 года, которая благодаря формату мини-сериала позволила точнее передать сюжетные линии романа [3].

Экранизация Дени Вильнёва 2020 года стала первой, в которой удалось не только адекватно перенести сложный нарратив на экран, но и сохранить философскую многогранность произведения. Режиссер учел опыт предыдущих адаптаций и сразу заявил о необходимости разделения фильма на две части. Вильнёв внес ряд изменений в сценарий, включая расширение ролей женских персонажей и изменение пола эколога Лъета-Кайнса, что соответствовало требованиям современного кинематографа. При этом режиссер сумел сохранить основные философские темы романа, используя визуальные средства для передачи сложных идей и концепций [1].

Важным аспектом экранизации стало внимание к визуальной составляющей, которая не просто иллюстрировала события романа, но и усиливала их символическое звучание. Монументальные пейзажи Арракиса, архитектура и дизайн костюмов создавали ощущение исторической достоверности и культурного разнообразия вселенной Дюны. Особое внимание было уделено передаче внутреннего мира главного героя через визуализацию его

сновидений и видений, что позволяло зрителю непосредственно соприкоснуться с центральной темой предопределенности и свободы воли [4].

Успех экранизации Вильнёва подтвердил не только художественную ценность, но и философскую актуальность романа Герберта в XXI веке. Фильм продемонстрировал, что сложные литературные произведения, насыщенные интеллектуальными и духовными исканиями, могут найти отклик у современной аудитории и стать важной частью культурного диалога о природе власти, ресурсов, веры и человеческой идентичности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дюна: суть канона, фильм Линча и Брайан Герберт / [Электронный ресурс] // Издательство АСТ : [сайт]. URL: <https://ast.ru/news/dyuna-sut-kanona-film-lincha-i-brayan-gerbert/> (дата обращения: 25.10.2025).

2. Караев Н. Тайное хокку «Дюны». Часть 1. История Фрэнка Герберта и его книги // Мир Фантастики : [сайт]. URL: <https://www.mirf.ru/book/dyuna-istoriya-knigi-1> (дата обращения: 25.10.2025).

3. Покровский В. «Дюна» и «Дюны»: как пытались экранизировать один из самых популярных сайфай-романов // Афиша Daily : [сайт]. URL: <https://daily.afisha.ru/cinema/21030-dyuna-i-dyuny-kak-pytalis-ekranizirovat-odin-iz-samyh-populyarnyh-sayfay-romanov/> (дата обращения: 19.10.2025).

4. Baños-Piñero R., Chaume F. Prefabricated Orality : A Challenge in Audiovisual Translation // inTRAlinea. – Special Issue : The Translation of Dialects in Multimedia. 2009. URL: <http://www.intraline.org/specials/article/1714> (дата обращения: 20.10.2025).

Шеховцова Е. О.

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

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Соловцова Е. В.
г. Горловка, Россия*

СПЕЦИФИКА АНГЛОЯЗЫЧНОГО СКАЗОЧНОГО ДИСКУРСА

Сказочный дискурс представляет собой уникальное лингвокультурное явление, а его англоязычная версия обладает рядом характерных черт, выделяющих ее на фоне других культурных традиций. Анализ специфики англоязычной сказки позволяет глубже понять не только особенности жанра, но и культурные, ценностные установки англоязычного мира.

Как и любой сказочный дискурс, англоязычный вариант обладает установкой на вымысел и эпичностью повествования. Основными его функциями являются:

1) развлекательность и эстетичность – сказка призвана увлекать и доставлять удовольствие;

2) дидактичность (обучение) – в сказках часто заложен моральный или поучительный смысл, хотя в английской традиции, особенно в более старых или авторских версиях, мораль может быть не столь прямолинейной или даже отсутствовать, а сами сюжеты могут быть непредсказуемыми, ироничными или иметь необязательно счастливые финалы;

3) аксиологичность – наличие четко выраженной системы ценностей и антиценностей (добро против зла, справедливость против коварства);

4) устойчивость и надвременность – сказки сохраняют свою актуальность и форму на протяжении веков [1].

Лингвокультурная специфика англоязычного сказочного дискурса проявляется на нескольких уровнях:

1. Хронотоп и фантастические элементы:

– сказочный хронотоп часто размыт (“*Once upon a time ...*” – ‘Однажды / Давным-давно...’), создавая ощущение надвременности;

– широко распространены характерные для англосаксонской и кельтской мифологии существа и мотивы: феи (*fairies*), пикси (*pixies*), эльфы (*elves*), гоблины (*goblins*), тролли (*trolls*), а также драконы, единороги, говорящие животные и монархические атрибуты (принцы, принцессы, короли).

2. Коммуникативный аспект и обращение:

– в англоязычной сказке четко прослеживается триада: повествователь – персонаж – читатель;

– повествователь часто активно взаимодействует с читателем, стремясь создать дружелюбную атмосферу или донести определенное сообщение.

3. Роль собственных имен:

– имена в англоязычном сказочном дискурсе часто несут дополнительную смысловую нагрузку, не просто называя, но и характеризуя персонажа или вызывая эмоции;

– имена могут отражать социальный статус, профессию или даже авторское отношение к персонажу.

4. Авторская сказка и модернизм: в англоязычной традиции сильное развитие получила литературная (авторская) сказка (*literary fairy tale*), которая отличается от фольклорной. Авторская сказка позволяет писателю создать уникальный мир и привнести индивидуальный стиль, отражая философские и эстетические идеи своего времени (например, сказки Льюиса Кэрролла, А.А. Милна с его Винни-Пухом).

Современный англоязычный сказочный дискурс подвергается заметным изменениям, особенно в отношении репрезентации гендера: так, традиционно героини часто определялись пассивностью и терпением, а героизм принца заключался в спасении принцессы [2]. Современные же версии (особенно в популярной культуре и кино) все чаще отражают постфеминистский дискурс, где героини наделяются компетентностью, активностью и способностью к

самоспасению (*“girl power”*), становясь бойцами, а не только пассивными жертвами или помощницами.

Англоязычный сказочный дискурс представляет собой богатую и многогранную область, сочетающую универсальные черты жанра с уникальными культурными и языковыми особенностями. От говорящих имен и особых фантастических существ до активного авторского голоса и постоянной эволюции гендерных ролей – все это формирует специфику сказочного дискурса, делая его неотъемлемой частью мировой сказочной традиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мамонова Н. В. О специфике британского сказочного дискурса. / Вестник ЧелГУ. 2013. № 37 (328). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-spetsifike-britanskogo-skazochnogo-diskursa> (дата обращения: 09.10.2025)

2. Мамонова Н. В. Нелинейность как принцип самоорганизации британского сказочного дискурса. Вестник ЧелГУ. 2013. № 4 (295). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nelineynost-kak-printsip-samoorganizatsii-britanskogo-skazochnogo-diskursa> (дата обращения: 10.10.2025)

Ширковцова Д. М.

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Белютина Ю. А.

г. Смоленск, Россия

СТАТУСНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРСОНАЖЕЙ ПЬЕСЫ Б. ШОУ «ПИГМАЛИОН»)

Современная лингвистика характеризуется постоянно возрастающим интересом к проблеме взаимодействия языка и личности, а точнее, человека в языке. Исследователей прежде всего интересует не сама система языка, а ее конкретный носитель, его индивидуальный опыт, социальный статус, эмоции, цели. Такой подход фиксирует переход к лингвистике речи, лингвистике коммуникации. Изучение языковой личности, находящееся на стыке разных лингвистических направлений, отвечает наметившемуся повороту в языкознании.

Само понятие «языковая личность» было впервые использовано Ю. Н. Карауловым и включало «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений» [1, с. 3]. Иными словами, отечественный лингвист предложил рассматривать конкретного индивида, его речь и ее использование в различных языковых ситуациях.

С этой точки зрения, пьеса Б. Шоу «Пигмалион» представляет большой интерес. Она известна продуманным разнообразием персонажей, каждый из которых привлекает как набором личностных качеств, так и речевым поведением. Именно это делает пьесу привлекательной для исследования на предмет языковой личности.

В рассматриваемом произведении Б. Шоу образы главных персонажей четко отражают их социальное положение, их уровень образования, характер и развитие на протяжении сюжета пьесы. Одними из самых ярких героев пьесы являются профессор фонетики Генри Хиггинс и Элиза Дулиттл, именно им посвящено данное исследование.

Для Хиггинса язык – инструмент преобразования. Его речь грамотная и четкая. Нередко он обращается к научным терминам. Однако в то же время Генри Хиггинс быстро переключается между высокоинтеллектуальной речью и более низким слогом. Согласно выполненному исследованию, среди стилистических приемов в его речи часто встречаются парадокс и гипербола, что отражает его противоречивый и эмоциональный характер. Часто в своих выражениях он резок, не задумывается о чувствах окружающих его людей. Таким образом, языковая личность Генри Хиггинса – это отражение его сложной противоречивой натуры. В нем одновременно сочетаются научная точность и импульсивность. От философских афоризмов Хиггинс легко переходит к детским вспышкам раздражения.

Особенно ярко в пьесе изображена языковая личность Элизы Дулиттл. В ходе развития сюжета мы наблюдаем ее трансформацию от простой цветочницы до настоящей леди. Элиза проходит через три этапа. На первом этапе, в самом начале пьесы, главная героиня говорит типичным кокни, с уличной фонетикой, искаженной грамматикой, использует жаргон. В ее речи часто встречаются междометия, характерные для низкой уличной речи. Все это отражает ее происхождение из рабочего класса и эмоциональный характер.

По ходу ее обучения у профессора Хиггинса речь Элизы постепенно преобразуется. Второй этап становится переходным – речь главной героини звучит неестественно. Она говорит заученными фразами, часто повторяет одни и те же вопросы, а иногда все же снова переходит на просторечный язык.

К финалу пьесы речь Элизы полностью меняется. Она обретает не просто форму, но и наполняется смыслом, звучит живо и естественно. На этом этапе в своих репликах главная героиня нередко использует афоризмы. Элиза наполняет свою речь философскими высказываниями, при этом не теряя присущей ей эмоциональности. В ее суждениях можно встретить такие стилистические средства, как антитеза, параллельные конструкции. Языковая личность Элизы – это отражение ее трансформации. Приобретая грамотную речь, она учится не просто говорить, а еще и думать «как леди».

