

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ГОРЛОВСКИЙ ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ»

Филологический факультет  
Кафедра второго иностранного языка

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

*Материалы III Республиканской очно-заочной научно-практической  
конференции с международным участием*

*07 декабря 2018 года*



Горловка  
2018

УДК 80+371.315(082)

ББК Ш81.2

Р69

*Рекомендовано к изданию на заседании Учёного совета  
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»  
(протокол № 4 от 28.11.2018)*

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

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

**Редакционная коллегия:**

д-р филол. наук, проф. С. А. Кочетова,  
канд. филол. наук, доц. Н. А. Жихарева,  
ст. преп. В. А. Загорулькина,  
ст. преп. И. Г. Коловерова,  
преп. А. М. Авксентьева,  
преп. И. Ю. Извекова,  
преп. Н. А. Фалина,  
ассист. Т. В. Ващенко

**Романо-германские языки:** интеграция методики  
Р69 преподавания и филологии : материалы III Респ. оч.-заоч.  
науч.-практ. конф. с междунар. участием, (Горловка, 07 дек.  
2018 г.). – Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2018. – 244 с.

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

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

**УДК 80+371.315(082)**

**ББК Ш81.2**

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

## **ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СМИ**

В современных условиях становления информационного общества актуальным становится изучение особенностей функционирования языка в сфере массовой коммуникации. Большое внимание исследователей привлекают не только проблемы медиаречи, но и медиатекста и медиадискурса в целом, ведь реальность сегодня конструируется средствами массовой информации, и почти всё, что мы знаем о мире, мы получаем посредством СМИ [2, с. 6].

Медиатекст как единица медиадискурса выступает как обобщающее понятие для всех текстов массовой коммуникации и включает такие разновидности как журналистские, рекламные, PR-тексты [1, с. 323]. Мы в своей работе рассматриваем жанровые особенности журналистских текстов или текстов СМИ, которые направлены на оперативное периодическое распространение актуальных информационных сообщений.

Исследователи выделяют разное количество групп, объединяемых и признаваемых в качестве жанров СМИ. Однако в основном выделяется три группы жанров, функционирующих в сфере массовой коммуникации: информационные (статья, заметка, репортаж, интервью), аналитические (обзор, комментарий) и художественно-публицистические (очерк, фельетон, памфлет). Такую точку зрения разделяют А. А. Тertychnyy, Н. А. Кузьмина. При этом внутри каждого жанра наблюдается различная мера проявления двух важных функций – информативной и воздействующей. В информационном жанре, с которым традиционно соотносится новостной медиатекст, главная цель – оперативно и, по возможности, объективно сообщить о факте, событии или явлении; в аналитическом жанре, соотносимом с понятием информационно-аналитического медиатекста, факты, события и явления подвергаются анализу, комментарию; в художественно-публицистическом жанре факт или событие как таковое отходит на второй план, определяющим становится авторское впечатление и нередко читательский интерес к факту, явлению или событию.

На сегодняшний день интернет является наиболее быстрым средством получения и обмена информации и, как следствие, широкое распространения получили интернет-СМИ, где наибольшей популярностью пользуются такие привычные для журналистов классические жанры как заметка, интервью, репортаж. Однако,

благодаря интернет-журналистике появились и новые жанры, например, авторский блог, который употребляется не только в блог-сообществах, но и на страницах сайтов. Основное содержимое блога – регулярно добавляемые записи (посты), которые, как правило, имеют небольшой объем и обычно публичны: читатели имеют возможность вступить в публичную полемику с автором в комментариях [3, с. 229].

Высокий уровень интерактивности интернет-изданий привел к появлению таких жанров, как онлайн-конференция, онлайн-репортаж, онлайн-дневник.

Таким образом, мы видим, что на сегодняшний день человек получает огромное количество разнообразной информации, поэтому важную роль в системе современных СМИ занимают информационно-новостные жанры. Кроме того, благодаря распространению интернет-коммуникации можно отметить растущее количество электронных информационно-новостных источников, которые привлекают читателей своей способностью к быстрому обновлению информации, возможностью экономить время при ее поиске, предоставлением постоянного доступа, что неизменно влечет за собой трансформацию уже имеющихся жанров и создание новых, таких как блог, онлайн-конференция, онлайн-репортаж, онлайн-дневник.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Казак М. Ю. Специфика современного медиатекста / М. Ю. Казак // Лингвистика речи. Медиастилистика : кол. моногр., посвящ. 80-летию проф. Г. Я. Солганика. – М., 2012. – С. 320-334.
2. Кузьмина Н. А. Современный медиатекст : учеб. пособие / отв. ред. Н. А. Кузьмина. – Омск, 2011. – 414 с.
3. Сафина А. Р. Особенности жанров интернет-СМИ / А. Р. Сафина // Изв. Самарского науч. ц. РАН. – 2013. – № 2. – С. 226-229.

*Авраменко Т. Н.  
(г. Донецк, ДНР)*

#### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Изучение иностранного языка с психологической точки зрения – это сложный процесс формирования в коре головного мозга новой речевой системы, которая начинает сосуществовать и постоянно

взаимодействовать с уже выработанной системой родного языка, испытывая на себе ее интерферирующее влияние.

Как показали исследования, психологической основой для овладения речью в нашем детстве является не память, тем более механическая, а речевая врожденная функция. И именно эта функция и позволяет решить первоначальную и самую главную проблему в овладении ребенком речью. Функция эта синтезирует в себе все необходимые психические свойства для обработки речевого потока.

Лучше всего начинать изучение иностранного языка в 5-8 лет, когда система родного языка ребенком уже достаточно хорошо освоена, а к новому языку он относится сознательно. Дети легко и прочно запоминают небольшой по объему языковой материал и хорошо его воспроизводят.

Важно помнить, что в этом возрасте происходит постепенная смена ведущей деятельности, переход от игровой деятельности к учебной. При этом игра сохраняет свою ведущую роль. Дети продолжают играть до 10-12 лет. Следовательно, возможность опоры на игровую деятельность позволяет обеспечить естественную мотивацию речи на иностранном языке, сделать интересными и осмысленными даже самые элементарные высказывания. Игра в обучении иностранному языку не противоречит учебной деятельности, а органически связана с ней.

Дети младшего школьного возраста любознательны. При восприятии склонны обращать внимание на яркое, эмоционально-окрашенное. Однако внимание их отличается неустойчивостью: они умеют сосредоточиться лишь на несколько минут. Дети не воспринимают длительных (более 2-5 минут) монологических объяснений учителя, поэтому любое объяснение нужно строить в форме беседы.

Воображение ребят достаточно развито и носит не только воспроизводящий, но и творческий характер. Развитие мышления идет от наглядно-действенного к наглядно-образному, от решения задач путем непосредственных действий к наглядным представлениям о них.

Дети этого возраста очень общительны и любят находиться в группе сверстников. Но нужно помнить, что дети не относят к себе лично замечания и указания учителя, если эти указания носят общий характер, относятся ко всем ученикам. Для учителя важно также знать, что среди детей наблюдаются весьма значительные индивидуальные различия в психологическом развитии, на что следует обратить особое внимание.

Мыслительные возможности ребенка – младшего школьника могут, следовательно, вполне обеспечить овладение иностранным языком путем сознательного оперирования языковыми средствами.

Давая оценку работе ученика на уроке, учитель должен, прежде всего, отметить положительные стороны в его речевых навыках и умениях и на таком фоне высказывать свои замечания, указывать пути устранения пробелов.

Следующим условием повышения эффективности процесса обучения иностранному языку младших школьников является осуществление процесса обучения на началах личностно-гуманного подхода.

Суть организации педагогического процесса на началах личностно-гуманного подхода заключается в том, чтобы сделать ребенка своим соратником в его обучении и воспитании, настроить его на педагогическое влияние, сохранить за ним переживание чувства свободного выбора.

Ученик должен чувствовать веру в свои способности, радость за его успехи, требование идти вперед. При неудачах необходимо помочь школьнику осмыслить их, оценить их как временные трудности, которые можно преодолеть, увидеть пути своего дальнейшего продвижения и успеха.

Учитывая все вышесказанное, можно выделить два дидактических требования, которые необходимо учитывать в процессе обучения языку младших школьников.

Первое: не просто использовать уже сложившиеся психические особенности ребенка для целей эффективного овладения языком, а активно строить, формировать эти психические особенности в учебном процессе. Второе: методика этого обучения должна быть такой, чтобы при ней могли максимально реализоваться индивидуальные преимущества каждого отдельного ученика.

Реализация первого из этих требований, учитывая возможность сознательного овладения языком, вероятно, оптимальна при обучении рефлексии над родным языком и над языком иностранным в единую систему действий. Реализация второго требования предполагает обращение к коллективным формам обучения. Таким образом, суммируя все вышесказанное, мы приходим к выводу, что раннее обучение иностранному языку младших школьников психологически и педагогически обосновано и оправдано.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Мотков О. И. Психология самопознания личности. Практическое пособие / О. И. Мотков. – М. : «Треугольник», 1993. – 131 с.
2. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку / Р. П. Мильруд // ИЯШ. – 2000. – № 4. – С. 14-19.
3. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка. / Е. С. Полат // ИЯШ. – 1991. – № 2. – С. 3-10.

4. Цели обучения иностранному языку: учебное пособие / Под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. – Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.

*Андреева А. Л.  
(г. Горловка, ДНР)*

## **ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»**

Изучение иностранного языка с психологической точки зрения – это сложный процесс формирования в коре головного мозга новой речевой системы, которая начинает сосуществовать и постоянно взаимодействовать с уже выработанной системой родного языка, испытывая на себе ее интерферирующее влияние. Рассматривая различные подходы в изучении проблемы развития личности с помощью иностранного языка, в начале предстоит выяснить степень развивающего воздействия этой дисциплины на интеллектуальную, мотивационную и эмоциональную сферы студента.

В наши дни процесс обучения английскому языку понимается не как индивидуальная деятельность студента с учебным материалом, а как особым образом организованное общение или особая разновидность общения. Важной функцией такого общения на занятии является установление взаимодействия обучающегося и преподавателя друг с другом, в ходе которого реализуется задача присвоения студенту речевого опыта на новом для него языке. Итак, процесс обучения иностранному языку предполагает взаимодействие обучающегося и педагога, под которым понимается, прежде всего, их совместная согласованная деятельность [3, с. 20].

Мотивация достижения при изучении языков стимулирует учебную деятельность обучающихся, способствует реализации закона «иррадиации успеха», когда успех вызывает стремление к совершенствованию, что чрезвычайно важно, особенно на начальном этапе. Разрушение этого мотива на начальной стадии языковой подготовки приводит к неверию в возможность освоить язык, к закреплению негативного отношения к этому предмету. Поэтому психолого-педагогическая роль преподавателя при формировании мотивации достижения заключается в том, чтобы помочь каждому обучающемуся преодолеть психологический барьер перед чужим языком, помочь студентам в стремлении к успеху при овладении иноязычной речевой деятельностью [3, с. 21].

Психолого-педагогические исследования показывают, что речевые навыки и умения формируются непосредственно в сфере коммуникативно-познавательной деятельности. Вычленим умения, которые отрабатываются непосредственно в учебной деятельности и составляют ее процессуальную основу:

- осознание заданного предмета мысли;
- определение цели деятельности;
- выделение главного и второстепенного в структуре учебной деятельности;
- установление порядка следования своих действий;
- выполнение действий самоконтроля;
- выполнение действий самооценки.

Следовательно, для успешного обучения студенту необходимо уметь контролировать и оценивать свою деятельность [2, с. 37].

На каждом этапе занятия действия преподавателя и студента должны быть согласованы. Например, если педагог начинает со стандартной речевой зарядки, повторяющейся каждое занятие или с формального опроса домашнего задания, то это будет нарушать взаимодействие с аудиторией, поскольку не способствует созданию ситуации, в которой обучаемые будут чувствовать и осознавать потребность в приобретении иноязычных знаний, навыков и умений. Но если действия преподавателя в самом начале занятия будут направлены на передачу его эмоционального состояния (радость от встречи со студентами от предстоящего общения с ними), на использование речевого материала, связанного с личным опытом и контекстом их деятельности, нужного для занятия, то они будут мотивировать предстоящую деятельность студентов, формировать их положительный настрой на восприятие и усвоение последующего учебного содержания [1, с. 5].

Педагогическая психология – одна из важнейших отраслей психологической науки. Основанием выделения этой отрасли психологии является психологическая сторона конкретной деятельности преподавания, обучения. Двумя другими основаниями классификации отраслей психологии являются – психологическая сторона развития и отношение человека к обществу [1, с. 7].

Современный процесс обучения иностранному языку предполагает взаимодействие педагога с учащимися и учащихся друг с другом. Способность преподавателя организовать педагогическое общение со студентами, с помощью психологических приёмов, определяет во многом эффективность современного учебного процесса по иностранному языку, направленного на раскрытие личностных особенностей обучаемых и на овладение ими умениями и навыками дисциплины, как средством межкультурного общения [4, с. 105].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский В. С. Мышление и речь // В. С. Выготский. Собр. соч.: в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 312 с.
2. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1988. – 211 с.
3. Шатилов С. Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи / С. Ф. Шатилов // Общая методика обучения иностранным языкам. – М. : Рус. язык, 1991. – С. 20-25.
4. Щерба Л. С. Языковая система и речевая деятельность / Л. С. Щерба. – Л. : Наука, 1964. – 223 с.

*Аникиенко Н. В.  
(г. Донецк, ДНР)*

## О ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В младшем школьном возрасте формирование способности общаться на иностранном языке связано с совершением практических, предметных действий и выражением эмоций, которые сопровождаются высказываниями на английском языке. У младших школьников игра остается одним из главных видов деятельности. Для детей этого возраста важна предметная наглядность. Яркая подача материала с помощью активных приемов обучения (игры, инсценировки, песни, рифмовки, стихи, сказки, сценки, творческие задания) делает уроки эмоциональными, позволяет организовать интересную деятельность с четким и быстрым переходом от одного вида работы к другому [1, с. 73].

Примером использования активных приемов обучения может служить урок-соревнование «Мир вокруг меня» в 3-х классах, проведенный в нашей школе, на котором применялись игровые технологии, драматизация сказок «Репка» и «Потерявшийся слоненок», бытовые сценки, головоломки. Содержание урока полностью основывалось на материале учебника «Английский в фокусе», однако во все задания был привнесен элемент игры и соревнования между параллельными классами.

Дети среднего школьного возраста тоже любят играть, но отношение к игре уже меняется: они способны осознать, что игра на уроке – это упражнение, вид учебной деятельности.

Мы часто играем в настольную игру “Bingo!”, английский вариант русского «Лото». В основе игры – сорбонки. Сорбонка – это двусторонняя карточка, на одной стороне которой – предложение,

описывающее время года на английском языке, на другой – русский вариант. Такое изучение лексики развивает интерес к изучению иностранного языка.

Средний школьный возраст (11-15 лет) – сложный переходный возраст от детства к взрослости. Подросток усваивает нормы социума, которые существуют в мире взрослых. Детей этого возраста характеризует тенденция к утверждению своей позиции, стремлением выделиться среди сверстников, что часто способствует усилению познавательной мотивации. Школьники начинают прогнозировать форму продолжения своего образования, ориентируясь на ценности либо учения, либо трудовой деятельности, но не всегда способны правильно оценить себя.

Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств и места среди других людей. Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности. Она в значительной степени определяет ее активность, отношение к себе и другим людям.

Поэтому очень важно научить детей этого возраста правильно оценивать себя и свой прогресс в изучении иностранного языка. Для реализации этой задачи целесообразно использовать технологии языкового портфолио.

Метод языкового портфеля был использован мной в работе с учащимися 5 класса.

Цель портфолио – развивать у обучающихся навык самостоятельно оценивать собственные достижения в овладении иностранным языком.

Изучая английский язык, ученики 5 класса выполнили много краткосрочных индивидуальных проектов, которые были собраны в личные языковые портфолио. Обучающиеся сами определяли, какие свои творческие работы поместить в свой языковой портфель. Поэтому по количеству собранных работ они сами могли увидеть, насколько они активны в учебной деятельности, а по качеству выполненных работ могли самостоятельно оценить уровень своей успешности в изучении языка.

Вторая особенность школьников этого возраста – увлечение компьютером и компьютерными играми, которую учитель может использовать, контролируя процесс в нужных ему границах. В последнее время появляется все больше сервисов WEB 2.0, с помощью которых можно создавать или использовать уже созданные, интерактивные упражнения, которые повышают интерес учащихся к изучению иностранного языка. Так, любое упражнение учебника можно сделать интерактивным с помощью сервиса learningapps, изучать лексику с quizlet, создавать свои книжки на сайте storyjumper, а скучные контрольные станут интересной игрой

на сайте wizer. К сожалению, современные школы отстают в плане технического оснащения от современных требований, которые к ним предъявляются.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Фаттахова Л. Т. Игровые технологии на начальном этапе обучения / Л. Т. Фаттахова // Альманах школы. – 2007. – № 139. – С. 73-75.

*Антич А. В.*

*Научный руководитель: преп. Фалина Н. А.  
(г. Горловка, ДНР)*

## НЕОЛОГИЗМЫ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В конце XX – начале XXI века словарный состав немецкого языка пополнился большим количеством неологизмов. В течение периода 1991 – 2014 гг. в немецком языке появилось много новых слов, лексика обогатилась новыми значениями, а некоторые слова утратили свою актуальность.

«В развитых языках количество неологизмов, зафиксированных в газетах и журналах в течение одного года, составляет десятки тысяч. Это обусловлено социальной потребностью в именовании всего нового и в его осмыслении, внутриязыковыми факторами – тенденциями к экономии, унификации, системности языковых средств, варьированию номинаций с различной внутренней формой, этимологией, задачами экспрессивно-эмоциональной, стилистической выразительности» [1, с. 691].

Итак, что же такое неологизмы? «Неологизмы (от греч. νέος – новый и λόγος – слово) – слова, значения слов или сочетания слов, появившиеся в определённый период в каком-либо языке или использованные один раз («окказиональные» слова) в каком-либо тексте или акте речи» [3, с. 331].

Н.С.Годжаеваотметила,чтоболееполовинынеологизмов,которые появились в немецком языке, являются англоамериканизмами. Она называет основные причины заимствования. Среди них: 1) внутриязыковые – потребность в номинации; 2) экстраязыковые – исторически, социально-экономически и политически обусловленная расположенность немецкоязычного общества, особенно молодого поколения, после Второй мировой войны к принятию англоамериканизмов, а также доминирующая роль английского языка как средства интернациональной коммуникации» [2, с. 279].

Ссылаясь на Доу Ксюфу, Т. О. Анохина выделяет следующие виды неологизмов:

- 1) новые заимствования и новообразования с заимствованными составными элементами;
- 2) прямые заимствования;
- 3) гибридные (смешанные) новообразования;
- 4) мнимые заимствования;
- 5) новые производные слова;
- 6) новые аббревиатуры;
- 7) новообразования;
- 8) новые значения.

Автор также отметила, что главной особенностью немецких неологизмов является то, что они образуются, в основном, путем сложения нескольких слов, тем самым образуя новую языковую единицу. «При этом большинство из них являются именами существительными, реже встречаются глаголы и прилагательные. Необходимость в неологизмах – это естественный процесс, который затрагивает практически все языки, поэтому их роль значительно возрастает» [1, с. 693].

В статье «Неологизмы в современных немецких Интернет-ресурсах» Т. О. Анохина нам приводит примеры самых распространенных неологизмов новостного интернет-портала «Deutsche Welle» за период апрель – май 2015 года: «*Fanboy* – ‘фанат (по отношению к мужчине)’, *simsen* – ‘отправлять СМС-сообщения’, *googeln* – ‘искать в Google’, *Aufhuibschen* – ‘красотка’, *Scheißhaus-Parole* – ‘пароль от личного кабинета (в Интернете)’, *Sprechkäse* – ‘бесполезная болтовня’, *App-Zocke* – ‘приложение для телефона’, *Dreikantebreit* – ‘человек со спортивным телосложением, «качок»’, *schatzhaft* – ‘любезный, предупредительный, доброжелательный’» [1, с. 692].

По мнению Н. С. Годжаевой, половина англоамериканизмов входит в состав сложных существительных. Из английского языка было заимствовано существительное *event* ‘событие’, которое функционирует уже в немецком языке в составе сложного существительного *Eventkultur* ‘событийная культура’.

«Анализ языкового материала показывает, что большую часть заимствований составляют существительные (85 %). Это объясняется тем, что они обозначают новые предметы, явления и события» [2, с. 280].

Исходя из этого, неологизмы можно разделить на темы:

1. Общественная жизнь: *das Bürgergeld* – ‘гражданский доход’; *die Erlebnisgesellschaft* – ‘стиль жизни, при котором общество сосредоточено на развлечениях’; *das Mobbing* – ‘бойкот’;

2. Отдых и развлечения: *abhängen* – ‘зависать, тусоваться’; *Konsolenspiele* – ‘игры для приставок’;

3. Работа и учеба: *das Assessmentcenter* – ‘кастинг, конкурсный отбор’; *die Mobilzeit* – ‘мобильный график работы’; *das Telelearning* – ‘дистанционное обучение’;

4. Стиль и модные тенденции: *das Basecap* – ‘бейсболка’; *die Outdoorjacke* – ‘куртка для активного отдыха’; *piercen* – ‘делать пирсинг’;

5. Средства коммуникации: *callbycall* – ‘телефонный вызов по бесплатной телекоммуникационной сети’; *das Mobilnetz* – ‘мобильная телефонная сеть’.

Подводя итог, можно сказать, что неологизмы закрепились в современном немецком языке. Они широко используются во всех сферах жизни общества.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Анохина Т. О. Неологизмы в современных немецких интернет-ресурсах [Электронный ресурс] / Т. О. Анохина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 691-695. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2016/96048.htm>.
2. Годжаева Н. С. Неологизмы современного немецкого языка / Н. С. Годжаева // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 3. – С. 279-281.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : «Советская энциклопедия», 1990. – 688 с.

*Антонова Т. Н.*  
(г. Горловка, ДНР)

### ВЗГЛЯД ИЗНУТРИ: ОТ УЧИТЕЛЯ-ПРАКТИКА – СТУДЕНТАМ И МОЛОДЫМ СПЕЦИАЛИСТАМ

Есть замечательное высказывание “variety is the spice of life” ‘разнообразие-приправа для жизни’, которое, несомненно, должно быть в голове каждого учителя, особенно при составлении плана урока.

В своей работе учителям следует применять различные технологии преподавания иностранного языка: интерактивные и игровые, метод проектов, технология развития критического мышления, проблемного обучения, обучения в сотрудничестве, что позволяет максимально полно решить задачу говорить на иностранном языке, а именно: приобрести навыки чтения, понимания речи на слух, говорения и письма.

Стоит стремиться организовать и реализовать деятельностный подход к изучению английского языка, большое внимание уделять

дифференцированному обучению с целью учета индивидуальных особенностей развития учащихся, их интересов, состояния здоровья. На различных этапах урока использовать метод рефлексии. Обязательным элементом урока является этап психологического снятия напряжения, которое достигается выполнением подвижных и релаксационных упражнений.

При детальном изучении метода ТРИЗ (теория решения изобретательских задач), можно с интересом для учащихся построить урок, ведь этот метод ориентируется на активную мыслительную деятельность. Рекомендуется использование головоломок, ребусов, занимательных задач, задач на смекалку.

Необходимо использование на уроках интеллектуальных упражнений (Warming-ups), т.к. важно стремиться развивать ребенка творчески, интеллектуально, способствовать становлению личности ребёнка как всесторонне-развитого и эрудированного члена общества с изобретательской смекалкой, высоким уровнем логического мышления. Как известно, предмет Английский язык имеет межпредметные связи. Возможно включение в процесс урока научных фактов, информации из области литературы, географии, математики, истории.

Как и нашим мышцам, уму нужны упражнения для поддержания активности. Система подобного рода упражнений называется «нейробикой», т.е. «аэробикой для нейронов». Упражнения для нашего мозга по технике нейробики позволяют сделать ум более гибким, устойчивым к стрессам и готовым к решению творческих вопросов.

Примеры упражнений по технике нейробики:

1. Написание тематических слов на доске/в тетради левой рукой (по заданной теме), (если ученик левша – соответственно правой рукой).

2. Написание тематических слов двумя руками одновременно.

3. Монологическая/диалогическая речь с одновременным выполнением несложных физ. упражнений (напр., стоя на одной ноге или заведя руки за спину).

4. Прохождение определенного расстояния (напр., от окна до двери) с одновременным произношением слов определенной группы на каждый шаг.

Таким образом, целью учителя-предметника является не только научить ребёнка, но и подготовить к взрослой жизни активную творческую личность, способную делать выбор, ставить и реализовывать цели, осознанно оценивать свою деятельность.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Животов В. Нейробика – упражнения для поддержания мозга в хорошем состоянии [Электронный ресурс] / В. Животов –

Режим доступа : <http://big-blog.ru/nejobika-uprazhneniya-dlya-podderzhaniya-mozga-v-xoroshem-sostoyanii> (дата обращения: 26.06.2017)

*Артюх И. В.*  
(г. Харцызск, ДНР)

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

В настоящее время ни одна культура не может ограничивать себя лишь своим языком и оставаться в изоляции. XXI век – эпоха глобального билингвизма и полилингвизма. Языковая культура является неотъемлемой и существенной частью культуры человека в целом.

Одним из ведущих принципов обновлённого процесса воспитания в средней школе становится принцип культуросообразности. Это означает, что воспитание основывается на общечеловеческих ценностях, строится в соответствии с особенностями традиционной культуры нации. Поэтому предмет «Иностранный язык» занимает особое место. Он не только знакомит с культурой стран изучаемого языка, но и путём сравнения оттеняет особенности национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями. Иными словами, содействует воспитанию школьников в контексте диалога культур.

В процессе преподавания иностранного языка учителю постоянно приходится тратить время и энергию на формирование в сознании учащихся понятия о ранее неизвестных предметах и явлениях, не имеющих аналогов ни в родной культуре, ни в родном языке. Таким образом, речь идет о включении элементов страноведения в преподавание языка. Такой подход в обучении принято называть лингвострановедческим.

Лингвострановедческий аспект включает в себя следующие этапы:

- 1) научить учащихся говорить, перерабатывать лингвистическую и экстралингвистическую информацию;
- 2) учить учащихся практическому владению иностранным языком, стимулируя развитие их способностей к речевому общению;
- 3) овладеть адекватными технико-коммуникативными сигналами в рамках речевого этикета;

4) овладеть единицами иноязычного речевого этикета в наиболее типичных ситуациях общения; формирование фоновых (страноведчески значимых) знаний во всех видах речевой деятельности.

Непосредственно на уроках английского языка лингвострановедческий подход способствует знакомству с Великобританией, США, другими англоязычными странами, народами, традициями, расширяет общий кругозор учащихся. Создаются предпосылки для иного восприятия языка как составной части всей духовной жизни общества.

Можно выделить следующие виды уроков лингвострановедческого характера: урок, в ходе которого страноведческий материал является фоном, урок развития отдельных компетенций на основе лингвострановедческого материала, урок изучения страноведческого материала, как такового. Однако, к какому бы виду не относился урок, наилучших результатов можно достичь, включая в него элементы театрализации. С целью повышения мотивации и познавательной активности учащихся необходимо в системе применять аутентичные материалы: оригинальные литературные, музыкальные произведения и произведения искусства, предметы реального быта. Уместно использовать прагматичный раздаточный материал из учебно-профессиональной, семейно-бытовой, спортивно-оздоровительной, социокультурной и других сфер общения (объявления о приеме на работу, рекламные проспекты услуг, афиши, проездные билеты, меню, поздравительные открытки, личные письма, газеты).

Учащиеся в большей мере понимают практическую ценность английского языка, возможность использовать полученные знания в повседневной жизни.

Лингвострановедческий подход актуален на любом этапе обучения. Взрослые и дети разных возрастов проявляют живой интерес к жизни своих ровесников за рубежом, к их обычаям, традициям, укладу повседневной жизни, формам проведения досуга и т.п. Начиная с 5 класса вполне реально на уроке английского языка давать учащимся задания по работе с географическими картами, например, предложить детям найти города на карте и расположить их в алфавитном порядке и т.п.

Своеобразным лингвистическим материалом являются песни, скороговорки, пословицы и поговорки, анекдоты. Они наиболее ярко характеризуют национальную особенность народа, помогают учащимся глубже познакомиться с культурой страны. В обязательном порядке необходимо знакомить учащихся с выдающимися личностями стран изучаемого языка. Целесообразно предлагать ученикам разнообразные викторины, кроссворды. Это

даст представление о том, что уже знают учащиеся, что вызывает у них наибольший интерес.

Приходя на урок иностранного языка, ребенок должен почувствовать, что он словно попадает в другую страну. Этому в большей степени способствует оформление учебного кабинета: символика и флаг страны, куклы в национальной одежде, элементы обычаев и традиций. В качестве домашнего задания, особенно на начальном этапе, можно предложить детям нарисовать или вылепить своих любимых персонажей из английских сказок и мультфильмов и подготовить короткое сообщение о них, оформить «валентинку» или рождественскую открытку.

Лингвострановедческая компетенция предполагает овладение учащимися не только вербальными, но и невербальными средствами языка (мимика, жесты, которые сопровождают высказывание), знаниями особенностей поведения носителей языка в определенных ситуациях общения, т.е. формирование у учащихся целостной системы представлений о национально-культурных особенностях страны. Это позволяет достичь полноценной коммуникации, т.к. речевая единица будет вызывать одинаковые ассоциации у обеих сторон.