Таким образом, Б. Шоу в пьесе «Пигмалион» мастерски отражает характеры персонажей через их языковые личности. Такой эффект достигается за счет различных стилистических приемов, например, таких, как парадокс и гипербола. Также автор обращается к параллельным конструкциям, использует

антитезы. Это помогает лучше понять персонажей, рассмотреть все оттенки их темперамента, а также получить более четкое представление об их действиях и поступках, глубже погрузиться в содержание пьесы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Ленанд, 2024. 264 с.
2. Шоу Б. Пигмалион. Цезарь и Клеопатра: книга для чтения на английском языке. СПб. : Антология, КАРО, 2022. 288 с.

Шкапова А. В.

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»
г. Ярославль, Россия*

СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АВСТРИЙСКОГО ВАРИАНТА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Теория национальной вариативности немецкого языка была разработана в 1960-х гг. австрийско-советским лингвистом Э. Г. Ризель и получила свое развитие как в зарубежной, так и в отечественной германистике. Современный немецкий исследователь У. Аммон впервые дал характеристику немецкому языку как плюрицентрическому, т.е. имеющему несколько центров распространения, признавая тем самым наличие языковых норм в их национальных вариантах [3, с. XLI]. Изучение работ У. Аммона, В. Д. Девкина, А. И. Домашнева, Л. Б. Копчук, Н. Н. Трошиной, В. Флейшера, Я. Эбнера и других лингвистов позволяет прийти к заключению, что национальная вариативность языка представляет собой совокупность форм, которые использует одна нация, включая их национальные варианты (в немецком языке это австрицизмы, гельвицизмы). При этом диалект и стандартный язык четко разделяются как по своей внутренней организации, так и по психологии их использования, закрепив за собой конкретно определенные сферы применения.

На разных этапах развития немецкого языка Австрия участвует в этом процессе с различной степенью активности, что обусловлено уровнем ее вовлечения в социальную жизнь, ролью в развитии государств. В XI – XIII вв. юг германских земель, в монастырях которых были созданы первые письменные немецкоязычные памятники, становится центром развития языка. Однако с начала XVI в. политический вес набирают центральные регионы, где развивается нововерхненемецкий. Католический юг, включая Австрию, где традиционно использовались свои диалекты и не были приняты большинство реформ языка, введенных М. Лютером, отходит на периферию [4, с. 10].

Я. Эбнер отмечает, что последствия несинхронного развития немецкого языка в германских и австрийских землях наблюдаются и в современном языке Австрии. В нем сохранены старые варианты, которые вышли из оборота в Германии, например, *Jänner (Januar)*, *Feber (Februar)*, *Pennal (Penne)* [4, с. 14]. При этом существенная разница между языком Австрийской империи и немецким языком эпохи Просвещения грозила серьезным отставанием как в политике, так и в образовании. Поэтому императрица Мария-Терезия посчитала необходимым провести языковую реформу, приблизив язык своего государства к средненемецкому. Были приглашены филологи, прежде всего из Силезии, для ее проведения в литературе, богослужении и школьном образовании [1, с. 18].

Следующей особенностью развития австрийского варианта немецкого языка являются общественно-политические события в Европе после изгнания турок. Начиная с XVIII в., власть Габсбургской монархии распространяется на значительные территории. Языковые отношения с восточными соседями характеризуются следующими особенностями:

- значительная часть чиновников были немецкоговорящими;
- в военных подразделениях, размещенных на территории новых владений Габсбургов, разговаривали на немецком языке;
- для возрождения опустошенных войнами районов в Восточную Европу хлынули немецкие крестьяне и ремесленники;
- возрождалось образование, росла численность студентов, обучающихся ранее в немецких университетах;
- Вена становится одной из культурных столиц Европы, по территории стран империи распространяются светская жизнь, мода, вместе с ними – новая лексика.

Так немецкий язык в своем баварско-австрийском диалекте распространился до Дуная и Адриатики. Государственное управление стремилось к унификации во всех сферах жизнедеятельности империи. Так была введена своя терминология в системе образования, которая применяется и в современной Австрии, например, форма контроля в школах получила название *Schularbeit*, итоговые экзамены – *Matura* [4, с. 14].

Одновременно прослеживается другой процесс: представители национальных окраин, оказавшиеся в составе «лоскутной империи», перемещаются в центр. Вся страна, и в особенности столица Вена, превратилась в этнический «плавильный горн» [1, с. 14–20]. Немецкий язык становится важнейшим интеграционным механизмом многоязычного и мультикультурного государства для носителей венгерского, итальянского, чешского, словенского, словацкого, польского и других славянских языков, которые, в свою очередь, оказывают влияние на немецкий язык Австрии.

Близкие германцам по языку и культуре, обычаям и укладу, австрийцы долгое время хотели войти в состав Германии, с чем были связаны националистские выступления (движение «пангерманцев»). Во второй половине XIX в. противостояние «малогерманцев» и «великогерманцев» обострилось и привело к выходу Австрии из немецкого рейха, в связи с чем особое значение

приобрела идея самостоятельного австрийского немецкого языка. После краха Третьего Рейха конституция страны запретила аншлюс. В результате у австрийцев наблюдается другая крайность – они обижаются, когда что-то называется у них немецким, и считают пруссаков «гордецами». По сравнению с «типичным нордическим» характером немцев австрийцы намного экспрессивнее и вспыльчивее, в чем сказывается близость Балкан. Но при этом каждый австриец помнит, что живет в стране, которая на протяжении нескольких столетий была политическим, культурным и духовным центром Европы [2].

Важной вехой в языковой политике современной Австрии стало первое издание словаря *Österreichisches Wörterbuch* (1951 г.), который по настоящее время представляет собой основной кодификатор австрийского стандартного языка. В 2008 г. немецкое издательство *Duden* выпускает специальный том *Österreichisches Deutsch* с предисловием Я. Эбнера. Редакционная коллегия уточняет, что данный справочник является результатом признания в 1990-х гг. немецкого языка, аналогично английскому, плюрицентричным. Следовательно, при всей своей общности, он имеет национальные отличия, которые проявляются не на уровне диалектов, а стандартного языка [4, с. 3]. Важнейшим фактом международного признания равноправия языковых вариантов Германии и Австрии стал Протокол 10 к Договору о вступлении Австрии в Европейский Союз от 1995 г. В нем перечислены «специфические австрийские выражения немецкого языка», которые имеют одинаковый статус и юридическую силу, как соответствующие выражения в Германии [5].

Таким образом, вариативность языка заложена в самой сущности существования языковой системы. Под влиянием внутренних и внешних факторов немецкий язык стал полицентричным. Сохранение и утверждение отличительных национальных особенностей языка стало частью национальной идентичности австрийцев, особенно с учетом наличия соседней Германии, значительно превосходящей по площади и численности населения. Этому в большой степени способствует и языковая политика государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ватлин А. Ю. Австрия в XX веке: учебное пособие для студентов вузов. М. Берлин : Директ-Медиа, 2014. 240 с.
2. Джеймс Л. Эти странные австрийцы. Серия: Внимание: иностранцы! / пер. с англ. Ю. Евтушенкова. М. : Эгмонт, Россия Лтд., 2005. 96 с.
3. Ammon U., Bickel H., Ebner J. u.a. Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Lichtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin & New York : Walter de Gruyter, 2004. 954 S.
4. Ebner J. Duden. Österreichisches Deutsch. Eine Einführung von Jakob Ebner. Mannheim etc.: Dudenverlag 2008. 48 с.

5. EU-Beitrittsvertrag Akte Protokoll Nr. 10 Art. 1, Fassung vom 09.12.2024.
URL: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1995/45/A1/NOR12085775> (дата обращения: 01.10.2025).

Штакина Л. А.
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
г. Горловка, Россия

МАРКЕРЫ КАТЕГОРИИ «ОРИЕНТАЦИИ» В ЛЕКЦИОННОМ ДИСКУРСЕ

Современная лингвистика ориентирована на поиск механизмов актуализации когнитивной способности индивидуума, его речевой стратегии и тактики моделирования коммуникативной ситуации как фрагмента социального контекста. Способность индивидуума осознавать свою позицию во взаимосвязи объектов проявляется в речевом континууме благодаря языковому ресурсу. В нашем понимании, когнитивно-коммуникативная ориентация индивидуума адекватно маркируется в различных жанрах дискурса.

Дискурсивная деятельность как способ межличностного вербального взаимодействия предполагает взаимную ответственность коммуникантов за поддержание коммуникативного баланса. Деятельность адресанта, в частности, имеет более отчётливую прагматическую перспективу, чем деятельность адресата. Дискурсивные стратегии адресата, в свою очередь, направлены на декодирование поверхностной структуры речевого континуума, его компрессию, на поиск адекватной интерпретации: как автор дискурса осуществляет отбор языковых и неязыковых средств, релевантных для данной ситуации, так и адресат оценивает собственные возможные выводы применительно к условиям коммуникации [2]. Главными универсальными характеристиками дискурса являются связность и целостность. Целостность дискурса проявляется в непрерывной смысловой связанности его компонентов и складывается из некоторых содержательно-структурных элементов, опознаваемых в результате восприятия дискурсивного события как комплекса. Следует также отметить, что связность как основной признак дискурса, который находит отражение в «межзнаковом взаимодействии, основанном на связи элементов, определяющих целостность речевого сообщения, обусловлена авторским замыслом и особенностями языковой системы» [1, с. 147].

Наши наблюдения показывают, что к числу частотных единиц, обеспечивающих лексико-семантическую связность, относится дейксис, сигнализирующий особенности номинации лекционного дискурса. Заметим, что в лингвистических исследованиях последних десятилетий установлена связь референции с дейксисом. В нашем понимании, специфической функцией дейксиса является идентификация элементов референтной ситуации. К числу

дейктических маркеров когнитивно-коммуникативной ориентации индивидуума относится личностный, локационный, темпоральный, социальный и дискурсивный дейксис [4].

Объектом нашего исследования является лекционный дискурс в жанре «Публичная лекция» тематического поля «Искусство». Антропоцентрическая парадигма современного языкознания позволяет считать дейксис своеобразным естественным проявлением языкового эгоцентризма, поскольку любое высказывание – речевое «порождение» говорящего, продукт его когнитивно-коммуникативной практики [3, с. 73].

Результаты наших наблюдений дают основание полагать, что наиболее частотным дейктическим маркером ориентации говорящего является дискурсивный дейксис (39%). Например: *We mark time in **our** minds by distinguishing the beginning and ending of musical events which act as signposts within the structure and **our** inner sense of tempo adapts to the specific flow within a piece of music* [5]. Особенности вербализации замысла лектора также маркируются социальным дейксисом (32%), что отражает роль фактора эксплицитного адресата в этих контекстуальных условиях. Например: *Charles Ives was, in turn, greatly influenced by **his father George, a Civil War bandmaster*** [5]. Количественные характеристики личностного дейксиса (20%) отражают его определённую роль в ситуативном контексте как маркера фактора адресата. При этом следует отметить, что статистическая предпочтительность сохраняется за дискурсивным и социальным дейксисом.