Принимая во внимание все вышесказанное, можно сделать вывод: пользуясь дополнительным материалом по страноведению, нестандартными формами проведения уроков, мы повышаем интерес к предмету, способствуем лучшему усвоению программного материала. А изучающий язык остается носителем своей собственной культуры, однако его фоновые знания обогащаются элементами культуры страны изучаемого языка; тем самым как личность он становится в какой-то мере носителем мировой культуры и начинает лучше понимать и ценить собственную культуру.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Брагина А. А. Лексика языка и культура страны в лингвострановедческом аспекте // А. А. Брагина. – М. : Рус. яз., 1981. – 177 с.
2. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова // Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1980. – 320 с.
3. Кулахметова Н. Н. Формы реализации лингвострановедческого и страноведческого компонентов на уроке английского языка в средней школе / Н. Н. Кулахметова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 5. – С. 49-55.
4. Томахин Г. Д. Реалии в языке и культуре / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 3. – С. 20-23.

## **STUDENTS' INDEPENDENT WORK**

The restructuring of higher education requires the improvement and systematization of students' independent work in all academic disciplines. A foreign language as an academic subject teaches you to work independently; it creates the prerequisites for self-education. The student should be able to work effectively with a foreign language source of information. The main objectives of independent work in terms of practical mastering a foreign language are: a) achievement of the appropriate level of foreign language communication; b) training graduates to conduct effective self-education work on a foreign language after graduation. Students' independent work is not only the main form of education process, but it should be its base. Strengthening the role of students' independent work means a fundamental revision of the educational process at the university, which should be structured so as to develop the ability to learn, to form the student's ability of self-development, creative application of the knowledge gained, ways to adapt to professional activities in the modern world. There are different definitions of independent work in pedagogical literature. So, independent work is "students' activity in mastering knowledge and skills, which proceeds without the direct guidance of a teacher, although it is directed to them" B. N. Klimzo [3, p. 453]. I. A. Zimnyaya marks the activity nature of independent work. In the activity definition, independent work is considered by her as organized by the student "due to his internal cognitive motives, at the most convenient, rational from his point of view, time, controlled by him in the process and according to the result, based on mediated systemic management by the teacher (teaching programs, display equipment)" [5, p. 252]. Also, the concept of "independent work" is interpreted as an independent search for the necessary information, the acquisition of knowledge, the use of this knowledge to solve educational, scientific and professional tasks; as an activity made up of many elements: creative perception and reflection of the study material during a lecture, preparation for classes, exams, tests, performance of course and diploma works. The organization of independent work at an institution of higher education is considered as a system of measures to foster activity and independence as personality traits, and to develop skills and abilities to rationally acquire useful information. Independent work is also understood by a number of authors as a system of organizing pedagogical conditions that ensure management of educational activities that flow in the absence of a teacher (V. Graf, I. I. Ilyasov, V. Ya. Liaudis) [2]. Sometimes independent work is identified with self-education. What is

students' independent work? So, it is any activity related to the education of the future professional's thinking [1, p. 205]. In a broad sense, independent work means totality of all students' independent activity both in the classroom and outside it:

1. Directly in the process of classroom studies – at lectures, practical and seminar classes;

2. Cooperation with the teacher outside the schedule – in consultations on educational issues, in the performance of individual tasks, etc.;

3. In the library, at home, in the dormitory, at the department when the student performs educational and creative tasks.

And also there are some lists contributing to the revitalization of independent work:

- a. The result of the work. If the student realizes that the results of his work will be used in the publication, then the attitude to the assignment will change significantly;

- b. Students' participation in creative activities. Student may be involved in research, project work or methodical work;

- c. The use of motivating factors of knowledge control (cumulative assessment, rating, tests, non-standard examination procedures). These factors, under certain conditions, can lead to competition;

- d. Individualization of tasks performed both in the classroom and outside it, their constant updating.

It should be noted that automated learning and training-controlling systems, which are increasingly penetrating into the educational process, which allow the student to independently study a particular discipline and at the same time control the level of mastering the material. We also note that the specific ways and forms of organizing students' independent work, taking into account the course of study, the level of training of students and other factors are determined in the course of the teacher's creative activity, therefore these recommendations do not pretend to universality. Their goal is to help the teacher to form their creative system of organizing independent work.

## REFERENCES

1. Chernov G. V. Theory and practice of simultaneous translation / G. V. Chernov. – M. : URSS: Publisher LKI, 2007. – 205 p.
2. Graf V. Fundamentals of the organization of educational activities and independent work / V. Graf, I. I. Ilyasov, V. Ya. Liaudis. – M. : Moscow State University Publishing House, 1981. – 78 p.
3. Klimzo B. N. Craft of the translator / B. N. Klimzo. – M. : R.Valent, 2004. – P. 453.
4. Orlova G. D. Manual on the translation of English scientific literature / G. D. Orlova. – Tula : TSU, 2006. – 175 p.

5. Zimnyaya I. A. On the organization of independent work of students in teaching a foreign language. Training allowance for stud. ped. Universities / I. A. Zimnyaya. – М. : Logos, 2007. – P. 252.

*Баранова И. А.  
(г. Макеевка, ДНР)*

## **ОБУЧАЮЩИЕ СТРУКТУРЫ СИНГАПУРСКОЙ МЕТОДИКИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Реформирование системы образования ставит приоритетную задачу современной школы: формирование компетентного выпускника, который не просто обладает определённым багажом знаний, но умеет их применять и модернизировать в соответствии с социальным заказом.

Для предметной отрасли «Филология» Государственным стандартом определяется ведущее направление – формирование коммуникативной компетентности посредством комплексного подхода к обучению ИЯ на базе внутрипредметных связей всех видов речевой деятельности и универсальных учебных действий обучающихся [2, с. 23].

Обучение коммуникации должно быть интерактивным и комплексным. Наиболее интересным на данном этапе специалисты называют методику обучения в сотрудничестве, которой в разное время занимались такие методисты и дидакты, как В. К. Дьяченко, Б. М. Таль, Е. С. Полат, Е. И. Пассов.

Среди разработчиков современных идей данного подхода – основатели Центра кооперативного обучения университета Миннесоты, Дэвид и Роджер Джонсоны.

Наибольший вклад в историю развития кооперативного обучения внёс профессор Спенсер Каган, глава Института ресурсов для учителей США, который разработал Концепцию обучающихся структур, всего их 250 [1, с. 10]. Наибольшее распространение этот метод обучения получил в образовательных учреждениях Сингапура, отсюда и название «сингапурская методика», в основе которой лежит система развивающего обучения Льва Семёновича Выготского, модернизированная в соответствии с требованиями современного технологического общества.

Все структуры можно использовать на каждом этапе обучения английскому языку и на любом этапе урока. При использовании действующего УМК предлагается применение лишь нескольких из структур на одном из уроков любой темы.

Практика показывает, что новый метод развивает в ученике жизненно необходимые в наше время качества, такие как коммуникативность, сотрудничество, критическое мышление, креативность.

Ученики сидят за столом по 4 человека, и это одна сплочённая команда. У каждой команды на столах есть **manage mat** (коврик управления). Согласно ему, у каждого из участников есть партнёры по плечу и партнёры по глазам. Для знакомства друг с другом учащиеся смотрят на своего партнёра по плечу, представляются ему и спрашивают, как его зовут. Затем они рассказывают о своём партнёре по плечу своему партнёру по глазам и делятся с ним информацией.

**Структура Jot Thoughts** – «запишите мысли». Возможно использовать на этапе актуализации выученных лексических единиц на всех ступенях обучения. У каждого участника на столах лежат по 4 листика бумаги. Учитель задаёт вопрос, учащиеся записывают ответ на него на листках и кладут на середину стола. *Например:* запишите на каждом листочке ответ на вопрос What vegetables and fruit do you know? одним словом. Вслух проговаривайте это слово в группе. Повторяться нельзя. Всего должно получиться 16 ответов. Один из участников команды, которого называет учитель, зачитывает свои ответы.

**Структура Four-Box Synectics Review** – «синектический квадрат обзора». Она помогает рассмотреть тему с разных сторон, не имеющих отношение к изучаемой теме по предмету, выйти за рамки предмета, путем составления аналогий, развивает метапредметное мышление.

*Например:* Present Continuous.

What does this tense look like? And explain why. It looks like... because... Как вы думаете, на что похоже это время? И объясните, почему. Это время похоже на..., потому что...

**Структура «Тик-Тэк-Той» (крестики-нолики)** используется для развития критического и творческого мышления, в которой ученики составляют предложения, используя три слова, расположенных в любом ряду по вертикали, горизонтали и диагонали.

*Например:*

|     |     |                        |
|-----|-----|------------------------|
| she | is  | playing in the street. |
| he  | is  | going to the shop.     |
| we  | are | speaking on the phone. |

**Структура «Тим Чир»** – это короткое весёлое упражнение для физкультминутки.

1. Shake yourself free from laziness and tiredness.
2. Stretch to the stars.

3. Hide from troubles and danger.
4. Smile to your friends and the sun.
5. Take your seats.

**Структура «Билетики на выход»** может служить в качестве рефлексии при подведении итогов урока. *Например:* напишите на своих листочках, чему вы научились во время данного урока.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Апанасенко О. Н. Использование структур сингапурской технологии в образовательном процессе [Электронный ресурс] / О. Н. Апанасенко. – Режим доступа : [http://sibou.ru/images/webinars/ppt/pt\\_000000106.pdf](http://sibou.ru/images/webinars/ppt/pt_000000106.pdf).
2. Государственный Образовательный Стандарт Основного Общего Образования (Приказ Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики от 17 июля 2015 года № 327, зарегистрирован 06 августа 2015 года, № 337) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://doc.minsvyazdnr.ru/docs/ob-utverzhdennii-gosudarstvennogo-obrazovatel'nogo-standarta-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya>.

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

### **ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СОСТАВЛЯЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Мировоззрение будущего специалиста представляет собой систему философских, экономических и социально-политических взглядов, идеалов, убеждений, ориентаций. Своеобразным «мировоззренческим выходом» являются знания, суждения, представления, личностные установки и др.

Г. В. Мухаметзянова считает, что термин «мировоззрение» нужно понимать как «...активное самоопределение человека в мире, только начинающееся с теоретического осмысления последнего» [2, с. 118].

Экономическое мировоззрение, используя научный потенциал, имеет огромное практическое жизненное значение. Оно влияет на нормы экономического поведения человека, его отношение к труду, деньгам, другим субъектам и объектам экономической деятельности, на характер и перспективы его экономической активности, выбор способов действия и ролей в системе

отношений собственности, понимание и умение ориентироваться в меняющихся экономических условиях.

Профессиональная подготовка будущих специалистов приобретает комплексный характер, а применение иностранного языка в этой подготовке становится одной из важнейших задач для педагога в профессиональном образовании. Сегодня ценность любого специалиста, в том числе и экономиста, повышается, если он способен общаться на иностранном языке.

По мнению А. П. Астадурьян, наиболее адекватным средством интегрированного обучения, в частности при подготовке специалиста широкого профиля, может выступать интегрированная учебная ситуация, применяемая на уроках иностранного языка. Под речевой ситуацией автором понимается ситуация общения, определяемая как «совокупность обстоятельств, вызывающая необходимость обращения к речи в целях воздействия одного человека на других людей в процессе деятельности» [1, с. 90].

Интегрирование изучения иностранного языка и изучения деятельности вызывает улучшение условий для усвоения изучаемого языка, обеспечиваемое предъявлением для осмысления на этом языке и выполнения с использованием иноязычной речи действий, на усвоение которых направлен основной познавательный интерес обучаемых. Это содействует развитию двупрофильной рефлексии и способности анализировать проблемную ситуацию.

В колледже ЛНУ имени Владимира Даля происходит интегрирование учебных дисциплин при подготовке будущих специалистов специальностей 38.02.01 Экономика и бухгалтерский учёт (по отраслям), 38.02.06 Финансы и иностранный язык (английский) рассматривается как элемент формирования экономического мировоззрения. Один из примеров, подтверждающих это высказывание, демонстрируется нами в видеоролике, снятом на одном из таких занятий, проведенном в соответствии с рабочей программой учебной дисциплины ОГСЭ.03 ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК на 2 курсе подготовки обучающихся по специальностям экономического направления 38.02.01 Экономика и бухгалтерский учёт (по отраслям), 38.02.06 Финансы.

Тема практического занятия № 5: “What is Economics?”

Цель занятия: Систематизировать знания обучающихся по теме “What is Economics?”.

Практические задачи:

1. Организовать работу над формированием диалогической речи обучающихся.
2. Организовать изучение грамматической темы «Пассивный и активный залог глагола (Present Indefinite Active, Present Indefinite Passive)».

При проведении данного практического занятия использован материал учебного пособия по дисциплине «Иностранный язык (английский) для экономических специальностей», подготовленный преподавателями колледжа ЛНУ имени Владимира Даля. Диалог разработан при использовании экономической терминологии и выражений разговорной речи. Он является завершающим элементом изучения темы “What is Economics?”, состоящей из следующей схемы:

1. Работа с лексикой по теме “What is Economics?”.
2. Чтение и перевод текста “What is Economics?”.
3. Реферирование текста “What is Economics?”.
4. Составление диалога на основе прочитанного текста “What is Economics?”.
5. Инсценировка диалога “What is Economics?”.
6. Запись видеоролика.
7. Работа над изучением грамматической темы.

Исходя из выше сказанного мы можем сделать вывод, что знание иностранных языков является одним из факторов, способствующих успешной социализации обучаемых как будущих участников рынка труда, расширению их кругозора, мировоззрения, знаний культуры, традиций и обычаев народов разных стран, воспитанию уважительного отношения к людям различных национальностей. На сегодняшний день иноязычной подготовке отводится особая роль в профессиональной деятельности любого специалиста.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Астадурьян А. П. Интегрированная учебная ситуация как средство обучения будущих специалистов / А. П. Астадурьян // Известия высших учебных заведений. Северо-кавказской регион. Проблемы водного транспорта. – Часть 2. – 2004. – С. 89-92.
2. Мухаметзянова Г. В. Избранные педагогические труды: в 3 т. Т. 2 / Г. В. Мухаметзянова. – Казань : Магариф, 2005. – 206 с.
3. Тенищева В. Ф. Интегративно контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. Ф. Тенищева. – Москва, 2008. – 44 с.

*Батдук Е. Г.,  
Филимонова Л. В.  
(г. Луганск, ЛНР)*

## **ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ДВУХ ЯЗЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

На современном этапе развития общества в условиях активного межкультурного взаимодействия все большее распространение получает модель билингвального обучения.

**Билингвизм (двуязычие)** – обозначает одновременное владение 2-мя языками на высоком уровне, достаточном для жизнедеятельности в среде натуральных носителей языка, для обучения на данных языках и т.д. Изучение теории билингвизма начинается в XIX веке, наиболее известны труды таких западноевропейских ученых, как Эрнест Виндиш, Гуго Шугардт, Г. Грюнбаум. В России теория билингвизма, исследующая его функциональные особенности, стала объектом внимательного рассмотрения в 60-70-е годы XX века.

Первопроходцами в области разработки основ современной теории взаимодействия языков традиционно считаются У. Вайнрайх (1979) и Э. Хауген. Советские ученые В. А. Богородицкий, Л. В. Щерба, В. О. Розенцвейг, Е. Д. Поливанов и другие сделали значительный вклад в становление современной теории языковых контактов.