Наши наблюдения свидетельствуют о том, что выделенные модели дейксиса отражают, с одной стороны, специфику процесса номинации в лекционном дискурсе, с другой – локальную и глобальную связность. В дальнейшем исследовании в этом направлении целесообразно сосредоточить внимание на роли гендерного фактора в аспекте когнитивно-коммуникативной деятельности адресанта в контексте лекционного дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста. М. : Флинта: Наука, 2009. 520 с.
2. Милевская Т. В. Связность как категория дискурса и текста (когнитивно-функциональный и коммуникативно-прагматический аспекты): автореф. дис. ... д-р филол. наук. Ростов н/Д., 2003. 43 с.
3. Олешников М. Ю. Дейксис в институциональном дискурсе // Актуальные проблемы общего и регионального языкознания. Уфа: БГПУ, 2008. 112 с.
4. Hatch E. Discourse and Language Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 333 p.
5. Jonathan Cole. Music and Architecture: Confronting the Boundaries between Space and Sound URL: <https://www.gresham.ac.uk/lectures-and-events/music-and-architecture-confronting-the-boundaries-between-space-and-sound> (дата обращения: 28.10.2025).

АРТИКУЛЯЦИОННО-ИНТОНАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ИНОЯЗЫЧНУЮ ФОНЕТИЧЕСКУЮ КОМПЕТЕНЦИЮ

Актуальность работы над произношением в рамках обучения иностранным языкам трудно переоценить, поскольку четкое и правильное произношение является неотъемлемой частью успешной коммуникативной компетенции. Точный фонетический акцент и соответствующее интонирование способствуют лучшему пониманию речи и формируют позитивное впечатление о говорящем. Гендерный аспект в лингвистике также заслуживает особого внимания, так как исследования показывают значительные различия в языковом поведении мужчин и женщин, включая особенности произношения [5, с. 136]. Понимание этих различий может помочь в разработке более эффективных методик преподавания и обучения.

В рамках нашего исследования были проанализированы артикуляционно-интонационные особенности произношения студентов младших курсов филологических специальностей, с акцентом на гендерные различия. Для этого было собрано 60 голосовых сообщений от студентов – 15 девушек и 15 молодых людей, которые работали методом шедоунга, воспроизводя речь из двух видео. Далее проводился подсчет типичных фонетических ошибок, которые допускают студенты в ходе выполнения задания. Анализ ошибок позволил выявить характерные особенности произношения для каждой группы студентов.

Результаты исследования показали, что девушки чаще допускают ошибки в аспирации и темпоритме, однако они способны сохранять правильную интонацию. Это может быть связано с высоким уровнем эмоциональности и интуитивным пониманием интонационных нюансов, что позволяет им более точно передавать смысл и настроение высказывания. С другой стороны, молодые люди в два раза чаще допускают ошибки в произношении кратких и долгих гласных, а также в дифтонгах. Тем не менее, они демонстрируют более хорошую способность к соблюдению темпоритма, что может указывать на их склонность к выполнению заданий с точки зрения структурной организации речи.

Первые выводы, которые можно сделать на основе полученных данных, касаются потенциальных причин таких различий. Например, социальные и культурные факторы могут влиять на то, как представители разных полов воспринимают и воспроизводят интонационные структуры. Кроме того, эмоциональная составляющая произношения может быть более выраженной у девушек, что отражается в их способности соблюдать интонацию. В то время как

парни, возможно, более ориентированы на четкость и ритм, что позволяет им лучше регулировать темпоритм, но снижает их точность в отношении фонетической передачи звуков.

Перспективы данного исследования могут включать дальнейший анализ и более глубокое изучение гендерных различий в произношении, а также их влияние на языковую компетенцию в различных контекстах. Следующие этапы могут включать проведение исследований с участием более широкой выборки студентов, дополнительный анализ фонетических ошибок в зависимости от различных языковых контекстов и использование других методов исследования, таких как фонетическая анализаторная диагностика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко В. А. Инновационные методы обучения фонетике // Современные технологии в обучении иностранным языкам. М.: Изд-во СПбГУ, 2015. – 82 с.
2. Соколова М. А. и др. Теоретическая фонетика английского языка: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС, 2004. 286 с.
3. Murphy J. M., Collins J. L. D. Pronunciation and Phonetics: A Practical Guide for English Language Teachers. Routledge, 2015. – 33 p.
4. Kenworthy J. Teaching English Pronunciation. Longman, 1987. – 164 p.
5. Saito E. K. Technology-enhanced pronunciation instruction // Language Learning & Technology. 2019. Т. 23, № 2. С. 135–147.

Щербакова А. К.

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

Научный руководитель: преп. Щербакова А. А.

г. Горловка, Россия

ФОНЕТИЧЕСКАЯ БАЗА СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И НЕДОСТАТКИ ТРАДИЦИОННОГО ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Актуальность темы обусловлена важностью развития профессиональных коммуникативных навыков студентов языковых специальностей. В современном мире владение правильным произношением стало важным аспектом профессиональной компетенции, поскольку неправильное произношение может мешать пониманию и снижать уровень доверия со стороны носителей языка. В связи с этим изучение современных методов преподавания фонетики приобретает особую актуальность.

Фонетика является базовым компонентом языковой компетенции, напрямую влияющим на успешность аудирования, говорения и, как следствие, всего межкультурного общения.

Несовершенство школьной фонетической подготовки создает серьезные трудности для студентов-первокурсников, которым приходится преодолевать укоренившиеся фонетические ошибки, что снижает эффективность обучения в вузе. Фонетические упражнения часто сводятся к механическому повторению, без интеграции в живой язык, что делает их бесполезными для учащихся. В условиях перегруженной программы и подготовки к экзаменам в формате ЕГЭ фонетике уделяется минимальное время. Монотонные, рутинные задания (например, повторение за учителем без понимания цели) не вызывают интереса у «цифрового» поколения учащихся.

Для повышения эффективности обучения необходимо интегрировать различные методические подходы, сочетая традиционные и инновационные методы, что позволит добиться более высоких результатов в формировании фонетической компетенции [5, с. 135]. Важным является развитие практических навыков произношения на ранних этапах обучения и создание условий для постоянной практики и самокоррекции.

Необходимо внедрять проектную деятельность (озвучка видео, подкасты), которая повышает мотивацию и демонстрирует практическое применение фонетики. Например, на занятиях по практической и коммуникативной фонетике в ДГПУ студенты подбирают короткие видеофрагменты – отрывки из интервью, TED-лекций или сериалов. Затем совместно их анализируют: разбирают интонацию, ритм, отдельные звуки, находят потенциальные ошибки и сложности для русскоязычного говорящего. Это не монотонное упражнение, а живой, аналитический и творческий процесс. Такая практика не только улучшает произношение, но и развивает критическое мышление, умение работать в команде и слуховую восприимчивость.

Использование инновационных подходов способствует активизации учебного процесса, повышает мотивацию студентов, позволяет учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого. Автоматизированные системы и мультимедийные средства дают возможность студентам самостоятельно тренировать произношение в удобное время, что способствует закреплению навыков.

Для всего вышеперечисленного потребуются разработка диагностического инструментария для выявления пробелов у первокурсников и организация корректирующих курсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко В. А. Инновационные методы обучения фонетике // Современные технологии в обучении иностранным языкам. М. : Изд-во СПбГУ, 2015.

2. Соколова М. А. и др. Теоретическая фонетика английского языка: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС, 2004. 286 с.
3. Baker C. L., Trofimovich P. The role of pronunciation in second language listening // Language Learning Journal. 2017. Т. 45, № 2. С. 156–170.
4. Luoma N. J. Assessing pronunciation. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 212 p.
5. Saito E. K. Technology-enhanced pronunciation instruction // Language Learning & Technology. 2019. Т. 23, № 2. С. 135–147.

Щербакова О. Г.
*ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
г. Горловка, Россия*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В последние годы наблюдается экспоненциальный рост дистанционного обучения, что влечет за собой существенные трансформации в парадигмах преподавания и обучения. Широкое внедрение технологий онлайн-образования стало реакцией на глобальные вызовы, например, такие как пандемию COVID-19, или мерой обеспечения безопасности людей в условиях боевых действий, что обусловило необходимость перехода к удаленным форматам взаимодействия. Тем не менее, наряду с очевидными преимуществами дистанционного образования, такими как гибкость в организации учебного процесса и расширенный доступ к образовательным ресурсам, существует ряд психолого-педагогических аспектов, требующих углубленного анализа. Эти аспекты охватывают как психологическое состояние субъектов образовательного процесса, так и специфику педагогической деятельности в условиях цифровой среды.

С переходом образовательного процесса в дистанционный формат возникли новые вызовы, влияющие на психолого-педагогические аспекты подготовки будущих педагогов, особенно важные в условиях длительного военного конфликта, когда процесс дистанционного обучения растянулся на годы. Современные реалии требуют от преподавателей и студентов адаптации к новым условиям, где традиционные подходы к обучению подвергаются переосмыслению. В условиях дистанционного обучения важно учитывать не только технические аспекты, но и психологические и педагогические нюансы, которые влияют на качество подготовки будущих специалистов.

Одной из главных проблем дистанционного обучения является недостаточное социальное взаимодействие между студентами и преподавателями. Личное общение играет важную роль в учебном процессе,

способствуя формированию педагогической идентичности и формированию профессиональных навыков будущих педагогов. В условиях дистанционного обучения испытывается дефицит живого общения, что может привести к чувству изоляции, снижению мотивации и затруднениям в построении профессиональных взаимоотношений. Поэтому одной из ключевых задач становится создание виртуальной образовательной среды, способной поддерживать активное взаимодействие между участниками образовательного процесса.

Не менее важным аспектом является необходимость переосмысления методов и форм обучения. Традиционные подходы к передаче знания требуют изменений, и преподаватели должны адаптировать свои учебные материалы под потребности студентов в дистанционном формате. Это может включать использование разнообразных мультимедийных ресурсов, интерактивных заданий и групповых проектов, которые смогут активировать участие студентов. Важно, чтобы будущие педагоги не только усваивали теоретические знания, но и развивали практические навыки, необходимые для работы в классе, которые можно успешно сформировать даже в условиях онлайн-обучения.

Также стоит отметить роль обратной связи в процессе дистанционного обучения. Эффективное взаимодействие между студентами и преподавателями предполагает активную обратную связь, которая может административно обеспечиваться через чаты и электронные платформы. Психологи подчеркивают важность позитивного подкрепления, которое способствует повышению уверенности в себе студентов и их образовательной мотивации. Поэтому преподаватели должны уделять особое внимание регулярному мониторингу успехов студентов и предоставлению конструктивной обратной связи, что будет способствовать их профессиональному развитию.

Выводы, которые можно сделать на основе вышеизложенного, подтверждают, что успешная подготовка будущих педагогов в условиях дистанционного обучения требует комплексного подхода, учитывающего психолого-педагогические особенности образовательного процесса. Специалисты должны быть готовы к непрерывной оптимизации своих методов и форм обучения, создавая мотивирующую и поддерживающую образовательную среду. Дистанционное обучение представляет собой не только вызов, но и уникальную возможность для внедрения новых технологий и методов в образовательный процесс, что может улучшить качество подготовки будущих педагогов и их готовность к практике в условиях современного образования.

Таким образом, в условиях дистанционного обучения важной задачей становится не только передача знаний, но и формирование профессиональной идентичности, развитие педагогических и психологических навыков, а также создание активной и поддерживающей образовательной среды, которая может способствовать успешной подготовке будущих педагогов и формированию их профессиональной компетентности. В свою очередь, содержание образования нуждается в постоянном совершенствовании, поскольку социальные трансформации зачастую опережают темпы его обновления. Несоблюдение

данного условия влечет за собой высокую вероятность несоответствия приобретаемых знаний и компетенций требованиям непрерывно трансформирующегося рынка труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зияханов А. А. Дистанционное обучение как образовательная система XXI века: недостатки и достоинства, перспективы и возможности // Молодой ученый. 2024. № 4.1 (503.1). С. 4-6. URL: <https://moluch.ru/archive/503/110558>. (дата обращения: 13.10.2025).

2. Ениколопов С. Н., Казьмина О. Ю. Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] // Психологическая газета. 2020. URL: <https://www.psy.su/feed/8182/> (дата обращения: 17.10.2025).

3. Ткаченко О. В. Последствия дистанционного обучения и пути их решения // Молодой ученый. 2022. № 22 (417). С. 531-533. URL: <https://moluch.ru/archive/417/92620>. (дата обращения: 11.10.2025).

4. Шелудько Ю. Е. Отношение преподавателей разных возрастных групп к дистанционному обучению как фактор, влияющий на успешность его внедрения в учебный процесс // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. №4 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-prepodavateley-raznyh-vozrastnyh-grupp-k-distantsionnomu-obucheniyu-kak-faktor-vliyayuschiy-na-uspeshnost-ego-vnedreniya-v> (дата обращения: 13.10.2025).

Щербатюк А. И.

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

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

г. Луганск, Россия

ЛОКАЛИЗАЦИЯ НАЗВАНИЙ ФИЛЬМОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

На сегодняшний день проблема локализации названий фильмов является очень насущной для многих исследователей, поскольку она затрагивает не только вопросы перевода и адаптации, но и более широкие аспекты культурной идентичности и восприятия. Важность этой проблемы также подчеркивается тем фактом, что успешная локализация может значительно повлиять на коммерческий успех фильма на международных рынках, привлекая внимание аудитории и способствуя ее интересу к производству.

Цель исследования – проанализировать процесс локализации названий фильмов при переводе с английского языка на русский.

Локализация названий фильмов и сериалов – важнейший аспект аудиовизуального перевода, существенно влияющий на восприятие и успех иностранной продукции на целевом рынке. В данной статье рассматриваются стратегии, применяемые при локализации названий фильмов и сериалов с английского языка на русский, с конкретными примерами, иллюстрирующими сложности и нюансы адаптации названий для русскоязычной аудитории.

Над задачами и вопросами локализации трудились множество известных отечественные и зарубежные переводчиков и других ученых. Существует множество вариаций определения локализации. Но более точное определение представляет А. Д. Швейцер; ученый считает, что локализация занимается выявлением прагматического потенциала текста, то есть адаптация с учетом культурно-психологических особенностей целевой аудитории [3]. Л. С. Бархударов писал о локализации, как о термине, имеющем два значения, а именно: локализация как процесс и локализация как результат работы [1].

Локализация выходит за рамки простого перевода и требует культурной адаптации для достижения отклика у целевой аудитории. Ключевые понятия ввел ученый Л. Венути из области переводоведения, такие как доместикация и форенизация, важны для понимания стратегий, используемых при локализации названий. Доместикация подразумевает адаптацию названия к целевой культуре, в то время как форенизация сохраняет элементы исходной культуры. Выбор зависит от таких факторов, как жанр, целевая аудитория и маркетинговые стратегии [4].

При переводе названий английских фильмов на русский язык используется несколько стратегий:

1. Дословный перевод: некоторые названия переводятся напрямую, сохраняя исходный смысл. Например, *“The Shawshank Redemption”* переводится как «Побег из Шоушенка».

2. Адаптация: названия адаптируются для лучшего соответствия российскому культурному контексту или для большей привлекательности. *“Home Alone”* становится «Один дома», что отражает суть истории, не являясь дословным переводом.

3. Творческое переименование: в некоторых случаях названия полностью меняются, чтобы создать более выразительное или релевантное название для российской аудитории. Это часто происходит, когда оригинальное название не имеет прямого эквивалента или культурного резонанса в русском языке. Например, переводчики опустили дословный перевод фильма *“I Before You”*, и адаптировали его под русскую культуру, выбрав название «До встречи с тобой».

Локализация может привести к потере смысла, культурной невосприимчивости или вводящим в заблуждение названиям. Поэтому большую часть кинокартин переводчики предпочитают локализовать при помощи переводческого приёма адаптации, чтобы привлечь внимание культурным эквивалентом для русскоязычной аудитории.

Таким образом, локализация названий фильмов при переводе с английского языка на русский представляет собой сложную задачу, требующую

от переводчика не только лингвистических знаний, но и глубокого понимания культурных особенностей обеих стран. Успешная локализация играет ключевую роль в привлечении российской аудитории и обеспечении коммерческого успеха фильма. Различные стратегии, такие как адаптация, замена или творческое переименование, используются для преодоления лингвистических и культурных барьеров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. Санкт-Петербург: ЛКИ, 2008. 400 с.
2. Кинопоиск URL:https://www.kinopoisk.ru/?ysclid=m9u9gfuvn263937802&utm_referrer=ya.ru (дата обращения: 22.09.2025).
3. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. М. : Воениздат, 1973. 280 с.
4. Venuti L. The Translator's Invisibility. London, New York : Routledge, 1995. 366 p.

Юрченко Ю. В.

*ГБОУ «Школа № 41 г. о. Горловка»
г. Горловка, Россия*

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Сегодня особое внимание уделяется развитию эмоционального интеллекта школьников. Эмоциональный интеллект – это способность человека распознавать, понимать и управлять собственными эмоциями, а также эмоциями других людей. Эта компетенция важна не только для успешной учебы, но и для эффективного взаимодействия в обществе. Одной из составляющих эмоционального интеллекта является такое качество, как эмпатия – умение человека реагировать на эмоциональные проявления окружающих, разделять их чувства, глубину их переживаний, не теряя связи с реальностью. Читая текстовый материал, анализируя поступки действующих лиц, их поведение, чувства и мысли, ребенок учится понимать эмоции, сочувствовать и сопереживать им.

Одним из эффективных способов развития эмоционального интеллекта является использование мультфильмов и фильмов на английском языке. После просмотра ученики могут анализировать эмоции главных героев, учиться различать их и сопоставлять с собственным опытом.

Игровые формы занятий, анализ коротких рассказов, стихов и песен на английском языке помогают развивать эмоциональный интеллект. Студентам предлагается обсудить чувства и мотивы персонажей, задавая вопросы: “*Who*

was happy / angry in the story?” или *“How would you feel in such situation?”*. Эти задания позволяют развивать эмпатию и понимание человеческих эмоций.

Развитый эмоциональный интеллект способствует улучшению результатов обучения, повышает мотивацию и формирует позитивное восприятие учебного процесса. Интеграция методик развития эмоционального интеллекта в уроки английского языка помогает подготовить школьников к успешным социальным взаимодействиям и профессиональному росту в будущем.

Использование эмоциональных карт является эффективным инструментом на уроках английского языка, особенно для детей младшего возраста. Эмоциональные карты помогают ученикам развивать словарный запас, улучшать понимание контекста и способствуют развитию эмпатии. Яркие и красочные карты делают обучение увлекательным и привлекательным для детей. Использование интерактивных элементов, таких как клик-карты, позволяет сделать уроки более интересными и динамичными.

На примере задания *match the emotion to the picture*, учитель показывает карточку с изображением эмоции и просит учеников подобрать соответствующее слово из списка. Затем ученики могут обсудить, когда они испытывали такую эмоцию и какие ситуации вызывают подобные чувства.

Возможен разбор ситуации, где требуется сочинить короткую историю, включающую эмоцию, изображенную на карте. После завершения задания ученики представляют свои рассказы классу (*Create a story using emotions*).

Дети выбирают карту с эмоцией и разыгрывают ситуацию, демонстрируя выбранную эмоцию. Остальные участники класса пытаются угадать, какую именно эмоцию демонстрирует ученик (*Role-play with emotions*).

Использование эмоциональных карт на уроках английского языка способствует развитию коммуникативных навыков, улучшает словарный запас и повышает интерес к изучению иностранного языка.

С учениками младших классов можно прочесть короткие английские сказки, стихотворения с разными эмоциями, например, сказку *“The Bun”*, обсудить чувства и состояния героев (*Who was kind / wicked in the fairy tale? Why? Who did ... feel? How could you help him?*).

С учениками старших классов можно обсудить, провести дискуссию или написать эссе на такие темы, как: *“What makes you happy/ angry?”*, *“What should we do to be positive?”*

В парах детям можно дать задание объяснить значение эмоций на английском, классифицировать их по положительным и отрицательным, рассказать одноклассникам, когда они испытывали ту или иную эмоцию (*How many of the following words do you know the meaning of? - Joy, fear, excitement, hate, affection, grief, sadness, shame, triumph, passion, terror, worry, relief, love, pity.*) В качестве рефлексии можно использовать карточки с анализом своих чувств (*So, choose any card with your emotion. Draw your emotions after the lesson*).