### **Можно выделить следующие виды билингвизма:**

- в зависимости от ситуации – национальный билингвизм, индивидуальный билингвизм, естественный (бытовой) билингвизм, искусственный (учебный) билингвизм;
- в зависимости от возрастных периодов – врождённый (ранний) билингвизм, приобретённый (поздний) билингвизм;
- в зависимости от степени владения языком – рецептивный (воспринимающий) билингвизм, продуктивный (порождающий) билингвизм.

Для развития естественного билингвизма необходимо придерживаться двух принципов:

- один язык – один родитель;
- принцип изолирования (один человек – один язык).

### **Преимущества обучения двуязычию детей в раннем возрасте:**

- языковые преимущества, в частности, богатый словарный запас;
- эффективность в учебе, достижение высоких учебных показателей;
- дополнительные когнитивные преимущества;

- воспитательный аспект (дети, выросшие в двуязычной среде, знают свои корни и гордятся ими).

### **Недостатки обучения двуязычню детей в раннем возрасте.**

Билингвы развиваются не так, как дети, осваивающие всего один язык – монолингвы. Такие дети начинают говорить только к 2-2,5 годам. До 3 лет в их речи наблюдается смешение языков. Поскольку все дети имеют разные способности, в том числе и к языкам (один язык может даваться ребенку намного труднее, чем другой), то типичной проблемой двуязычия является смешение фонетических и лексических систем. Но уже к 4 годам в речи билингвов происходит четкое разделение языков.

Работая с ребенком-билингвом, специалист должен учитывать его психологическое состояние и помнить об особенностях культуры другого языка.

Подводя итоги сказанному, отметим, что двуязычность не ограничивается запоминанием слов на двух языках, в условиях современного поликультурного общества билингвизм соединяет культуры.

Таким образом, под билингвальным, или двуязычным, обучением понимаем такую организацию учебного процесса, при котором становится возможным использование более чем одного языка как языка преподавания.

Второй язык при этом выступает не только объектом изучения, но одновременно и средством общения, и языком преподавания.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Александрова Н. Ш. Родной язык, иностранный язык и языковые феномены, у которых нет названия / Н. Ш. Александрова // Вопросы языкознания. – 2006. – № 3. – С. 88-100.
2. Знаменская Т. А. Формирование двуязычной компетенции при изучении иностранного языка / Т. А. Знаменская // Образование и наука. – 2013. – № 1. – С. 94-106.
3. Сидоренко Е. А. Обучение иностранному языку в условиях погружения в новую языковую среду: коммуникативная компетентность / Е. А. Сидоренко // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2013. – № 4. – С. 15-20.
4. Olshtein E. The attrition of English as a second language with speakers of Hebrew / E Olshtein // Language attrition in progress. – Dordrecht, 1986.
5. Балыхина Т. М. Современные инновационные подходы в методике дошкольного образования детей-билингвов [Электронный ресурс] / Т. М. Балыхина, О. В. Ветер. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/sovremennye-innovatsionnye-podhody-v-metodike-doshkolnogo-obrazovaniya-detey-bilingvov>

## **ПРОБЛЕМА ВЫБОРА УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ**

Устный перевод играет необыкновенно важную роль в современном глобализованном мире. Без перевода, в частности устного, были бы невозможны ни межгосударственные контакты на высшем уровне, ни международные конференции, съезды и симпозиумы, ни культурное сотрудничество между странами и народами. Принципиальная позиция международных организаций состоит в переводе рабочих моментов несколькими языками. Именно поэтому возникает острая нужда в большом количестве квалифицированных устных переводчиков и качественного перевода [1, с. 8].

Чтобы осуществить любой вид устного перевода, необходимы определенные умения и навыки. Развить переводческие умения призваны специальные упражнения, составляющие значительную часть курса обучения переводу. Они составляют конечную цель курса перевода, обеспечивая практическую профессиональную деятельность переводчика. Умения и навыки перевода создаются на основе использования специально подобранных учебных материалов. К числу таких материалов относятся переводческие упражнения и учебные тексты.

В зависимости от целей и задач, стоящих перед учащимся или учителем, на занятиях переводом могут выполняться многие виды упражнений. В соответствии с практической направленностью обучения переводу можно выделить следующие группы упражнений:

- упражнения, направленные на формирование навыков и умений, необходимых для осуществления любого вида переводческой деятельности, например, *навыков девербализации, трансформации; умение осуществлять анализ и синтез, определять стиль и жанр текста;*

- упражнения, направленные на расширение и закрепление знаний;

- упражнения языковые: *лексические, фразеологические, грамматические, стилистические;*

- упражнения речевые;

- упражнения, направленные на отработку одного явления или одной трудности, и упражнения комплексные, выполнение которых требует владения несколькими или многими знаниями, навыками и умениями.

Особую роль в обучении переводческой деятельности играют упражнения, направленные на выработку таких необходимых переводчику навыков, как *девербализация*, *трансформация* и *переключение*, а также на выработку у учащихся механизма билингвизма в целом.

Упражнения – это основной способ выработки необходимых умений. Переводческие умения могут развиваться и в процессе перевода связного текста [2, с. 13]. Однако перевод любого текста всегда связан с решением целого ряда переводческих задач и практически очень трудно найти такой текст, в котором какая-то переводческая проблема преобладала или хотя бы встречалась достаточно часто. Специально подобранное упражнение дает возможность сосредоточить внимание обучаемых на способах решения отдельной переводческой задачи. Работа с упражнениями составляет значительную часть курса обучения переводу.

Как правило, упражнение включает 15-20 предложений, содержащих определенную переводческую трудность. Эти предложения подбираются из разных текстов, поскольку, как уже указывалось, трудно подбирать связный текст, в котором нужная проблема представлена в достаточном количестве. Материалом для таких упражнений служат тексты, лишенные индивидуально-авторских особенностей в употреблении языковых средств. Необходимость использовать высказывания, вырванные из контекста, создают трудности для их понимания и перевода. Эти трудности преодолеваются тремя путями. Во-первых, преподаватель стремится подбирать самодостаточные предложения, интерпретация которых не нуждается в более широком контексте. В случае необходимости возможна небольшая модификация отдельных предложений, уточняющая их содержание, но не нарушающая их естественность. Во-вторых, преподаватель всегда должен быть готов сообщить студентам дополнительные сведения, устраняющие многозначность. В-третьих, одним из способов работы с упражнениями может быть обсуждение вариантов понимания и перевода, которые будут правильны при различных лингвистических и ситуативных контекстах, в которых может быть помещено данное высказывание.

Работа над переводом может проводиться при коллективном участии всей группы. Такая работа сопровождается непосредственным обсуждением вариантов перевода и комментарием учителя по поводу типичных, а также специфических для конкретного текста переводческих трудностей.

Комментарий преподавателя играет первостепенную роль в работе с упражнениями. Помимо дополнения контекста высказывания, преподаватель сообщает студентам необходимый фактический

материал, знакомит их с неизвестными им реалиями, исправляет языковые ошибки, подсказывает правильный путь анализа и возможные варианты перевода. Особое значение имеют постоянные ссылки на изученные знания и приемы, обобщение способов решения переводческих задач, формулирование рекомендаций, напоминание о принципах переводческой стратегии.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Максименко О. В. Усний переклад. Теорія, вправи, тексти (французька мова) / О. В. Максименко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 168 с.
2. Tcherednitchenko O. Théorie et la pratique de la traduction. Le français / O. Tcherednitchenko, Y. Koval. – Київ : Либідь, 1995. – 320 с.

***Блажковский Р. В.***

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Грицкова Н. В.  
(г. Луганск, ЛНР)*

## **АББРЕВИАЦИЯ В ИСПАНОЯЗЫЧНЫХ ЧАТАХ И ТЕКСТОВЫХ СООБЩЕНИЯХ**

В наше стремительно изменяющееся время, человек ежедневно обогащается новыми знаниями. Современные технологии сделали удобным обмен важной информацией между миллионами людей в современном мире. С ростом популярности текстовых сообщений в режиме реального времени, таких как Facebook, Twitter, мгновенные сообщения, игровые сервисы, чаты, доски обсуждений и многое другое, возник новый язык текстовых сообщений, адаптированный к оперативности и компактности этих новых средств коммуникации [3].

Аббревиатуры часто используются в чатах и текстовых сообщениях в качестве способа ускорить «разговоры». Сотни слов, фраз и популярных терминов передаются различными комбинациями букв, цифр, символов. Есть некоторые очень используемые фразы, которые также могут быть сокращены. Иногда даже носителям языка трудно понять некоторые из сокращений, которые они включают в свои сообщения. Это может быть очень неловко, если вы неправильно понимаете аббревиатуру или используете ее неправильно [2].

Знание испанских аббревиатур поможет сэкономить время для перевода и улучшит общение на кастильском языке в интернет среде.

Проанализировав испанские чаты и форумы, была отмечена тенденция изменений в отношении орфографии, постановки

ударения, удаления букв и другие изменения по сравнению с литературным испанским. Вот некоторые из них:

- упразднение гласных, в основном **e** (например: *tengo* или *beso* как *tngo* и *bso*);

- замена слога **ca** буквой **k** и слогов **gu** и **bu** на **w** (например, *kriño*, *wapa*, *wenas* вместо *cariño*, *guapa*, *buenas*);

- замена **que** на **k** как в случае относительного местоимения, так и части слова (например, *k* вместо *que* так и *aunk* для *aunque*);

- преобразование **ch** в **x** (например, *muxos* для *muchos* или *xat* для *chat*);

- сокращение терминов до минимального формального выражения (например, использование *kdd* вместо *quedada* или *xas* для *muchas*);

- сокращение до акронимов часто используемых фраз, что приводит к лексемам, характерным для чата (например, *ntc* для фразы *no te creas*);

- замена букв или слов буквенно-цифровыми символами (например, + или – вместо *más o menos* или = для *igual*).

Также можно рассмотреть пример диалога:

- *k tal wpa? ¿Qué tal guapa?* Как дела, красавица?

- *n m nqntro mu bn. No me encuentro muy bien.* Я не очень хорошо себя чувствую.

- *k t psa? ¿Qué te pasa?* Что с тобой?

- *s k tng resak. Es que tengo resaca.* У меня похмелье.

- *t ymo x la noxe. Te llamo por la noche.* Я позвоню тебе вечером.

- *vale, bss. Vale, besos/besitos.* Хорошо, целую.

Сокращения используются во всех сферах жизни. Существуют тысячи текстовых аббревиатур, используемых различными группами людей в интернете [1]. Например, люди, которые играют в онлайн-игры, используют сокращения, которые отличаются от тех, которые используются кем-то, кто ведет медицинский блог [4].

Социальные сети и интернет внесли позитивный вклад в общение между людьми, но с лингвистической точки зрения это приводит к «языковой бедности» и в целом к ухудшению языка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Devis A. El español en la red: ¿destrucción o reforma del lenguaje? [Электронный ресурс] / A. Devis // AISPI. – 2004. – P. 71-88. – Режим доступа : [http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/20/II\\_06.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/20/II_06.pdf). (дата обращения: 15.09.2018)
2. Marcos Marin F. A. La lengua española en internet [Электронный ресурс] / F. A. Marcos Marin. – Режим доступа : [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_00/marcos/p01.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/marcos/p01.htm) (дата обращения: 25.08.2018).

3. Millán J. A. El lugar del español en Internet [Электронный ресурс] / J. A. Millán // El País 24 abr 2015. – Режим доступа : [https://elpais.com/elpais/2015/04/20/opinion/1429557622\\_003185.html](https://elpais.com/elpais/2015/04/20/opinion/1429557622_003185.html). (дата обращения: 15.09.2018).
4. Rojo G. El español en la Red / G.Rojo, M. Sánchez. – Madrid, 2016. – 214 p.

*Бондаренко Т. В.  
(г. Донецк, ДНР)*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

В условиях политико-экономической нестабильности современного мира все острее ощущается потребность в широко образованных людях, способных критически мыслить, обрабатывать большие объемы информации, принимать разумные решения. Добиться этого можно только особым вниманием к качеству образования.

Иностранный язык служит средством общения, средством приема и передачи информации об окружающей действительности. Овладение иностранным языком развивает мышление, память, речевую способность, совершенствует слуховые, зрительные и моторные ощущения, улучшает речевое прогнозирование, произвольное владение обобщенными приемами речевой деятельности с опорой на анализ и синтез, сравнение и обобщение. Люди разнятся по индивидуальным чертам. Возраст, интересы, уровень владения родным языком, интеллект, мотивация, уровень жизни, когнитивные возможности – все это влияет на изучение иностранного языка. С. Д. Смирнов отмечает, что «изучение любого предмета субъектом – это вид деятельности, который обусловлен взаимодействием с внешним миром и направлен на освоение новых предметов и включение внешнего мира в деятельностные отношения» [1, с. 69-75]. Деятельность – это не реакция организма, а четко спланированные действия, предполагающие поставленную цель, мотив, планирование, осуществление и анализ полученного результата. Для человека существует отдельный вид деятельности – учебная, в которой объединяются такие психологические функции, как восприятие, внимание, память, мышление, воображение, формирующиеся в потребности. В процессе учебной деятельности у учащихся должны сформироваться теоретическое сознание и мышление, которые требуют специальных педагогических приемов

и способов построения учебной деятельности. Преподаватель должен не только обеспечить усвоение материала конкретного предмета, а научить учащихся учиться. Преподавателю необходимо организовать учебную деятельность как совместную работу наставника и учащегося и взаимодействие учащихся между собой. Именно в обучении иностранному языку ярко проявляется такая система работы.

Психолого-педагогические исследования показывают, что речевые навыки и умения формируются непосредственно в сфере коммуникативно-познавательной деятельности. Для успешного обучения учащимся необходимо уметь контролировать и оценивать свою деятельность.

Итак, психолого-педагогические и лингводидактические аспекты обучения иностранному языку в средней школе направлены на формирование в процессе обучения управления речевой деятельностью, а также коммуникативной компетенции во всех ее аспектах, языковой личности, которая может управлять средствами языка, анализировать и синтезировать учебный материал, общаться с партнером на основе межкультурных и социальных особенностей страны партнера по диалогу; на воспитание способности к продуктивной учебной деятельности: ученик должен планировать, осуществлять, анализировать свои действия и полученные результаты, что приводит к формированию у учащегося наиболее высокого уровня овладения языком.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкая В. Д. Психолого-педагогические и лингводидактические аспекты обучения иностранным языкам в неязыковых вузах / В. Д. Вербицкая // Гуманитарный вестник. – 2015. – Вып. 8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/pedagog/294.html>
2. Смирнов С. Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы / С. Д. Смирнов. – М. : Издательство МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2007. – 156 с.
3. Хуснулина Р. Р. Методические рекомендации по модификации учебного процесса на I-II курсах на факультетах с углубленным изучением английского языка / Р. Р. Хуснулина. – Казань : Издательство ИУЭП, 2008. – 20 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

На современном этапе развития образования активно рассматривается вопрос использования различных инновационных технологий обучения, которые активизируют стремление к активной познавательной деятельности в процессе подготовки учителей иностранных языков. Актуальность выбранной темы обусловлена модернизацией процесса образования в высших учебных заведениях и требованиями, которые выдвигает общество к уровню подготовки учителей иностранных языков.