Для развития эмпатии на уроках можно предложить ученикам составить «Карту эмпатии» после прочтения монолога или диалога. В центре помещаем

имя персонажа или персонажей, а вокруг – блоки с такими названиями: говорит (*says*), думает (*thinks*), делает (*does*), чувствует (*feels*). Ученики не просто видят поступки персонажа – перед ними открывается всё, что за этими поступками стоит.

Развитие эмоций на уроках английского языка является очень важным для положительного отношения к языку, комфортного психологического состояния на уроках. У детей с высоко развитым эмоциональным интеллектом растёт успеваемость, повышается мотивация к обучению, эффективно общается в социуме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гиппенрейтер Ю. Б. Игры для развития эмоционального интеллекта. М. : АСТ, 2015. 152 с.

2. Савенков А. И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. М.: Национальный книжный центр, 2015. 128 с.

Юрченко Ю. В.

ГБОУ «Школа № 41 г. о. Горловка»

Гарькавая А. С.

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

г. Горловка, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Обогащение речи, постижение ее правильности зависит от того, какой язык окружает ученика с детских лет, какие книги он читает. В процессе обучения иностранному языку учащихся школы важную роль играет реализация принципа коммуникативной направленности, так как этот принцип признается ведущим, поскольку результатом обучения учащихся становится формирование умений и навыков пользования языком как средством общения. Учитель иностранного языка обучает детей средствам речевой компетенции, предполагающей формирование способностей к межкультурному взаимодействию. Урок иностранного языка рассматривается как деятельность общения. Учить речевой деятельности можно только в живом общении. Язык как средство общения постоянно развивается, меняется структура языка, грамматика, произношение, написание слов (в английском языке, например, не используются некоторые формы будущего времени), обогащается также и учебный материал в соответствии с изменениями грамматических и лексических явлений.

Устная речь является показателем духовной культуры человека. В условиях гуманизации общества усиливается внимание к личности ученика (его

духовному развитию, культуре, стилю мышления и речи, способности к творчеству). Обществу нужны люди, владеющие словом, умеющие высказать свои мысли и отстоять их, вести дискуссию. Поэтому учитель должен вести систематическую, целенаправленную работу по формированию устной речи.

На уроках формирования коммуникативных умений можно использовать следующие формы работы: словарная работа, беседа, диалог, введение новых слов в предложение, формулирование ответов на вопросы, выполнение упражнения по развитию речи (например, конкурсные переводы), выразительное чтение, прослушивание авторского и актерского чтения, рассказ-размышление по поводу прочитанного и услышанного, монологическое высказывание (пересказ текста, развернутый ответ, доклад).

Важным аспектом на уроке является создание учителем речевой ситуации. Работа с методикой *CASE* (*Cognitive Acceleration through Science Education*) предусматривает разбор или «решение» конкретной ситуации по определенному сценарию, который включает самостоятельную работу, «мозговой штурм» в рамках малой группы, публичное выступление с представлением и защитой предложенного решения, контрольный опрос на предмет знания фактов разбираемого кейса.

Использование методики CASE не исключает традиционных методов обучения. Напротив, разбор кейса подразумевает знание учащимися теоретического материала. Учитель и ученики должны говорить на одном языке, опираясь на полученный материал, практический опыт.

Изучение иностранного языка базируется на личностно ориентированных педагогических технологиях, помогающих приспособиться к иностранной культуре. Личностно ориентированные педагогические технологии помогают учащимся проявить свою активность и индивидуальность.

Развитие науки и техники дало начало новому этапу эволюции педагогической деятельности, что в свою очередь превращает учителя из трансформатора готовых идей в вдохновителя потенциала учащихся. Информация приобретает новые формы, поскольку учащиеся получают ее не в виде уже готовой системы, предоставленной учителем, а в процессе собственной активности.

В результате развития информационных технологий учителя и ученики оказались перед большим выбором педагогических методов и форм для изучения и обучения иностранному языку. Педагогические технологии в образовательном пространстве являются инструментарием в руках учителя. Эффективное использование педагогических технологий обеспечивает развитие языковых и учебных умений и навыков, оставляя учащихся субъектами обучения.

Особое место в процессе обучения иностранному языку занимают игровые технологии. Использование игры как одного из приемов обучения иностранному языку значительно облегчает учебный процесс. Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать изучение английского языка для детей разного возраста интересным и увлекательным, выполняя задания творческо-поискового характера. Дети анализируют

определенные ситуации в играх, делают выводы, предопределяя свои действия в схожих ситуациях в будущем.

Качественное и успешное применение образовательных технологий предполагает готовность учителей к использованию дифференцированного метода в обучении. Независимо от выбранного профиля ученики нуждаются и имеют желание получать знания по английскому языку (приобретают иноязычную компетенцию) и охотно становятся активными участниками в выполнении предложенных заданий. Одной из задач современного учителя является формирование компетентностного ученика в рамках личностно ориентированного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2009. № 7. С. 2–7.

2. Якупова Г. Ш. Психолого-педагогические условия формирования коммуникативных умений младших школьников // Вестник ЮУрГУ, № 3, 2006. С. 146–147 (Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура»).

Ющенко А. А.

*ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова»
г. Горловка, Россия*

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛОВ ГОВОРЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Глагол – это грамматический класс слов, передающий значение динамического или статического состояния предмета мысли. У части речи нет единого категориального значения. Вместо этого целесообразным является перечисление (признание) основных семантических групп глаголов (например, глаголы действия, глаголы состояния, глаголы, обозначающие явления природы и т.д.).

Глаголы говорения являются отдельной группой слов, которые имеют как нейтральное значение (например, *to ask, to tell, to say, to explain, etc.*), так и эмоционально окрашенное (например, *to cry, to mutter, to stammer*). В этом исследовании приводятся результаты анализа глаголов, которые были выявлены и разгруппированы по психоэмоциональным состояниям, которые они обозначают. Материалом данного исследования являются глаголы английского языка, обозначающие психоэмоциональное состояние человека, которые были выбраны из текстов произведений на английском языке. Денотативные значения

глаголов уточнялись в одноязычных словарях. Использовались данные переводных словарей.

Как известно, в научной литературе выделяются четыре фундаментальные эмоции (радость, страх, гнев, печаль). Но в этом исследовании за основу берется классификация эмоциональных состояний, представленная американским ученым Кэролом Изардом. Выявленные глаголы говорения обозначают не только эмоции (интерес, радость, удивление, горе-страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вину), но и комплексы эмоций (тревожность, депрессию, любовь, враждебность) [2, с. 253]. Глаголы, которые были выделены, представилось возможным разгруппировать согласно эмоциональным состояниям, которые они обозначают: **интерес**: *sweet-talk*; **радость**: *josh, laugh 2, sneer 1, retort, whoop*; **страх**: *mutter, tremble 3, yell*; **неуважительное/пренебрежительное отношение**: *belittle 2, grouch, grouse*; **горе/страдание**: *bemoan, offload 2, ululate, unburden, upbraid, whine, yowl*; **гнев/злость**: *gripe, grizzle 2, groan 1, groan 2, growl 2, hector, howl 2, moan 1, row, scream 1, screech, shriek, snap 3, snarl 2, splutter, squawk 2, squeak 2, stammer, sulk, thunder 4, vociferate, yak*; **любовь**: *romance 1, romance 2*; **увлеченность**: *admire 2, romanticize*; **глупое поведение**: *hesitate, tattle, trill, twaddle, whinge, yammer, yap 4*; **непорядочное поведение**: *cuss, hiss 3, scoff, sod 2, tangle 2, venture 2*; **порядочное поведение**: *beware 1, caution, forewarn 1, notify, shush 2, swear 2, swear 3, thank 1, urge 1, warn 1, warn 2, vow*; **обвинение**: *abuse 3, accuse, blame 1, complain 1, confound 2, confront 4, rant*; **тревожность/волнение**: *quaver 1, stammer, stutter*; **критика**: *assail 3, judge 4, harangue, mouth 2, quarrel 2, rail 2, reproach, remonstrate, scorn 2, slag, snipe 2, wrangle*.

Приведем примеры формул толкований, при помощи которых глаголы говорения были разгруппированы. Например, **радость** в английском языке может передаваться при помощи глагола *to cheer 2* ‘радостно кричать’, ФТ: “S ситуации весело и громко выкрикивает что-то в честь кого-то” (*Everybody cheered when the firemen arrived. – Все громко и радостно кричали, когда приехали пожарные. The audience was shouting and cheering. – Публика кричала и радовалась*). **Интерес**, например, обозначает глагол английского языка *to sweet-talk* ‘уговаривать’, ФТ: “S ситуации ласково убеждает кого-то что-то сделать” (*I managed to sweet-talk her into driving me home. – Я уговорил её отвезти меня домой*). **Пренебрежительное поведение** обозначает, например, глагол *to grouse 2* ‘жаловаться’, “S ситуации жалуется на что-либо” (*I haven’t really got much to grouse about. – Мне не на что было жаловаться*). Эмоцию **страха** передает глагол *to mutter* ‘мямливать, бубнить, говорить нечетко и тихо’, ФТ: “S ситуации тихо разговаривает, чувствуя страх” (*“I never want to come here again,” he muttered to himself. – «Я не хочу никогда приходить сюда снова» – пробубнил он. Elsie muttered something I couldn’t catch and walked off. – Элси пробубнила что-то, что я не смог понять и пошел дальше*) [1, с. 48].

Гнев/злость обозначает, например, *to thunder* ‘кричать громко в состоянии злости’, ФТ: “S ситуации кричит громко, злясь” (*“You must be mad!” he thundered. – «Ты должно быть сумасшедший!» – он прокричал, переполненный злости*).

Недостойное поведение обозначает глагол английского языка *to scoff* ‘смеяться с человека или идеи, говорить о них плохо’, ФТ: “S ситуации высмеивает человека, идею” (*David scoffed at her fears. – Девид смеялся с ее страхов*). **Обвинение/ссору** обозначает, например, глагол *to abuse* 3 ‘обижать’, ФТ: “S ситуации говорить обидные слова кому-то” (*Many soldiers in Belfast are verbally abused. – Многих солдат в Белфасте оскорбляют*) [3, с. 98].

Таким образом, можно сделать вывод, что среди глаголов говорения есть большая группа слов, которые обозначают психоэмоциональное состояние человека. Также следует отметить, что эти глаголы чаще всего употребляются при оценочном описании процесса говорения субъекта речи. Они помогают читателю прочувствовать и понять эмоциональное состояние героев художественного произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буряков М. А. К вопросу об эмоциях и средствах их языкового выражения // Вопросы языкознания. 1979. №3. с. 47–59.
2. Изард К. Эмоции человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 440 с.
3. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1987. 192 с.