Новейшие Интернет-технологии, в том числе и социальный сервис подкастинга, представляют научный интерес для многих ученых и являются ключевым предметом исследования Е. Полата, Е. Титовой, Л. Раицкой, П. Сысоева, М. Евстигнеева, А. Филаатовой, Н. Сушковой, Т. Павельевой, Н. Хокли, Б. Салина, А. Авраменко, Ш. Робинсон, А. Соломатиной и других.

В зарубежной литературе темой использования подкастов занимались такие ученые, как Т. Cochrane, G. Salmon, C. Schlosser, G. Stanley, G. Dudeney.

Быстрое развитие современных технологий ставит перед сегодняшним образованием новые задачи и цели, которые становятся причиной пересмотра содержания образования, методов, форм подачи материала и приемов обучения.

На данном этапе развития общества явление подкастинга распространено во всем мире. Применение аутентичных аудиоматериалов в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков дает возможность разнообразить и активизировать учебный процесс. Практика показывает, что аудирование как речевое умение отстает от других. Это случается по нескольким причинам: из-за отсутствия во многих вузах надлежащего технического оснащения, а также из-за недостатка качественных материалов для обучения иностранному языку будущих учителей иностранных языков. Одной из закономерностей методики обучения иностранному языку является то, что обучение должно базироваться на развитии у студентов слухомоторных связей в результате выполнения ими устных упражнений [1, с. 20].

Подкастинг (podcasting) влияет на развитие навыков аудирования иностранного языка. Термин «подкастинг» появился из сочетания двух английских слов iPod – названия известного плеера компании

Apple и второй части слова (в переводе на русский это «радиовещание, передача»).

Подкаст отличается от просто аудиофайла в формате MP3 тем, что пользователь имеет возможность сам выбирать, подписываться и регулярно получать подкасты, которые ему интересны. Также существуют такие виды подкастов, как видеокасты и скринкаст. Одной из отличительных особенностей видеокастов от аудиоподкастов является то, что они активизируют и слуховое и визуальное восприятие студентов.

Учебный подкаст имеет следующие характеристики: носитель языка рассказывает об определенных событиях, грамматическое или лексическое явление, рассматривая его в разных контекстах; средняя продолжительность подкаста 5-10 минут; тематика подкастов современная и актуальная; на сайте доступен текст и аудиофайл подкаста.

Существует большое количество подкастов для изучения и преподавания английского языка. Их можно применять как для совершенствования уровня владения английским языком, так и для его преподавания [2, с. 13-14].

Подкаст можно использовать в качестве , “warming-up” в начале занятия, для презентации новых лексических или грамматических явлений, для индивидуальной тренировки скорости речи, а также для тренировки элементов синхронного перевода [4, с. 45].

Подкасты, посвященные изучению иностранного языка, дают возможность решить ряд методических задач: формирование навыков и умений понимания иноязычной речи на слух, формирование и совершенствование навыков произношения, расширение и обогащение лексического запаса, грамматических навыков, развитие умений говорения и устной речи будущих учителей иностранных языков.

Однако подкасты не могут стать полноценной заменой аудиторных занятий по иностранному языку, они выступают дополнением при работе над аспектами «аудирования» и «фонетики», предлагая аутентичный языковой материал [3, с. 55].

Следовательно, работать с подкастами гораздо удобнее, чем с печатными изданиями. Они позволяют экономить время студентов и преподавателя при подготовке к занятию; получать свежие зарубежные новости; использовать более широкий спектр изданий.

Принимая во внимание то, что проблема внедрения технологии подкаст в процесс подготовки учителей иностранных языков достаточно новая, существующие исследования не дают целостного ее решения. Данная тема требует дальнейшего исследования в направлении разработки методики использования подкастов в

учебном процессе для профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Авраменко А. Подкасты и видеоподкасты мобильного формата в преподавании иностранных языков / А. Авраменко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету : Педагогічні науки. – 2012. – № 98. – С. 1-4.
2. Гальская Н. Д. Новые технологи обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков / Н. Д. Гальская // Иностр. языки в школе. – 2009. – № 7. – С. 13-14.
3. Дудолодова А. В. Методика роботи з подкастами у викладанні іноземних мов / А. В. Дудолодова // Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі : Матеріали VI Міжнародної науково-методичної конференції. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна. – 2013. – С. 55-56.
4. Cochrane T. Podcasting : The do-it-yourself guide / T. Cochrane. – Indianapolis, IN : Wiley, 2005. – 312 p.

**Буренкова А. С.**

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

### ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

В любом языке существуют разновидности, которые функционируют в определенных коммуникативных ситуациях, внутри определенных социальных групп либо на определенной части территории распространения языка. Среди основных социальных разновидностей внутри языка выделяют диалекты.

Как правило, под диалектом понимается отдельная языковая форма, принятая в том или ином регионе, покрывающая меньшую территорию по сравнению с общепринятым языком-стандартом и не имеющая социального и культурного статуса [1]. Очень близкими понятиями к диалекту выступают такие термины, как *patois* (говор, местное наречие), *parler* (говор, наречие, диалект), *idiome* (местное наречие, говор, язык). Под говором (*patois*) понимают языковой вариант, используемый на небольшой местности, как правило, сельской. Он отличается от диалекта только некоторыми фонетическими и лексическими элементами [2]. Под понятием *parler* понимают всякий отдельный язык, свойственный определенной

группе людей или региону [2]. Под идиомой (*idiome*) понимается язык, свойственный той или иной общности [2]. Этот термин зачастую применяется в тех случаях, когда необходимо избежать употребления понятия «диалект», имеющее негативную окраску, или в том случае, когда речь не идет о национальном языке.

До XVI в. (именно к этому времени сформировался современный французский язык) на территории Франции существовала раздробленность языка на три группы диалектов:

- la langue d'oc (южная часть, включая средиземноморье);
- la langue d'oïl (северная и центральная части территории);
- le franco-provençal (часть юго-восточных земель).

Франция характеризовалась наибольшим разнообразием диалектов в ранние периоды истории романских языков. На территории Франции насчитывалось 11 диалектов французского языка и 6 диалектов провансальского (окситанского) языка. Области отличались произношением некоторых звуков, разным набором слов для обозначения одних и тех же понятий, грамматическими способами выражения. На диалектах создавалась художественная литература (эпические поэмы, лирические стихотворения, басни, фавлю и др.). Во Франции XI-XIII вв. существовала богатая и разнообразная по жанрам художественная литература на англо-нормандском, пикардском, шампанском и некоторых других диалектах. В XIII-XIV вв. возрастает роль столицы государства: Париж становится политическим, экономическим и культурным центром. В рамках западной группы старофранцузского языка (языки группы oïl) выделился столичный (франсийский) диалект (область, где располагался Париж, называлась Иль-де-Франс), который положил начало литературному французскому языку. Сегодня данный диалект практически исчез.

Каждый из ныне существующих диалектов состоит, в свою очередь, из многочисленных местных говоров (*parler*). Литературный потенциал диалектов, к сожалению, утрачивается, а имеющиеся письменные тексты обычно обладают фольклорным характером. Однако есть и примеры использования диалектизмов в современной поэзии: на пикардском языке пишет и переводит на него выдающийся поэт Пьер Ивар, на гасконском языке творит крупнейший поэт Жаку Жансемина. На региональных языках существует художественная литература, радио- и телепередачи, издается периодика. В ряде французских университетов открыты отделения, где изучаются некоторые диалекты.

Местные диалекты живут и будут жить, пока живы традиции провинций и предков, пока к своим уникальным языкам обращаются жители регионов, говоря на своих наречиях и привлекая своей необычной речью внимание других народов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Федотова В. Ю. Сравнительная характеристика диалектов французского языка на территории Франции [Электронный ресурс] / В. Ю. Федотова. – Режим доступа : [http://pglu.ru/upload/iblock/5b5/uch\\_2010\\_vii\\_00036.pdf](http://pglu.ru/upload/iblock/5b5/uch_2010_vii_00036.pdf). (дата обращения: 28.10.2018).
2. Школьный французско-русский страноведческий словарь: Франция / Авт.-сост. Е. Я. Гаршина. – М. : Дрофа, 2001. – 320 с.
3. Le Petit Robert. – Р. : Dictionnaires Le Robert, 2004. – 2949 p.

**Ващенко Т. В.**  
(г. Горловка, ДНР)

### **ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ ГАННИБАЛА ЛЕКТЕРА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ «КРАСНЫЙ ДРАКОН» И «МОЛЧАНИЕ ЯГНЯТ» ТОМАСА ХАРРИСА)**

В настоящее время в области коммуникативной лингвистики открываются перспективы изучения проблемы языковой личности. Анализ языковой личности неизбежно ведет исследования к изучению ключевого понятия – личности. Такое направление в исследованиях, как анализ языковой личности, является актуальным для ученых-лингвистов. Порой авторы создают уникальных персонажей, интересных для анализа и понимания, ведь каждое слово, сказанное ими, может нести разный смысл, и только проанализировав и осознав истинную причину того или иного высказывания, можно понять, что именно хотел сказать и передать автор.

Такие ученые, как Н. Г. Наумова, Л. В. Серикова, добились важных выводов, отслеживая речевой портрет того или иного персонажа на протяжении целой книги. Комплексные анализы дают возможность читателям лучше интерпретировать позицию персонажа. В особенности наиболее актуальным и интересным может быть портретирование «сквозного» персонажа, т.е. одного героя книжной серии (в данном случае это трилогия «Красный дракон», «Молчание ягнят», «Ганнибал»), создаваемой автором на протяжении нескольких лет. На время создания трилогии у Томаса Харриса ушло 18 лет. За это время автор менялся сам, менялись его внутренний мир, его восприятие жизни, и эти изменения он передавал своему персонажу, Ганнибалу Лектеру. На протяжении двух книг трилогии персонаж меняется, поэтому интересно проследить изменения в его речевом поведении и составить его языковой портрет, ведь именно анализ самой речи поможет читателям вскрыть глубинную сущность персонажа, понять его характер и психологические особенности.

«Красный дракон» – первая книга в трилогии Томаса Харриса. Именно в этой части читатель впервые встречается гениального психолога-заключенного, убийцу Ганнибала Лектера. Агенты просят у него помощи в раскрытии преступлений, пишут о нем в газетах, а агент Грэм вообще тесно связан с Лектером, так как именно он смог посадить убийцу за решетку. *“But it was you who caught me, wasn’t it, Will?”*, – спрашивает Лектер Грэма. В книге для анализа представлен только один полноценный диалог агента с заключенным, но и по нему можно понять характер и прочувствовать стиль общения доктора с офицером полиции. Также в романе есть два письма, которые Лектер пишет Красному Дракону и Уиллу, которые также помогают понять, что за человек Ганнибал.

В разговоре с Грэмом Лектер позиционирует себя как его старого знакомого. Такие фразы, как: *“That’s the same atrocious aftershave you wore in court”*, *“Did you get my card?”*, *“I’m glad you came. It’s been what now, three years?”* с иронией показывают, что они знакомы уже несколько лет, с того момента, как Грэм посадил Лектера за решетку, а эпитет *“atrocious aftershave”* указывает на то, что Лектер совершенно не стесняется в выражениях и отзывается довольно грубо о парфюме агента. Если бы в английском языке было разделение в местоимениях на вежливую форму и неофициальную, можно было бы предположить, что Лектер обращается в Грэму на «ты». Как и во второй части, будучи заключенным, Ганнибал показывает себя исключительно вежливо, с достоинством и принимает Уилла как дорогого гостя: *“Why don’t you have a seat, Will?”*, *“Lecter stood until Graham was seated in the hall”*, *“I’m glad you came”*. Лектер предстает перед читателем не только вежливым собеседником, но еще и участливым к проблемам и жизням других людей. Такие вопросы, как *“And how is Officer Stewart?”*, *“Unfortunate that his emotional problems got the better of him. I thought he was a very promising young officer. Do you ever have any problems, Will?”* должны располагать к себе, но Грэм реагирует на них достаточно вяло. К тому же Лектер, кажущийся заботливым по отношению к Стюарту, откровенно издевается, намекая Уиллу на то, что офицер сменил место работы не по собственному желанию, а из-за напряженных отношений с заключенным. Но Уилла это не волнует, он пришел за помощью, а Лектеру нужно совсем другое: как и во второй части трилогии, его интересует внутренний мир собеседника, его мысли и чувства.

В отрывке очень хорошо чувствуется скрытая манипуляция – скрытое введение в психику адресата идей, целей и различных установок, которые вынуждают адресат на какое-либо действие. Лингвистический анализ диалога дает возможность эксплицировать факт речевого манипулирования и описать различные манипулятивные средства.

На основании сравнительного анализа можно сделать вывод, что Ганнибал Лектер – персонаж довольно открытый, он любит общаться с людьми, особенно с теми, которым он нужен. Рассмотрев его речевой портрет на примере одного из разговоров, можно сделать вывод, что этот человек сдержан, умен, расчетлив, безукоризненно вежлив, и, несмотря на то, что является убийцей и, собственно, ничего положительного нет в этом персонаже, он притягивает к себе людей, для которых общение с ним позже становится необходимым. Лектер не придает значения полу собеседника. Он умело манипулирует и мужчиной, и женщиной. Для него все равны в своей значимости. Каждому он так или иначе помогает, дает подсказки. Он не симпатизирует ни мужчине, ни женщине и не дает прямых ответов на вопросы, что только придает сложность расследованию.

В литературе существуют произведения, представляющие особый интерес для критиков и читателей, однако, для того чтобы правильно понять то или иное произведение, проникнуть во внутренний мир персонажа, нужно следить за его речью, поскольку она является лучшим из всех портретов.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров эстетического словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 280 с.
2. Китайгородская М. В. Русский речевой портрет. Фонохрестоматия / М. В. Китайгородская. – М. : Едиториал, 1995. – 75 с.
3. Harris Th. Red Dragon / Th. Harris. – London : Arrow books, 2002. – 398 с.
4. Harris Th. Silence of the Lambs / Th. Harris. – London : Arrow books, 2002. – 496 с.

***Волкова Н. В.***  
*(г. Горловка, ДНР)*

#### **СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ О ПОСТРОЕНИИ РАЗДЕЛИТЕЛЬНЫХ ВОПРОСОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Разделительные вопросы английского языка относятся к активному грамматическому минимуму. Ознакомление с типами вопросительных предложений, в целом, и разделительных (вопросов с «хвостиком»), в частности, происходит на начальном этапе изучения языка при овладении временными формами английского глагола. Автоматизация действий по употреблению анализируемой грамматической структуры продолжается при изучении местоимений,

модальных глаголов, наклонений. При накоплении грамматических знаний возникает необходимость в систематизации знаний по данному материалу. Для студентов, изучающих английский язык как второй иностранный, организация обозначенного выше вида работы является актуальной при овладении материалом темы «На уроке английского» в рамках дисциплины «Второй иностранный язык как язык профессионального общения (английский)».

Основной целью использования разделительных вопросов (disjunctive / confirmative / tag questions) является уточнение, подтверждение или опровержение сказанного. При обобщении знаний и автоматизации умений и навыков использования данных вопросов в речи необходимым является рассмотрение особенностей моделей построения второй вопросительной части (построение первой, основной, части не вызывает трудностей, т.к. представляет собой предложение с прямым порядком слов).