Яковенко М. В.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический
университет им. В. Шаталова»
г. Горловка, Россия

ЗНАЧЕНИЕ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ТОПОНИМОВ В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Топонимы являются неотъемлемой частью фоновых знаний носителей любого языка и культуры. Они могут приобретать различные коннотативные значения, которые возникают на основе культурно-исторического развития топонима. Благодаря данным коннотативным ассоциациям многие топонимы входят в состав фразеологических единиц. Большинство фразеологизмов с ономастическим компонентом отображают определенные факты уже частично забытого прошлого, другие связаны со старыми легендами или произведениями литературы. Лишь в отдельных случаях этимологическая мотивация фразеологических оборотов является понятной, происхождение же большинства фразеологизмов не всегда легко выяснить.

Как отмечает Н. Ф. Алефиренко, «в составе фразеологических оборотов имена собственные подвергаются глубоким семантическим преобразованиям центробежного и центростремительного характера. С одной стороны, они, обладая определенными системообразующими свойствами, обуславливают

формирование фразеологического значения, с другой – сами оказываются под воздействием обобщенно-целостного значения, детерминирующего появление у имен собственных системоприобретенных свойств. В силу такого двуединого процесса онимы в качестве лексических компонентов полностью не десемантизируются» [1, с. 5].

Онимические компоненты во фразеологических оборотах выражают интерпретированный в языковом сознании ассоциативный смысл. Фразеологические единицы, содержащие в своем составе топонимы, можно разделить на следующие группы по степени мотивированности их составляющих.

Мотивированные фразеологические единицы. К данной группе относятся фразеологизмы, о значении которых можно догадаться исходя из значения компонентов. К мотивированным фразеологизмам в английском языке можно отнести: *Wardour-Street English* – английская речь, наполненная архаизмами (по названию лондонской улицы, на которой расположено много антикварных магазинов); *Fleet Street* – английская пресса (здесь находились редакции крупнейших газет); *to carry coals to Newcastle* – везти что-нибудь туда, где этого и так достаточно; *Downing Street* – правительство Великобритании. В русском языке к данной группе относятся: *открывать Америку* – изобретать то или сообщать о том, что уже давно изобретено или известно; *Китайская стена* – непреодолимая преграда.

Немотивированные фразеологические единицы. К данной группе относятся фразеологизмы, о значении которых нельзя догадаться исходя из значения компонентов. В английском языке: *California blanket* – газета, в которую заворачиваются бездомные, устраивающиеся на ночлег на улице; *Rocky Mountain canary* – осел; *Missouri River* – подливка; *Michigan roll* – пачка бумаги, прикрытая купюрами.

Фразеологические единицы, мотивированные только исторически. К данной группе относятся фразеологизмы, которые имеют свою этимологию, раскрывающуюся при знакомстве с определенными историческими условиями в период образования фразеологизма. В английском языке к данной группе можно отнести: *have kissed the Blarney stone* – «быть льстецом» (по преданию, каждый поцеловавший камень, находящийся в замке Бларни в Ирландии, получал дар лживой речи). В русском языке: *Потемкинская деревня*. Выражение связано с именем князя Г. А. Потемкина, который, чтобы показать Екатерине II процветание присоединившегося к России Крыма, приказал установить на пути следования императрицы декоративные подобию селений с расписными избами. Эти бутафорские деревни и получили название Потемкинских.

В состав фразеологических единиц могут входить различные виды топонимов:

1) ойконимы (названия городов) – *Bronx cheer* – громкое выражение неодобрения (криком, свистом); *Tyburn blossom* – «юный правонарушитель», *от рижского корреспондента* – о заведомой лжи;

2) урбанонимы (названия улиц) – *Broadway boy* – «картежник», «крикливо, ярко одетый человек», «дамский угодник»; *Fleet Street* – «английская пресса»; *Harley Street* – «врачебная профессия»; *во всю ивановскую* – очень громко;

3) гидронимы (названия рек) – *Mississippi marbles* – «игральные кости»; *to set the Thames on fire* – «сделать что-либо необычное»; *Дунаем смотреть* – о чем-либо угрюмом взгляде.

Таким образом, топоним в составе фразеологизма является тем емким знаком, который приводит в движение целый комплекс ассоциативных связей, коннотаций и представлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Имена собственные в составе фразеологических оборотов русского и украинского языков // Шоста республіканська ономастична конференція: Тези доповідей і повідомлень. Т. 2. Одеса, 1990. С. 5–6.

2. Басенко Г. В. Топонимы в английских фразеологических единицах / Г. В. Басенко, Е. Е. Сахарова, Л. В. Чунахова // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 11 (137). URL: <https://research-journal.org/archive/11-137-2023-november/10.23670/IRJ.2023.137.78> (дата обращения: 28.09.2025).

3. Дубовин М. И. Русские и английские идиомы. М. : ИЛБИ, 2000. 224 с.

4. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. М. : Рус. Яз., 1999. 502 с.

Янакова Ю. Ф.

ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Юрченко Т. Г.

г. Мелитополь, Россия

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Как известно, фразеологические единицы содержат определенные смыслы вербального и невербального характера, поэтому изучение их лингвистической и экстралингвистической природы «происходит не только при помощи фразеологических словарей, но и благодаря концептуальному анализу, результатом которого является раскодирование внутренней формы фразеологизма» [2, с. 164], что в свою очередь помогает решать современные актуальные задачи лингвокультурологического и лингводидактического плана (А. Н. Васильева, Л. В. Колчинская, О. Ю. Машина, Т. П. Соловьева и др.).

Материальное и духовное начало, эмоциональное восприятие, факты культуры отражаются сквозь призму национально-специфических ситуаций,

характерных для материального производства, реальных особенностей быта, природного ландшафта, флоры, фауны, определенных событий, отношений, ситуаций, тесно связанных с жизнью человека, его положением в обществе; ценностные ориентиры этноса, нормы, знания, убеждения, паралингвистические знаки – все это составляет экстралингвистический контекст фразеологических единиц [1, с. 14]. Не случайно в лингвистических исследованиях акцентируется внимание на том, что фразеологические единицы являются своеобразной формой речевого творчества, отражая образное мышление народа. Как справедливо утверждает Е. В. Колчинская, «мало объяснить фразеологизм, важно ввести его в различные ситуации общения: какой ситуации соответствует выражение «на деревню дедушке», а какой – «остаться у разбитого корыта» [2, с. 6].

В учебно-воспитательной деятельности, опирающейся на лингвистическую практику, преемственность крайне важна, так как она гарантирует структурированное освоение информации и формирование речевой грамотности, которую мы рассматриваем в свою очередь как приобретенную способность использовать всевозможные регулярно приобретаемые в жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

Проблема в том, что дети, привыкшие к краткой и упрощённой коммуникации в интернете, теряют навык использования устойчивых выражений, а иногда и вовсе не понимают их значения. Если раньше фразеологизмы активно передавались через устную речь и литературу, то сегодня их вытесняют интернет-мемы, сленг и заимствования, не несущие в себе глубинных смыслов. В этих условиях развитие навыков владения фразеологизмами становится важным инструментом для повышения выразительности речи, углубления способности к рефлексии и осознания языковой принадлежности обучающихся.

Чтобы сохранить эту ценную часть языка, необходимо систематически вводить фразеологизмы в образовательный процесс: анализировать их в литературных произведениях, использовать в творческих работах, связывать с современными реалиями. Ведь фразеологическая грамотность – это не просто знание языка, а способность чувствовать его глубину, что особенно важно для формирования полноценной личности.

Для того чтобы мотивировать школьников изучать фразеологизмы в условиях цифровой эпохи, необходимо использовать современные методы обучения, которые сочетают игровые и интерактивные технологии. Важным инструментом могут стать визуальные и мультимедийные материалы, такие как инфографика, мемы, короткие видеоролики и комиксы, демонстрирующие использование фразеологизмов в повседневной жизни.

Интеграция фразеологических выражений в цифровые платформы, социальные сети и учебные приложения поможет сделать процесс обучения более естественным и приближенным к реалиям современной коммуникации;

формирование языковой компетенции учащихся будет проходить органично, способствуя развитию их речевой культуры и обогащению словарного запаса.

Таким образом, фразеологизмы не только украшают речь, но и формируют языковую личность человека, развивают его мышление и воспитывают культурную принадлежность. Именно поэтому важно сохранять их в активном словаре учащихся, интегрировать в образовательный процесс и прививать любовь к богатству родного языка. Изучение фразеологического фонда способствует более глубокому пониманию культуры, поиску идентичности с другими языками и обогащению словарного запаса.

Поэтому мы видим задачу педагогов, родителей, да и самих носителей языка в целом – поддерживать фразеологизмы в активном обиходе, делать их частью живой речи. Ведь пока жив язык с его выразительными средствами, жива и нация, его формирующая.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белозерова Ф. М. Прототипы фразеологических единиц в языковой картине мира // Фразеологизм: семантика и формы: сборник статей, посвященный В. А. Лебединской. Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2001. С.14–15.

2. Колчинская Е. В. Обучение русскому языку сегодня: Пособие для преподавателей русского языка. Москва : ФОРУМ: ИНФА-М, 2020.184 с.

3. Машина О. Ю. Русский язык и культура речи: учебное пособие. 2-е изд. Москва : РИОР: ИНФА-М, 2022. 168 с.

4. Телия В. Н. Роль образных средств языка в культурно-национальной окраске миропонимания // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранного языка. М., 1996. С. 82–89.

5. Соловьева Т. П. Фразеология и речевое развитие учащихся // Лингвистический вестник. 2024. URL: <https://lingvest.ru/article-2024> (дата обращения: 25.02.2025).

*Nassar Z.
Maadi International Academy
Cairo, Egypt*

INTEGRATING NATURAL SCIENCES AND HUMANITIES: LINGUODIDACTIC PERSPECTIVES ON LANGUAGE EDUCATION

The integration of natural sciences and humanities is crucial in modern education, as it fosters a holistic understanding of language and its contextual use. Language education should not be viewed in isolation but rather as a dynamic process that encompasses scientific principles and humanistic insights. Linguodidactics, the science of language teaching, can benefit significantly from the methodologies of

natural sciences, promoting evidence-based practices and critical thinking. By combining linguistic theories with experimental methods from the natural sciences, educators can create more effective and engaging language learning environments.