Наиболее типичными моделями построения разделительного вопроса являются смешанные типы: «+, —» и «—, +» (mixed tags), а именно, если первая, повествовательная или побудительная, часть предложения является положительной, то хвостовая, вопросительная, часть должна быть отрицательной, и если первая часть является отрицательной, то хвостовая часть — положительной.

*At the beginning of the third term they started to study English as a second foreign language, didn't they?*

*You aren't doing your homework, are you?*

*Every academic year doesn't consist of three terms, does it?*

*I hear you've taken up a second language, haven't you?*

*That's not the way to behave in class, is it?*

Менее употребляемыми являются разделительные вопросы, построенные по моделям «+, +» и «—, —» (uniform tags). При этом, две положительные части используются в тех случаях, когда говорящий хочет подтвердить информацию, приходит к заключению по поводу какого-либо события или отвечает на предыдущую реплику, выражая определенное эмоциональное отношение, например, удивление, гнев, сарказм. Две отрицательные части используются очень редко.

*So pronunciation is your weak point, is it?*

*You didn't learn a new poem by heart, didn't you?*

Хвостовая часть включает в себя вспомогательный или модальный глагол, соответствующий сказуемому первой части. Во второй отрицательной части используется сокращенная форма, а использование полной формы считается очень формальным.

*The students are checking their tests, aren't they?*

*The students are checking their tests, are they not?*

*They will listen to the recording, won't they?*

*They will listen to the recording, will they not?*

Необходимо обратить внимание на то, что отрицание первой части может выражаться не только при помощи отрицательной частицы *not*, но и слов с отрицательным значением, например, *impossible, unbelievable, little, few* и т.д., наречий *never, rarely, seldom, hardly, barely, scarcely* и отрицательных местоимений *nothing, none, nobody* и др.

*Tom is never late for classes, is he?*

*His pronunciation is unbelievable, is it?*

*Julia scarcely seems to care, does she?*

*There's little point in doing anything about it, is there?*

Употребление личных местоимений во второй части зависит от подлежащего первой. Особые случаи представляют подлежащие, выраженные местоимениями *everyone, everybody, someone, somebody, anyone, no one*, т.к. в хвостовой части им соответствует местоимение *they*, а также предложения с формальным подлежащим *there*, которое не меняется во второй части.

*Everybody took the card, didn't they?*

*Somebody has written the sentence on the blackboard, hasn't they?*

*No one knows the answer, do they?*

*No one is away, are they?*

*There are some mistakes in his dictation, aren't there?*

При употреблении *I am* в первой части предложения, во второй части используется – *aren't I*.

*I am good at translating sentences from English into Russian, aren't I?*

Большинство модальных глаголов, как и вспомогательные глаголы, повторяются в хвостовой части.

*Ann can understand spoken English, can't she?*

*A few years ago Alex could not say a word in English, could he?*

*You won't make a noise, will you?*

*We should write the words in transcription, shouldn't we?*

*I needn't stand in front of the board, need I?* (Но вспомогательный глагол используется в том случае, когда глагол *need* является смысловым, а не модальным: *You need an interpreter, don't you? He didn't need to fetch a piece of chalk, did he?*)

К особым случаям употребления модальных глаголов относятся *may, might, ought to, should*.

*The student on duty may / might have put it there, mightn't he?*

*We ought to have done that, oughtn't / shouldn't we?*

Если первая часть разделительного вопроса является побудительной, то во второй части употребляется местоимение *you* с модальными глаголами *will, can* (неформально, с хорошо знакомыми людьми) или *could* (более вежливое, с людьми, которых не очень хорошо знаем) в зависимости от функции предложения:

– просьба

*Hand in all copybooks, could you?*

*Speak English, can you?*

*Please, open your books at page 41, will you?* (Ответ *No* не предполагается.)

– приглашение

*Take part in the discussion, won't you?*

– приказ

*Follow the instructions given in the exercise, will you?*

*Turn the recorder off, will you?*

*Don't use your cribs, will you?*

*Come up to the blackboard, won't you?*

Если первая часть разделительного вопроса начинается с *Let's*, то во второй части употребляется *will you* или *shall we*, в зависимости от функции предложения:

– получение разрешения

*Let us read this text for the next time, will you?*

*Let us ask you a few questions about your teaching practice, will you?*

- приглашение

*Let's go to the language laboratory, shall we?*

*Let's listen to the new song, shall we?*

Таким образом, формирование коммуникативной компетенции использования разделительных вопросов студентами зависит от понимания структурных и функциональных особенностей данного грамматического материала.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Грамматика английского языка : Морфология. Синтаксис : учеб. пособие для студентов педагогических институтов и университетов / Н. А. Кобрина, Е. А. Корнеева, М. И. Оссовская, К. А. Гузеева. – СПб. : Издательство «Союз», 2011. – 496 с.
2. Foley M. Advanced Learners' Grammar / M. Foley, D. Hall. – China : Longman, 2008. – 384 p.
3. Yule G. Oxford Practice Grammar. Advanced / G.Yule. – Spain : Oxford University Press, 2008. – 280 p.

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

## **СЕМАНТИКА 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) [1]. 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* ‘мямлить, 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’).

**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/ссора** 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’).

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. Глаголы говорения употребляются в тексте после прямой речи. Они помогают читателю прочувствовать и понять эмоциональное состояние героев художественного произведения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Изард К. Эмоции человека / К. Изард. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 440 с.
2. ABBY Lingvo [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.lingvo.ua/ru>
3. Oxford English Dictionary Online [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.oed.com/>

**Высоцкая А. В.**

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.  
(г. Горловка, ДНР)*

## ГРАММАТИЧЕСКАЯ СКАЗКА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Усвоение грамматических явлений иностранного языка может вызывать сложности у детей младшего (порой и среднего) школьного возраста, так как грамматические категории абстрактны и трудны для детского восприятия. Ребёнку легче включить абстрактные понятия в свое мышление посредством яркого образа, имеющего семантическую связь с соответствующим понятием. Одним из способов создания такого образа является составление «грамматических сказок» – сказок, в которых герои принимают на себя функции грамматических понятий, а их действия отражают грамматическое правило [1, с. 151].

Грамматическая сказка тесно связана с мнемотехникой – совокупностью приёмов, способствующих улучшению запоминания, усвоения и активизации хранящейся в памяти информации. Наиболее распространённым мнемическим приёмом является так называемый «метод ключа», согласно которому необходимо подобрать слово из родного языка, созвучное с иностранным понятием, и связать оба смысла в ярком образе/рассказе/сказке [3, с. 21].

Например, при прохождении темы «Das Perfekt» в немецком языке, а именно при рассмотрении различий между использованием глаголов *haben* / *sein*, может быть использована следующая грамматическая сказка про зайца-непоседу Зая и сонную черепаху Хаббу:

Es war einmal ein Hase namens **Sei**. Eines schönen Tages kam er zu seiner Nachbarin – Schildkröte namens **Habba**, und erzählte: “Bei mir ist heute schon viel Interessantes *passiert*. Als ich *erwacht bin*, *bin* ich zu Hause nicht *geblieben* und zur Mitte des Waldes *gelaufen*, wo ich dem Biber *begegnet bin*. Er sagte, die Mohrrüben *sind* schon *ausgewachsen*.”

Ich weiß, dass du Mohrrüben magst. Laufen wir zum Biber!" **Habba** antwortete: "Du weißt doch, ich hasse laufen! Außerdem *habe* ich schon sehr gut *gegessen* und möchte gerne ein wenig schlafen". "Was hast du aber gegessen?", fragte **Sei**. "Siehst du diese wunderbaren bunten Pfannkuchen. Ich *habe* sie am Morgen neben meinem Haus *gefunden*. Vielleicht sind sie zauberhaft. Nimm einen!" **Sei** bemerkte, dass neben dem Haus der Schildkröte wirklich sonderbare bunte Läppchen liegen. "Das sind doch keine zauberhaften Pfannkuchen, das sind zerplatzten Luftballons!", schrie **Sei** auf. "So ein Schreck! Ich fühle mich eigentlich nicht wohl", stöhnte **Habba**. "Du brauchst unbedingt einen Arzt", sagte **Sei** und rannte zu einem Dorf, das neben dem Wald lag. Es *ist* ihm *gelingen*, sehr schnell einen Arzt zu finden. Die Schildkröte sollte eine Woche im Krankenhaus liegen. Nach diesem Vorfall *ist* **Sei** Habba's Freund *geworden*, und die Menschen aus dem Dorf haben entschieden, Helium Luftballons nicht loszulassen, weil sie gefährlich für die Tiere und die Natur sind.

В сказке используются некоторые приёмы мнемотехники: звукоподражание (имена Зай и Хабба созвучны с глаголами *sein* и *haben*), контрастные образы (действия подвижного зайца Иста связаны с глаголами движения и изменения состояния, а медлительная черепаха Хабба, которая очень любит спать, выступает в роли контраста для лучшего запоминания). С действиями зайца связаны и глаголы-исключения, которые требуют использования глагола *sein*: *bleiben*, *passieren*, *begegnen*, *gelingen*, *werden*. Ошибки в использовании глаголов *sein* и *haben* в форме Perfekt являются типичными среди русскоговорящих и требуют особого внимания [2, с. 76]. Грамматическая сказка может способствовать пониманию и запоминанию правила.

Однако следует отметить, что больший эффект достигается, когда учащиеся сами придумывают короткие сказки на объяснение того или иного грамматического правила, основываясь на собственных опыте и фантазии. Если принести ученикам готовую сказку, результат понимания и запоминания будет ниже. Готовая сказка может служить лишь примером. Обычно составление грамматической сказки выступает в качестве домашнего задания или служит основой для дальнейшего инсценирования. При этом сказки могут быть совсем короткие и составляться на родном языке. Главное – яркий образ, помогающий запомнить то или иное правило. Например, при прохождении темы «Passivunfähige Verben» учащиеся часто допускают ошибку, используя глагол *bekommen* в пассивном залоге. Срабатывает явление интерференции: в русском языке можно сказать «письмо было получено», в немецком это будет ошибкой. Для запоминания этой особенности может быть составлена следующая сказка-ассоциация на основании сказки Ханну Мякеля про Дядюшку Ау:

«На день рождения Дядюшки Ау звери отправили ему *бекон* и *компот*.

– Это невозможно! – закричал дядюшка Ау. – Я не хочу *получать* никакого *бекона* и *компота*, ведь тогда мне придётся приглашать всех зверей на праздник, а это затратно! Прикинусь, что меня нет дома, и *не смогу ничего получить*».

В сказке нет полноценного сюжета, но знакомый персонаж создаёт яркий образ, а звукоподражание (*бекон, компот – bekommen*) и двойное отрицание (не хочу, не смогу получить) – необходимую ассоциацию.

Таким образом, составление грамматических сказок может быть использовано как вспомогательное средство для усвоения грамматики иностранного языка.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Белькова Е. Сказочная интерпретация языковых явлений в аспекте формирования грамматической компетенции младших школьников / Е. Белькова, Н. Маслова // «Magister Dixit» – научно-педагогический журнал Восточной Сибири. – 2014. – № 1 (13). – С. 151-159.
2. Бридко Т. В. Особенности немецкого языка переселенцев из бывшего СССР в Германии / Т. В. Бридко // Культура народов Причерноморья. – 2008. – № 138. – С. 75-77.
3. Gábrová V. Lerntechniken beim Wortschatzerwerb mit der Berücksichtigung der Mnemotechniken / V. Gábrová. – Brno : Masaryk-Universität, 2009. – S. 67.

**Гладких Н. А.**

Научный руководитель: доц. Глоба Т. Н.  
(г. Донецк, ДНР)

### СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАНЦУЗСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СИНОНИМОВ НЕЙТРАЛЬНОГО И ЛИТЕРАТУРНО-РАЗГОВОРНОГО СТИЛЕЙ

Данная работа посвящена изучению структурных особенностей французских фразеологических синонимов группы нейтрального и литературно-разговорного стилей.

Фразеология – это особая отрасль языкознания, которая изучает устойчивые сочетания, называемые фразеологическими единицами (ФЕ) или фразеологизмами [2, с. 5]. Фразеологизмы являются инструментом для обогащения языка, они придают речи экспрессивность и эмоциональность, ФЕ несут в себе образность, а

также, что весьма важно, страноведческий компонент. Образование новых ФЕ во французском языке расширяет его лексические границы и подтверждает гибкость грамматической структуры языка. Таким образом, можно наблюдать появление лексических синонимов у уже имеющихся фразеологизмов, структура которых может быть отличной друг от друга.

Актуальность работы связана с непрерывной эволюцией языка, развитием его лексической системы на примере конкретной области – фразеологии, изучением функционирования её единиц в языковой системе. Проведённый анализ показал разнообразие структур фразеологизмов в рамках одной стилистической группы, а именно нейтральных и разговорных ФЕ.

Целью исследования было выявление структурных особенностей фразеологических синонимов нейтрального и литературно-разговорного стилей.

Объектом данной работы является явление фразеологической синонимии французского языка в произведениях современных французских писателей.

Практическим материалом исследования послужила выборка фразеологических синонимов нейтрального и литературно-разговорного стилей из произведений современных французских писателей XIX-XX вв., а также данные словаря «Le Petit Robert» в количестве 652 единицы, которая в дальнейшем была разделена на структурные группы.

Фразеологические синонимы – это цельнооформленные языковые единицы, которые характеризуются близостью и общностью значения [2, с. 232]. Существуют различные классификации фразеологизмов по структурным характеристикам во французском языке. В данной работе за основу взята классификация русского языковеда А. Г. Назаряна, который выделял следующие структурные типы фразеологизмов [2, с. 58-60]:

1) Непредикативные ФЕ:

а) одновершинные (состоящие из одного знаменательного и одного или более служебных слов);

б) фраземы (состоящие из двух или более знаменательных слов и представляющие собой словосочетания с подчинительной, сочинительной или подчинительно-сочинительной связью компонентов).

2) Частично предикативные ФЕ (в данном типе ФЕ отличительной особенностью является наличие прямого, косвенного или обстоятельственного дополнения или определения у ведущего компонента, который так же может быть выражен словосочетанием).

3) Предикативные ФЕ (с предикативной структурой):

а) с замкнутой структурой (несут в себе законченную мысль);

б) с незамкнутой структурой (несут в себе незаконченную мысль, требуют распространения с помощью переменных слов).

Сфера применения нейтральных и литературно-разговорных фразеологических синонимов очень широка. Такие фразеологические единицы являются основой для стилистической дифференциации фразеологизмов других функциональных стилей. Как отмечает Ю. С. Степанов, «нейтральный стиль – не абстракция, а один из реально существующих стилей общенародного языка, употребляемый в действительном общении людей, а потому это стиль не вовсе лишённый эмоционально-экспрессивных и социальных элементов, а лишь обладающий ими в меньшей степени, чем другие стили» [3, с. 219]. Так, например, в категории нейтральных фразеологических единиц можно отметить синонимический ряд *au beau milieu de*, *au coeur de* с общим значением 'в самой середине, на середине'. Оба члена ряда совпадают по своим семантическим и стилистическим особенностям. Оба фразеологических оборота по своей структуре относятся к непредикативному типу ФЕ, а именно, к одноворшинным фразеологизмам.

*[...] moi, qui vous parle, j'ai vu à Dreux un gentilhomme frappé d'une arquebuse au beau milieu de la poitrine [...] (P. Mérimée. Chronique du règne de Charles IX) [5, с. 73]. 'Я собственными глазами видел в Дре дворянина, – пуля попала ему прямо в грудь'.*

*C'était une brave petite ville chaudement tapie au pied des premiers contreforts de la montagne comme au coeur d'un giron avec de vieilles maisons baroques [...] (P. Daix. La Rivière profonde) [4, с. 32]. 'Это был небольшой хороший городок со старинными домами в стиле барокко, глубоко скрывавшийся у подножия первых отрогов горного хребта словно в самой середине недр'.*

По данным анализа выборки из произведений современных французских авторов было выявлено, что большую часть фразеологического фонда в нейтральном и литературно-разговорном стилях составляют предикативные фразеологические единицы – 87% выборки (565 единиц), непредикативные – 7% (46 единиц), частично-предикативные – 6% (41 единица). Это объясняется тем, что в литературных произведениях в большинстве случаев фразеологические синонимы имеют синтаксически полную структуру простого или сложного предложения, так как описывают процессы и действия с полновесным законченным образным значением.

Исходя из проведённого анализа фразеологических синонимов нейтрального и литературно-разговорного стилей в произведениях современных французских авторов, можно утверждать, что фразеологические обороты, различающиеся только по лежащим в их основе образам, взаимозаменяются в одинаковых контекстах.

При этом структура фразеологических синонимов может быть различной (предикативные фразеологические синонимы, частично предикативные и непредикативные). Такое отличие меняет место акцента в описании явления или предмета с помощью фразеологического оборота.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Липшицене-Зибуцайте Э. И. Фразеологические синонимы французского языка [Текст] / Э. И. Липшицене-Зибуцайте. – Л. : Просвещение, 1971. – 296 с.
2. Назарян А. Г. Фразеология современного французского языка [Текст] / А. Г. Назарян. – М. : Высшая школа, 1987. – 288 с.
3. Степанов Ю. С. Французская стилистика [Текст] / Ю. С. Степанов. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 360 с.
4. Daix P. La rivière profonde [Text] / Pierre Daix. – P. : Rene Juillard, 1961. – 512 p.
5. Mérimée P. Chronique du règne de Charles IX [Text] / P. Mérimée. – P. : Editions Flammarion, 2007. – 296 p.

*Гончарова А. А.  
(г. Сергиев Посад, РФ)*

### ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ГЛУБИННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В российской педагогической практике основными подходами к преподаванию иностранных языков считаются грамматико-переводной и коммуникативный. В переходе от первого ко второму выражается рост эффективности обучения языку (в частности устной речи) и степени мастерства учителя. Отдельно рассматривается личностно-деятельностный подход, предполагающий самовыражение учеников в процессе овладения иноязычной речью.

Но не меньшего внимания достоин глубинный подход к обучению иностранным языкам, который в последние десятилетия получает широкое распространение за рубежом, но пока недостаточно изучен в России. Глубинный и поверхностный подходы разграничили в конце 70-х годов прошлого века Ф. Мартон и Л. Свенссон [3]. Л. Свенссон выделял целостный и частичный познавательные подходы обучающихся. Первые понимали текст в целом: выявляли главные мысли, выявляли намерение автора, связывали содержание с контекстом. Вторые фокусировались на специфических сравнениях, последовательности изложения, запоминали детали, но не ориентировались в тексте в целом [4, с. 93]. Ф. Мартон

же сопоставлял уровень вовлеченности обучающихся в процесс обработки информации с результатами обучения. Те, кто работал с текстом как с коллекцией информационных блоков, которые нужно запомнить для ответа на ожидаемые вопросы, демонстрировали поверхностный подход. Подход тех, кто выяснял основные проблемы текста, скрытые смыслы и значения, Ф. Мартон назвал глубинным [2].

Современные исследователи отмечают, что в основе глубинного подхода лежит совпадение личных мотивов к учебе с внешними, тогда как поверхностный подход предполагает изучение дисциплины только для соблюдения требований, предъявляемых внешней средой. Иными словами, глубинный подход предполагает понимание предлагаемого материала, а поверхностный – его механическое воспроизведение. Ю. Ю. Васильева и Е. В. Игнатович выделяют такие ключевые принципы глубинного подхода к обучению, как целостное восприятие материала, интеграция знаний из различных предметных областей, смещение акцента с содержания на форму обучения, участие обучающихся в обсуждении проблем, трансформация знаний и метакогнитивность (знание о познании и его регуляция) [1].

Рассмотрим, как это может быть реализовано при обучении иностранным языкам. В первую очередь для этого требуется первичный переход от грамматико-переводного к коммуникативному подходу. Ведь активное обучение невозможно без создания ситуаций для общения. В противном случае и педагогу, и обучающимся сложно отойти от привычного формата занятий – заучивания моделей и репродуктивной речевой деятельности без осмысления сказанного.

Для достижения трансформации знаний необходимо минимизировать задания на заучивание готовых текстов и давать обучающимся больше возможностей для создания собственных. При этом продуктивная речь может быть как монологической, так и диалогической. Главное, чтобы такие тексты содержали аналитический компонент, соответствующий возрастной категории и уровню подготовки обучающихся.

Достичь целостного восприятия материала и интеграции знаний из прочих предметных областей возможно путем замещения адаптированных текстов аутентичными. Каждый текст, с которым предстоит работать обучающимся, должен содержать в себе законченную мысль, а не набор предложений. Также желательно, чтобы он предоставлял возможность связать содержание с определенным контекстом.

Очевидно, что для решения этих задач учителю иностранных языков следует особое внимание уделять подбору материала: изучать зарубежную литературу, соответствующую возрасту обучающихся,

и находить тексты, максимально соответствующие эмоциональным и интеллектуальным потребностям аудитории. А это значит, что обучению каждой группы должно предшествовать изучение ее интересов, обыденного опыта и уровня ближайшего развития. Только так можно достичь реализации принципа метакогнитивности, то есть дать обучающимся достаточную мотивацию для самообразования и контроля своей учебной деятельности.

На первый взгляд, это не так просто реализовать в условиях использования существующих учебников с готовыми материалами, составленными без ориентации на глубинный подход. Однако в рамках дополнительных заданий, домашнего чтения или подготовки проектов (как индивидуальных, так и групповых) применять основные принципы глубинного подхода вполне возможно.

И еще один важный аспект глубинного подхода к обучению иностранным языкам – это организаторские способности педагога. На таких занятиях нельзя ограничиваться объяснением материала, раздачей заданий и контролем их выполнения. Преподавателю предстоит постоянно организовывать дискуссии и выступать в них модератором, что требует не просто активной позиции, но и умения мотивировать к продуктивной беседе, координировать ее и корректировать процесс по мере необходимости.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Васильева Ю. Ю. Глубинный подход к образованию в зарубежных исследованиях: сущность, особенности, проблемы перевода / Ю. Ю. Васильева, Е. В. Игнатович // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – № 1 (5). – С. 1-19.
2. Marton F. On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task / F. Marton, R. Säljö // British Journal of Educational Psychology. – 1976. – № 46. – P. 115-127.
3. Marton F. Conceptions of research in student learning / F. Marton, L. Svensson // Higher Education. – 1979. – № 8. – P. 471-486.
4. Svensson L. Study skill and learning / L. Svensson. – Gothenburg : Acta Universitatis Gothoburgensis, 1976. – 308 p.

## **ЧТЕНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ КАК ОСНОВНОЙ СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ**

В процессе изучения иностранного языка элементы страноведения выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления учащихся с новой для них действительностью. Без социокультурных знаний невозможно сформировать коммуникативную компетенцию, поскольку культура способствует формированию коммуникативной личности. Таким образом, при изучении языка наряду с усвоением языкового материала внимание уделяется формированию социокультурной компетенции как залога способности учащихся эффективно вступать в межкультурные отношения.

Социокультурный компонент знакомит учащихся с разными аспектами жизни их зарубежных ровесников, историей и современностью страны, язык которой изучается. Главная задача заключается в изучении языковых единиц, которые самым лучшим образом отображают национальные особенности культуры народа: реалий, коннотативной и фоновой лексики.

По мнению Е. Н. Солововой, социокультурная компетенция является инструментом воспитания международно-ориентированной личности, усвоившей социальный опыт, традиции, их учет в процессе взаимодействия, преодоление страха и недоверия по отношению к другим культурам [3, с. 119]. Социокультурная компетенция также связана с формированием лингвистической компетенции (изучение самого языка).

Все виды речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо) являются способами формирования социокультурной компетенции. Чтение имеет наиболее образовательную и социокультурную значимость. Основным источником получения информации является учебный текст, который обладает коммуникативной, прагматичной, когнитивной функциями. Он является продуктом речевого высказывания, содержит в себе необходимую для передачи информацию и организован в смысловое и структурное единство. В качестве учебных текстов можно использовать тематические, художественные, страноведческие тексты, а также песни, интервью, аудиотексты бесед с носителями языка и т.д.

Лингвострановедческий текст должен иметь общие характеристики учебного текста как конструкта. Помимо этого, он

должен обладать особыми характеристиками: быть аутентичным, типовым и актуальным. Подбор данных текстов основан на таких принципах, как содержательная ценность, степень современности, типичность фактов, изображенных в данных текстах, актуальный историзм.

Особое место при изучении ИЯ занимают аутентичные тексты, к которым относят устные и письменные тексты, созданные носителями языка. Данные тексты могут успешно использоваться на занятиях по ИЯ при условии их адаптации к восприятию обучаемыми с помощью специальных упражнений, заданий, ситуаций, максимально приближенных к естественным [2, с. 38].

Основными параметрами аутентичного текста должны являться:

- **культурологическая аутентичность** (формирование представления о специфике другой культуры, об особенностях быта, о привычках носителей языка);
- **информативная аутентичность** (использование значимой для обучаемых информации, соответствующей их возрастным особенностям и интересам);
- **ситуативная аутентичность** (естественность ситуации, интерес носителей языка к заявленной теме, естественность ее обсуждения);
- **аутентичность национальной ментальности** (уместность или неуместность использования той или иной фразы);
- **реактивная аутентичность** (способность текста вызвать аутентичные эмоции, мыслительный и речевой отклик);
- **аутентичность оформления** (привлекает внимание учащихся и облегчает понимание коммуникативной задачи текста);
- **аутентичность заданий к тексту** (должны стимулировать взаимодействие с текстом) [2, с. 51].

Работа с аутентичными текстами не только позитивно влияет на эмоциональную сферу личности школьника, но и решает прагматические задачи: активизирует и обогащает словарный запас учащихся, расширяет социокультурный компонент их иноязычной речевой компетентности, интенсифицирует процесс усвоения иностранного языка за счет подключения дополнительной мотивации.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Веденина Л. Г. Лингвострановедческий аспект преподавания французского языка во Франции / Л. Г. Веденина // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 2. – С. 64-72.
2. Полушина Л. Н. Текстотека учебника как основа формирования социокультурной компетенции: дисс. ... канд. пед. наук / Л. Н. Полушина. – М., 1995. – 136 с.

3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.

**Горюнова Т. Н.**  
*Научный руководитель: преп. Пантыкина Н. И.*  
*(г. Луганск, ЛНР)*

### **ПОЧЕМУ УМИРАЮТ ЯЗЫКИ?**

Язык всегда был и остается связующим звеном поколений, передающий опыт, традиции и национальный колорит своих носителей сквозь призму научной парадигмы, придавая новую вербализацию семантическим компонентам ведущих концептов той или иной языковой семьи, насыщая живую речь установившимися коннотациями и лакунами, создавая традиционные концепты ее картины мира. Язык – часть культуры и истории.

Происхождение языка – это начало осознания ближайшей чувственной среды и социальной связи между индивидами [4]. Человечество само пишет свою историю, передавая истоки своего прогресса потомкам для дальнейшего усовершенствования. С появлением письменности у него появился шанс увековечивать собственный опыт, всячески дополняя его новшествами и различными инновациями, стараясь при этом сохранять традиции предков. Науку, занимающуюся разработкой данных теорий, называют *глоттогонией*, а процесс становления человеческого естественного звукового языка, отличного от других систем знаков, называют *глоттогенезом* [2]. В 1984 г. было основано Международное общество по исследованию глоттогенеза с центром в Париже [3].

Так почему же языки умирают? Почему исчезают такие важные части человеческой истории? Почему они просто забываются? По причине простого человеческого невежества или напротив преследуя определенную цель – искусственное создание новых неразгаданных загадок для следующего поколения?

Очень часто люди забывают, что язык является одной из важных частей истории. Язык, речь, письменность – это то, что отличает человека от всех живых существ на этой планете. Внутреннее богатство языка упрощается, забывается, и так как не может быть вытеснено из истории, язык просто становится мёртвым из-за того что в своё время народ утратил к нему интерес и общество не позаботилось о его сохранении. Теряя язык как часть живого общения, человечество упускает важнейшую часть истории, которую не просто

будет разгадать в будущем его потомкам. Это может привести к тому, что через несколько лет, веков, наши потомки будут пытаться расшифровать неизвестные санскриты и иероглифы неизвестных им мёртвых языков. Это будут языки, которые на данный момент являются частью нашего живого общения. Так, в 1962 г. уэльский поэт, критик и общественно-политический деятель Сондерс Льюис выступил по радио с речью «Судьба языка» (валл. *Tynged yr Iaith*), в которой предсказал, что валлийский язык скоро исчезнет, если незамедлительно не принять решительных мер [5]. Действительно, влияние и развитие английского языка на территории Уэльса ставит под угрозу дальнейшее существование валлийского языка, так как уже сейчас многие представители населения Уэльса отказываются от него в пользу английского.

Это не единичный случай. Уже сейчас в пример можно привести ряд языков, оказавшихся под угрозой исчезновения. Могут исчезнуть многие другие кельтские и каталонские языки. Под угрозой исчезновения сейчас находятся и некоторые скандинавские языки, такие, например, как финский и шведский. Эти и многие другие языки зачастую вытесняются более распространенными языками, теми, на которых оформляется большинство официальных международных документов, теми, которые чаще всего используют интернет-сети и крупные компании.