Advanced technologies can facilitate the convergence of natural sciences and humanities, offering interactive platforms for language learning that simulate real-life contexts [1, p. 230]. Tools like virtual labs and interactive simulations can be utilized to teach language skills within scientific contexts, enhancing students' linguistic competencies while exploring scientific concepts.

Furthermore, the integration of disciplines encourages students to develop critical thinking skills and creative problem-solving abilities, essential for both scientific inquiry and humanistic exploration. Language education that incorporates scientific content can stimulate curiosity and foster a deeper understanding of both language and scientific concepts.

Educators should design curricula that reflect this interdisciplinary approach, incorporating themes from both natural sciences and humanities in language lessons. Case studies, project-based learning, and collaborative research initiatives can be employed to engage students and bridge the gap between disciplines. In an increasingly interconnected world, language educators must prepare students to tackle complex global challenges that require an understanding of both scientific and humanistic perspectives [2, p. 89]. By integrating natural sciences into language education, we can cultivate a new generation of learners equipped with the skills needed for interdisciplinary collaboration.

The integration of natural sciences and humanities in language education is not merely a pedagogical trend; it is a necessity for fostering well-rounded, critically engaged citizens. Such an approach equips students with the capacity to think across disciplines, which is crucial in addressing the multifaceted issues of our time.

Future research should explore best practices for this integration, ensuring that language education remains relevant and impactful in a rapidly evolving world. Moreover, studies could investigate the long-term effects of such interdisciplinary training on students' professional and personal development, providing valuable insights into how these methodologies can shape future educational frameworks. The pursuit of these questions will not only enhance our understanding of language education but also contribute to the development of a more integrated educational system that prepares learners for the challenges of tomorrow.

LITERATURE

1. Cope B., Kalantzis M. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Palgrave Macmillan, 2015. 256 p.
2. Lemke J. L. *Multiplying Meaning: Visual and Verbal Semiotics in Scientific Text*. In Sinclair, J. M. (Ed.), *Discourse in the Sciences*. Routledge, 2002. P. 87–114.
3. New London Group. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review, 1996, 66(1), P. 60–92.

4. Vygotsky L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, 1978. 300 p.

5. Ziman J. M. *Real Science: What It Is, and What It Means*. Cambridge University Press, 2000. 224 p.

Shilongo I.

The Rock Longe Youth Camp

Windhoek, Namibia

LINGUODIDACTIC ALGORITHMS FOR EFFECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING: STRATEGIES AND IMPLEMENTATION

The need for effective foreign language teaching has never been more pressing in our globalized world. To navigate the complexities of language acquisition, educators are increasingly turning to linguodidactic algorithms—systematic approaches that aid in designing, implementing, and evaluating language education strategies. These algorithms serve as frameworks that guide teachers through the myriad cognitive, emotional, and contextual factors that influence language learning.

One key strategy in applying linguodidactic algorithms is the incorporation of communicative language teaching (CLT) [5, p. 37]. This approach emphasizes interaction as the primary means of language learning, allowing students to use the target language in meaningful contexts. By embedding grammar and vocabulary in communicative scenarios, educators can create a dynamic learning environment that encourages learners to produce the language actively. The algorithm behind this method includes stages such as presentation, practice, and production, each designed to build on the previous one, thereby reinforcing learners' skills progressively.

Another effective strategy identified in linguodidactic algorithms is the use of technology-enhanced learning tools. Digital resources like language learning applications, online platforms, and virtual classrooms can facilitate the language acquisition process. These tools not only make learning more accessible but also allow for personalized learning experiences, catering to individual learner needs and paces. Implementing technology in language teaching requires foundational algorithms that help educators select appropriate tools, establish learning goals, and evaluate outcomes.

Cognitive load theory is another important consideration in the development of linguodidactic algorithms. Understanding how information is processed and retained enables educators to structure lessons that optimize cognitive resources. By breaking down complex language structures into manageable parts and sequencing tasks logically, teachers can minimize cognitive overload and enhance learning efficiency. A linguodidactic algorithm rooted in cognitive load theory provides a roadmap for teachers to design their lessons in a way that effectively promotes retention and comprehension [2, p. 201].

Assessment is a crucial component of language learning that can also be enhanced through a strategic application of linguodidactic algorithms. Formative and summative assessments should be integrated into the teaching process, allowing for continuous feedback and adjustments. By employing algorithm-based assessment strategies, teachers can assess not only language proficiency but also the effectiveness of their teaching methodologies. This reflective practice informs future teaching plans and ensures that instructional approaches are aligned with learner needs.

In conclusion, the use of linguodidactic algorithms in foreign language teaching presents a comprehensive approach to enhancing educational practices. By employing strategies that promote communicative proficiency, leverage technology, consider cognitive load, and implement systematic assessment, educators can significantly improve language learning outcomes. Future research should explore the nuances of these algorithms, providing further insights into their effectiveness across diverse educational contexts.

LITERATURE

1. Ellis R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1994. 408 p.
2. Gibbons P. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann, 2002. 233 p.
3. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education, 2015. 488 p.
4. McDonough J., Shaw C. *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. Wiley-Blackwell, 2013. 432 p.
5. Sweller J. *Cognitive Load Theory. Psychology of Learning and Motivation*. 2004. P. 37–76.

СОДЕРЖАНИЕ

Авксентьева А. М. ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА ПРИ ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ	3
Аймагамбетова М. М. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАЗАХСТАНА В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕДИА	5
Акименко Т. А. КОММУНИКАЦИЯ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ЛЮДЬМИ	8
Алексеев В. Н. АМФИБОЛИЯ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ НЕОДНОЗНАЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ КИНОДИСКУРСЕ	9
Аникеенко Н. В. ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ АЛГОРИТМОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	11
Антич А. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТИХОТВОРЕНИЙ И ПЕСЕН В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	13
Арабаджи Л. Ф. ВЫЗОВЫ ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ В АСПЕКТЕ РЕЧЕВОЙ ГРАМОТНОСТИ	14
Атамалян Ю. С. АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ: ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ И ВЛИЯНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПАРАДИГМУ	17
Баранова О. И. К ВОПРОСУ О РЕДУКЦИИ СМЫСЛА ВЫСКАЗЫВАНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ	19
Бахмурзиев М. Т. РОЛЬ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	22
Башикирова Ю. Р. ЖАНР ФЭНТЕЗИ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	24
Букаренко С. Г. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И ВНУТРЕННЯЯ РЕЧЬ	26
Волосевич С. П. ТРАНСФОРМАЦИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПРЕОБРАЗОВАННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ	28

Ганчар Н. П. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ПО ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ АРТ-ТЕХНОЛОГИИ (БУКВЫ «L»)	30
Гарькавая А. С. РЕЧЕАКТОВАЯ СПЕЦИФИКА АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА	33
Голубятникова И. В. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ И ЛИТЕРАТУРЫ	35
Гришина А. А. ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОБОРОТЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНО- СОЦИАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА В СОВРЕМЕННЫХ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ	37
Громова М. С. СТИЛИСТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО «АЛЛЮЗИЯ» И ПОНЯТИЕ «ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ»	39
Дербенёва Л. В. ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА	41
Ефременко Е. В. РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	43
Изварина А. Д. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ УЧАСТНИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	45
Казнадзей Д. Ю. ОТРИЦАНИЕ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ	47
Камышева М. Н. ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОГО СКАЗОЧНО- РОМАНТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ ДИСКУРСА: АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ	50
Климко Л. О. ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ С ЗООНИМНЫМ КОМПОНЕНТОМ	52
Ковалевская В. А. АКТУАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ ФОРЕНИЗАЦИИ В ПЕРЕВОДЕ РОМАНА С. КИНГА «11/22/63»	53
Колган А. Е. ПРОЯВЛЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИФFUЗНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИЦИНСКОМ ДИСКУРСЕ	55
Коловерова И. Г. СПАНГЛИШ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ И ИСКУССТВЕ	58

<i>Кольченко А. В.</i> СУЩНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО НАУЧНО- ПОПУЛЯРНОГО ДИСКУРСА КАК КОММУНИКАТИВНОГО ФЕНОМЕНА	60
<i>Корначёва К. Р.</i> КАТЕГОРИЯ ВЕЖЛИВОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ	63
<i>Короткова А. В.</i> ЭВОЛЮЦИЯ БИОГРАФИЧЕСКОЙ ПЬЕСЫ В НЕМЕЦКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	65
<i>Красовская Н. А.</i> ИНТЕГРАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	67
<i>Кривошеева О. Г.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДИНАМИКИ ЯЗЫКОВЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В РОМАНСКОЙ И ГЕРМАНСКОЙ ГРУППАХ	70
<i>Крижановская А. П.</i> ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИРЕКТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЖЕРОМА К. ДЖЕРОМА	72
<i>Кручинина Э. В.</i> РЕЧЕВОЙ АКТ КАК ЕДИНИЦА ДИСКУРСА	73
<i>Кудинова Ю. И.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТОВ ЖАНРА БРИТАНСКОГО ПАРЛАМЕНТСКОГО ДИСКУРСА В ДИНАМИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ	76
<i>Кузьминых Д. Д.</i> ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА <i>СЕМЬЯ</i> В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	78
<i>Куринная О. А.</i> МАНИФЕСТАЦИЯ КОНЦЕПТА <i>ЛЮБОВЬ</i> В АНГЛИЙСКОМ ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ	80
<i>Курьянова В. В.</i> ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК ПРИЕМ В РОМАНЕ В. ПЕЛЕВИНА «Т»	82
<i>Лысенко М. С.</i> ПРАКТИКА И САМОАНАЛИЗ В ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ	84
<i>Люлюшин А. А.</i> ДОВЕРИТЕЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИПЕЦКОГО КИНОКЛУБА «НОСТАЛЬГИЯ»)	86

Макпузова А. Н. ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ДИАГНОСТИКЕ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ	88
Малахов Р. С. ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ЛЕКСИКА КАК ИНСТРУМЕНТ СОЗДАНИЯ ОППОЗИЦИИ «СВОИ-ЧУЖИЕ»	89
Маломанова Е. В. ПЕРВИЧНАЯ НОМИНАЦИЯ КОЛОРАТИВНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ АТМОСФЕРЫ О ВОЛШЕБНОМ МИРЕ В РОМАНАХ О ГАРРИ ПОТТЕРЕ	91
Малофейкина А. А. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ТУРЕЦКИХ АРХАИЗМОВ	93
Малютина Ю. В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ СПО	95
Мамичева К. Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН ПЛАТФОРМЫ WORDWALL ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ У УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	97
Мариненко В. В. ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ КОНЦЕПТА <i>PINK/ROSE COLOUR</i> В РАЗНОЖАНРОВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ТЕННЕССИ УИЛЬЯМСА	100
Машошина В. С. ОЦЕНОЧНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ТОПОНИМИЧЕСКИХ КОНЦЕПТОВ В СОВРЕМЕННОМ АМЕРИКАНСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ	102
Мельникова А. М. О ФУНКЦИОНАЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ В АНГЛИЙСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ	104
Мерецкая Е. М. ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СКАЗКИ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ НИЛА ГЕЙМАНА «ЗВЁЗДНАЯ ПЫЛЬ»	106
Мерзлякова Е. Р. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЛЕКСИКА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД	108
Мизинова М. П. ПЕРЕВОД ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.С. ПУШКИНА НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК: ПРОБЛЕМЫ ФОРМАЛЬНОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ	110

Минич А. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	112
Минько Е. Н., Рассадникова О. К. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ ИНТЕГРАЦИЮ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ (НА ПРИМЕРЕ БЕНДЕРСКОГО ВЫСШЕГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОЛЛЕДЖА ИМ. В. И. ПОСТОЙКИНА)	114
Мирошников А. Д. ВИДЫ И ФУНКЦИИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РОЛЕВЫХ ИГРАХ	115
Мохомор В. В. ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С ТОПОНИМАМИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	117
Мошкова А. Ю. ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ВЕЖЛИВОСТИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ: ЭВОЛЮЦИЯ ФОРМ ОБЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ДИСКУРСЕ	119
Муратова В. В. ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ПОВЕСТИ ДЖОРДЖА ОРУЭЛЛА «СКОТНЫЙ ДВОР»	121
Мухина Д. В. РОМАН ИЭНА МАКБЮЭНА «ИСКУПЛЕНИЕ» КАК МЕТАПРОЗАИЧЕСКИЙ ТЕКСТ	123
Назарова А. Е. ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В РКИ: ЯЗЫК, КОММУНИКАЦИЯ, НОВЫЕ ФОРМАТЫ	124
Опанасенко К. В. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПАДЕЖЕЙ В АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ	126
Пенев А. А., Скляр Н. В. ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА	128
Петренко Р. А. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ МОДИФИКАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБОЛИЗАЦИИ: ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-КУЛЬТУРЫ НА ЯЗЫКОВОЕ МНОГООБРАЗИЕ	130
Петров А. В., Петрова Л. А. УВЕКОВЕЧЕНИЕ ИМЕНИ ПИСАТЕЛЯ ГРИНА В КРЫМУ	132
Пиражкова С. В. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	135

<i>Пирогова Н. Г.</i>	
ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ С ДИСЛЕКСИЕЙ	137
<i>Плаксына Е. В.</i>	
ЭФФЕКТИВНЫЙ АЛГОРИТМ ВВЕДЕНИЯ НОВОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	139
<i>Погорова Р. М.</i>	
К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЯЗЫКА И КОММУНИКАЦИИ В ЮРИДИЧЕСКОЙ ДИСКУССИИ	141
<i>Полякова Я. В.</i>	
ВЕРБАЛЬНАЯ АГРЕССИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ	143
<i>Проскурина А. А.</i>	
ПРОБЛЕМА ФЕНОМЕНА «НЕПЕРЕВОДИМОСТЬ» В ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ	145
<i>Прудкова А. А.</i>	
«INTERSTELLAR» (ИНТЕРСТЕЛЛАР) К. НОЛАНА: КАК НАУЧНАЯ ФАНТАСТИКА СТАНОВИТСЯ СОВРЕМЕННОЙ ПРИТЧЕЙ	147
<i>Рамазанова А. В.</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ	149
<i>Распутько Е. К.</i>	
ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ А. Н. ТОЛСТОГО)	151
<i>Рочняк Е. В.</i>	
ПАРАЛЛЕЛЬНЫЕ КОРПУСА КАК РЕСУРС ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПО ЕСТЕСТВЕННЫМ НАУКАМ	153
<i>Руслева К. А.</i>	
ПЛЮСЫ И ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ УЧАЩИМИСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	156
<i>Рыбенец Д. А.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ АВТОМАТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	158
<i>Свиденко Е. Н.</i>	
РЕЧЕАКТОВАЯ СПЕЦИФИКА ДИАЛОГИЧЕСКОГО ФОРМАТА АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА	160
<i>Свирикина Г. Ю.</i>	
К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	162
<i>Селиверстов В. А.</i>	
К ПОНЯТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КАТЕГОРИИ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ	163

Семенова В. В.	
СКАЗКА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	165
Сержанова А. С.	
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МЕЖДОМЕТИЙ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ	167
Скляр Н. В.	
ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КУЛЬТУРНОЙ ПАМЯТИ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ	169
Слобода Н. А.	
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЭП-КУЛЬТУРЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	171
Смолихина А. О.	
РОЛЬ ЯЗЫКА И СТИЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ: АНАЛИЗ АНГЛИЙСКИХ РАССКАЗОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА	173
Совгиря Ю. Е.	
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ И КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	175
Соловцова Е. В.	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗМ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	177
Соловьянова Е. В.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	179
Солодун И. А., Скляр Н. В.	
ФУНКЦИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ ПРИ ОБЕСПЕЧЕНИИ ТОЧНОСТИ ПЕРЕВОДА	181
Сосновик А. С.	
КОГНИТИВНЫЕ МЕТАФОРЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИЙ: ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ	183
Суббота Н. В.	
ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	186
Сухань М. А.	
АРТИКЛЬ КАК ЭЛЕМЕНТ СУБСТАНТИВНОСТИ В ЛЕКЦИОННОМ ДИСКУРСЕ	188
Терещенко А. В.	
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА ЖЕНЩИНЫ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX-XXI ВВ.	190

Третьяк А. В.	
АЛЛЮЗИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ НОВОСТНЫХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)	191
Тунеля Т. В.	
ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	194
Фалько С. В.	
АНГЛИЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ПРИЧИНЫ, ФОРМЫ И ВЛИЯНИЕ	196
Фан-Чан А. В.	
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТОПОНИМОВ КАК КАТЕГОРИИ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИК	197
Фастова Е. И.	
ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГИЗМ И ЕГО ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В ЭКРАНИЗАЦИИ РОМАНА СТИВЕНА КИНГА «ОНО»	199
Фефелова В. В.	
МАРКЕРЫ СТРАТЕГИИ «НАМЁКА» В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	202
Хнаева В. А.	
ИНТЕГРАЦИЯ ТЕАТРАЛЬНЫХ ТЕХНИК В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АЛГОРИТМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	204
Чеплик Ю. Б.	
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЯ Z	206
Черкасова А. М.	
МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ БУНТ И ВЗАИМОПОНИМАНИЕ	208
Чернышова С. Н.	
КИНОКЛУБНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИПЕЦКОГО КИНОКЛУБА «НОСТАЛЬГИЯ»)	209
Чмулёва А. С.	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ	211
Чумаченко Д. С.	
ЧТЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	213
Шаповалова В. Я.	
АМЕРИКАНСКИЙ СЛЕНГ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СОВРЕМЕННЫЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК	215

Шашков И. А.	
ЛИНГВОДЕСТРУКТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ПРАКТИКЕ СЕТЕВОГО ДИСКУРСА	217
Шевелёва Е. В.	
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА СЕМАНТИКИ ИДИОМ	219
Шеремет И. Р.	
«ДЮНА» Ф. ГЕРБЕРТА: ПУТЬ ИНТЕРТЕКСТА ОТ КУЛЬТОВОГО РОМАНА 1960-Х ДО МЕДИА-ФЕНОМЕНА 21 ВЕКА	221
Шеховцова Е. О.	
СПЕЦИФИКА АНГЛОЯЗЫЧНОГО СКАЗОЧНОГО ДИСКУРСА	223
Ширковцова Д. М.	
СТАТУСНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРСОНАЖЕЙ ПЬЕСЫ Б. ШОУ «ПИГМАЛИОН»)	225
Шкапова А. В.	
СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АВСТРИЙСКОГО ВАРИАНТА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	227
Штакина Л. А.	
МАРКЕРЫ КАТЕГОРИИ «ОРИЕНТАЦИИ» В ЛЕКЦИОННОМ ДИСКУРСЕ	230
Щербакова А. А.	
АРТИКУЛЯЦИОННО-ИНТОНАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ИНОЯЗЫЧНУЮ ФОНЕТИЧЕСКУЮ КОМПЕТЕНЦИЮ	232
Щербакова А. К.	
ФОНЕТИЧЕСКАЯ БАЗА СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И НЕДОСТАТКИ ТРАДИЦИОННОГО ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	233
Щербакова О. Г.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	235
Щербатюк А. И.	
ЛОКАЛИЗАЦИЯ НАЗВАНИЙ ФИЛЬМОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ	237
Юрченко Ю. В.	
РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	239
Юрченко Ю. В., Гарькавая А. С.	
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	241

<i>Ющенко А. А.</i> СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛОВ ГОВОРЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	243
<i>Яковенко М. В.</i> ЗНАЧЕНИЕ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ТОПОНИМОВ В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ	245
<i>Янакова Ю. Ф.</i> ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ	247
<i>Nassar Z.</i> INTEGRATING NATURAL SCIENCES AND HUMANITIES: LINGUODIDACTIC PERSPECTIVES ON LANGUAGE EDUCATION	249
<i>Shilongo I.</i> LINGUODIDACTIC ALGORITHMS FOR EFFECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING: STRATEGIES AND IMPLEMENTATION	251

Научное издание

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

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

Главный редактор:
Елена Валериевна Соловцова

Технический редактор:
Н. А. Сытник

Компьютерная вёрстка и макетирование:
К. С. Морарь

Корректоры:
С. П. Волосевич, Я. В. Полякова, С. В. Фалько, Л. А. Штакина

*За достоверность представленной информации и ссылок
ответственность несут авторы*

ISSN 3033-7003



Подписано к изданию 27.11.2025 г.
Формат 60x84/16. Бумага 80 г/м².
Усл.-печ. л. – 10,96. Уч.-изд. л. – 15,25.
Усл.-изд. л. – 14,18.
Тираж 300 экз. Зак. № 101.

Издательство ФГБОУ ВО «Донецкий государственный
педагогический университет им. В. Шаталова»
Справка ГЛАВСТАТА ДНР Серия АА № 08-22/1277 от 05.03.2020
284626, ДНР, г. Горловка, ул. Рудакова, 25