Однако для начала следует определиться, что следует понимать под мёртвым языком. Итак, мёртвым называют язык, не существующий в живом употреблении и, как правило, известный лишь по письменным памятникам, или находящийся в искусственном регламентированном употреблении [1]. Отсюда следует, что «смерть» языка не есть мгновенное событие. Люди сами годами, поколениями вытесняют его из своей общеупотребительной речи, замещая другим или же создавая собственный искусственный язык. Многие древние языки были вытеснены обществом или же сильно видоизменены, в результате чего современному читателю не всегда удастся разгадать истинную сущность национального колорита того или иного литературного исторического памятника.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что человечество самостоятельно делает языки мёртвыми, что в свою очередь создаёт ряд трудностей для историков и лингвистов будущих поколений. Для разрешения данной проблемы предлагается одно из решений – каждой национальности следует уделять должное количество внимания сохранению своих традиций и национального колорита, заложенного в языке. Обучать будущее поколение национальному языку, а также древним языкам, оказавшим влияние на происхождение и развитие их родного языка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Воскресенский М. Л. Мёртвые языки / М. Л. Воскресенский // Большая советская энциклопедия. – М., 1968.
2. Глоттогенез [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://jazykoznanie.ru/139/>. (дата обращения: 13.10.2018).
3. Иванов В. В. Глоттогенез / В. В. Иванов // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 108-109.
4. Кацнельсон С. Д. . Категории языка и мышления: Из научного наследия / С. Д. Кацнельсон. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 864 с.
5. Сондерс Л. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Льюис,\\_Сондерс](https://ru.wikipedia.org/wiki/Льюис,_Сондерс). (дата обращения: 13.10.2018).

*Гридунова М. А.  
(г. Горловка, ДНР)*

## ПОВЫШЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

«Пока молодое поколение получает и будет получать правильное воспитание и образование, наш корабль – государство – будет плыть, в противном случае последствия непредсказуемы» [3, с. 43].

Урок английского языка может быть разным: ознакомительным, изучающим, исследующим, контролирующим. Мы считаем, что ученики и учителя должны проживать время, отведённое на урок, счастливо, получая максимум положительных эмоций. Занятия должны быть построены так, чтобы дети хотели принимать в них участие, становились «партнёрами по творчеству» [2, с. 11].

Целью учителя иностранных языков является учить использовать язык, а не только давать знание о языке. При планировании урока необходимо добиваться того, чтобы все дети принимали участие в работе. Для повышения познавательной активности учащихся мы предлагаем использовать следующее.

1) Начальный этап урока должен начинаться с фонетической зарядки. Для учеников младшего возраста это могут быть рифмовки, детские стишки, песенки, благодаря которым идет отработка произношения, а также дети заряжаются позитивной энергией для плодотворной работы. Для учащихся среднего и старшего звена актуальными будут пословицы и поговорки, поскольку это не только отработка произношения, но и соприкосновение с народной мудростью, это благодатный материал для обучения тому, как одну

и ту же мысль можно выразить разными словами. Задания могут включать в себя, например, найти похожие эквиваленты на русском языке, сравнить и дать оценку высказываниям. Пословицы должны быть связаны с темой урока. Например, по теме «Дом, милый дом» можно предложить ряд пословиц: *“East or West, home is best”*, *“A cock is valiant on his own dunghill”*, *“There is no place like home”*, *“My home is my castle”* [1, с. 55].

2) Для обучения лексики по определенной тематике мы видим возможным предложить учащимся ряд упражнений типа: вставить букву в слово, переставить буквы так, чтобы получилось слово, исправить ошибки в словах – побыть в роли учителя, составить словосочетания с выученной лексикой, ввести его в простое, составленное учеником предложение. Затем составленные предложения учащиеся используют в своих высказываниях. Для автоматизации лексики очень полезно самим школьникам составлять кроссворды друг для друга, затем их разгадывать.

3) Обучение грамматике, как неотъемлемому составляющему говорения, должно осуществляться в подлинно коммуникативных ситуациях, а не специально составленных примерах, поэтому и примеры грамматических упражнений могут быть следующими: грамматические сказки (Сказка про ленивого короля *“To Be”* и его слуг *“Am, Is, Are”*); упражнения творческого характера (Написать правила поведения школьников с употреблением модальных глаголов *can/can't, must/mustn't*).

4) Одной из ключевых компетенций современного учителя является умение применять на уроках информационно-коммуникационные технологии, которые позволяют обеспечить положительные эмоции обучения; проводить интегрированные уроки с использованием музыки, анимации; рационально использовать учебный процесс [4, с. 55]. Такая работа интересна для школьников, поскольку можно поработать с материалом по различным видам речевой деятельности, также совершать виртуальные путешествия в его страну.

5) Динамические паузы повышают интерес к уроку, если их выбрать правильно. При их выборе следует опираться на тему урока. Чаще всего они проходят в виде динамических игр, например, «Съедобное – несъедобное», инсценировки рифмовки, *“Head and shoulders”*, выполнений команд, разминки для глаз в виде презентаций и другие приемы.

6) Одним из эффективных приемов активизации познавательной деятельности являются приемы технологии развития критического мышления через чтение и письмо, которые являются универсальной моделью обучения и системой эффективных методик, помогают учащимся стать более самостоятельными, мыслить критически,

ответственно и творчески относиться к учебе. Результативным является использование таких приемов, как синквейн, «знаю – хочу знать – узнал», мозговой штурм, эссе и т.д.

Среди многих проблем, направленных на совершенствование процесса обучения, в том числе, обучения английскому языку, проблема формирования познавательных интересов является довольно значимой. Познавательный интерес возникает не сразу, он складывается из отдельных элементов. Сначала это любознательность или просто любопытство. Мы считаем, что все обозначенные выше приёмы помогают прививать интерес к предмету, снимают психологическую нагрузку при общении на иностранном языке.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Буковская М. В. Словарь употребительных английских пословиц / М. В. Буковская, С. И. Вяльцева и др. – М. : Рус. яз., 1985. – 232 с.
2. Клементьева Т. Б. Enjoy Teaching English: Методическое руководство для учителей / Т. Б. Клементьева. – СПб.: КАРО, 2003. – 256 с.
3. Кужанова А. Ж. Проблема интереса в свете задач образования [Электронный ресурс] / А. Ж. Кужанова // Теоретические аспекты образования. – 1993. – № 3. – Режим доступа : [http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/kusjanova\\_gosudarsnvo/](http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/kusjanova_gosudarsnvo/). (дата обращения: 26.10.2018).
4. Палилова Т. А. Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранных языков / Т. А. Палилова // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 1. – С. 55-56.

***Грицкова Н. В.**  
(г. Луганск, ЛНР)*

### **ENSEIGNER A COMMUNIQUER : LES PRINCIPES DIDACTIQUES**

L'enseignement (apprentissage) des langues vivantes tel qu'il est pratiqué aujourd'hui, repose sur des principes définis par l'approche communicative. Nous en reprenons ici les principales caractéristiques.

La centration sur l'apprenant. Jusque dans les années 70, l'enseignement était centré sur la langue et les contenus linguistiques (vocabulaire, grammaire). L'approche communicative est avant tout centrée sur l'apprenant. Cela a entraîné un changement d'attitude de l'enseignant et de l'apprenant. La psychologie cognitive soutient que l'apprenant non seulement doit participer à son propre apprentissage, mais en être l'acteur principal.

L'apprentissage est un processus actif. Claude Germain dans son ouvrage sur les stratégies d'apprentissage dit qu'on ne connaît pas ce qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être avant tout influencé par cet individu [3]. Le résultat de l'apprentissage est moins le produit de ce qui a été présenté par l'enseignant ou le matériel didactique utilisé que le produit conjoint de la nature des informations présentées et de la manière dont cette information a été traitée par l'apprenant lui-même.

L'apprentissage s'effectue non seulement à l'intérieure de la classe, mais aussi à l'extérieur, il faut donc également tenir compte des connaissances antérieures de l'apprenant mais aussi de tous les apports auxquels peut être exposé l'apprenant (télévision, séjours touristiques, etc.).

L'approche communicative privilégie les besoins linguistiques, communicatifs, culturels de l'apprenant. Ainsi, un enseignement communicatif des langues en milieu scolaire doit correspondre aux centres d'intérêt des élèves. Les progressions lexicales et grammaticales ne sont pas déterminées par avance. Le lexique et les structures grammaticales sont introduits au fur et à mesure des besoins nécessités par la situation de communication.

L'enseignement de la compétence de communication. Outre le rôle de l'apprenant dans son apprentissage, l'approche communicative fait entrer d'autres dimensions dans l'enseignement.

Les trois catégories de connaissances. En citant de nouveau C. Germain, soulignons que la psychologie cognitive considère qu'il y a trois catégories de connaissances : les connaissances déclaratives (le quoi), les connaissances procédurales (le comment) et les connaissances conditionnelles (le quand et le pourquoi).

Deux cas peuvent se présenter : la structure a déjà été conceptualisée par les apprenants et systématisée par l'enseignant : c'est l'occasion de revenir sur cette structure, par des exercices d'appropriation et de fixation ; la structure est inconnue, mais nécessaire à l'expression de ce que l'apprenant a l'intention de communiquer : l'enseignant la fournira et y reviendra plus tard en proposant une conceptualisation.

Cuq parle de la pédagogie de l'erreur ou de la correction en s'appuyant contre les travaux de Claude Germain et Hubert Seguin qui la définissent comme une rétroaction négative. Les conclusions de Cuq sont les suivantes : il pense que la correction et l'explication de l'erreur sont susceptibles d'améliorer l'appropriation des formes correctes [1; 2; 4]. Voici quelques éléments d'emploi de correction : on ne peut pas et on ne doit pas corriger à chaque fois : cela brimerait par trop l'élan communicatif qu'il faut par ailleurs sauvegarder. La correction peut être ciblée sur les points choisis au préalable par l'enseignant et sur lesquels il veut focaliser la séance ou la séquence ; il y a, si on peut dire, faute

et faute : c'est-à-dire que l'enseignant est bien souvent tenté de corriger des formes seulement parce qu'elles n'appartiennent pas à sa propre représentation de la langue. La perception de la norme que chacun de nous se fait donne des frontières floues au correct grammatical, à l'acceptable. Il est important de tenir compte de l'adéquation des formes produites à la situation de communication : le volume et le type des interventions correctives peuvent dépendre du «contrat didactique» passé avec les apprenants.

C'est en fonction des objectifs principaux de l'unité d'apprentissage que seront définis les seuils d'erreurs et de tolérance aux erreurs. Par exemple, s'il s'agit de faire un récit, les erreurs nécessitant correction sont celles qui portent sur l'emploi des temps du passé et des connecteurs chronologiques. Une perception correcte des phases intermédiaires d'apprentissage doit permettre à l'enseignant d'adapter ses corrections en tenant compte des acquis des apprenants. Rien n'est plus démotivant que de reprendre toujours un apprentissage de zéro, comme si l'on n'avait rien appris. De la libre expression non reprise à la correction explicite, il y a toute une gamme d'intervention possible : mimique, affirmation d'incompréhension, utilisation du métalangage, etc.

### **LITTERATURE**

1. Beacco J. C. La méthode circulante et les méthodologies constituées, le français dans le monde (recherches et applications) / J. C. Beacco // Numéro spécial «Méthodes et méthodologies». – 2005. – № 1. – P. 36-41.
2. Dufeu B. Sur les Chemins d'une Pédagogie de l'Etre / B. Dufeu. – Frankfurt : Druckerri Burck, 2009. – 346 p.
3. Germain C. Evolution de l'enseignement des langues : 5.000 ans d'histoire / C. Germain. – Paris : Clé international Col. DLE, 2010. – 237 p.
4. Rodriguez Seara A. L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours / A. Rodriguez Seara. – Paris : Hachette, 2007. – 121 p.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

В последние годы проблема овладения иностранным языком студентами неязыковых специальностей на индивидуальном и социальном уровнях является предметом изучения в различных ее аспектах. Исследования на эту тему проводили педагоги, психологи, лингвисты и другие ученые.

Мастерство овладения иностранным языком заключается в том, что студент умеет находить нужные навыки для достижения цели. Учащемуся не нужно заново изучать концепцию иностранного языка, так как он уже владеет концепцией родного языка [4, с. 14-15]. Исследователи анализируют процесс изучения иностранного языка через понятия, простейшие из которых складываются в блоки, образуя сложные семантические структуры. Для человека существует отдельный вид деятельности – учебная, в которой объединяются такие психологические функции, как восприятие, внимание, память, мышление, воображение, формирующиеся в потребности. Как в случае овладения иностранным языком или специальностью. В процессе учебной деятельности студенты получают возможности для самообразования, у них формируются теоретическое сознание и мышление, которые требуют специальных педагогических приемов и способов построения учебной деятельности. Преподавателю иностранного языка необходимо не только организовать учебную деятельность как совместную работу наставника и учащегося, но и взаимодействие учащихся между собой. Именно в обучении иностранному языку ярко проявляется такая система работы. Учебная деятельность разбивается на несколько этапов. Первый этап – мотивация. Преподаватель выстраивает учебную деятельность так, чтобы побудить студента к изучению предмета, вызвать интерес. Это обычно достигается с помощью проблемного обучения, включения учащегося в совместную деятельность. Второй этап – ориентировочный, т. е. студент знакомится с материалом изучения, алгоритмом выполнения целенаправленных действий. Третий этап – материальный, где обучающийся непосредственно выполняет действия: чтение, перевод, аудирование, изучение и отработка грамматических норм, а преподаватель контролирует правильность выполнения этих действий. Четвертый этап – речевой, на котором происходит вовлечение учащегося в процесс формирования устной

и письменной речи. И последний, пятый, этап – процесс умственного действия, когда действие автоматизируется, становится операцией подсознательного уровня [3, с. 78-82].

Итогом обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей должна быть их речевая деятельность как письменная, так и устная. В результате обучения у студентов формируется речевая компетенция. Процесс порождения и продуцирования речи разбивается на программирование высказывания, а для этого нужна лексико-грамматическая база. Подход к развитию речевых навыков должен быть систематическим. Формирование речи осуществляется в результате анализа и синтеза языковых средств (фонетических, лексических, грамматических). Механическое заучивание и копирование языковых средств, как показал опыт прошлых лет, не принесит значительных результатов.

Коммуникативная компетенция складывается только из системного и сбалансированного развития речевых навыков [2, с. 32-35]. Поэтому в вузе на первом и втором курсах преподавателю необходимо привести знания, умения и навыки студентов вначале к среднему, а затем и продвинутому уровню. Системный подход к изучению иностранного языка формирует долговременные аналитико-синтетические и причинно-следственные связи, способствующие развитию речи [1, с. 31-39].

Для формирования правильной иноязычной речи студентам неязыковых специальностей нужно сначала овладеть грамматическими структурами, а далее эти знания отрабатываются упражнениями, т.е. происходит перекодировка родного языка в иностранный. Навыки отрабатываются до полного понимания, а далее до автоматизма. Параллельный процесс формирования речевой деятельности – это овладение лексикой. Лексический багаж языка, его разнообразие играют важную роль в свободе выражения мысли. Поэтому при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей в вузе следует использовать тематическую систему подбора лексических единиц, касающихся их будущей профессиональной деятельности.

Процесс овладения языком – это развитие не только памяти, но и языкового мышления в целом, обусловленное системным подходом. Одним из этапов развития речевой деятельности является анализ текста на основе лексико-грамматических знаний. Наряду с анализом текста аудирование играет огромную роль в формировании речевой деятельности. Аудирование развивает зрительную (при прослушивании обучающийся следит по печатной версии текста) и слуховую память, а вследствие системной аналитической работы формируется долговременная. После аналитической работы следует воспроизведение и синтез иноязычной речи. Организация диалогов,

мини-конференций, сочинений, презентаций – один из важнейших этапов усвоения иноязычного материала. Обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей обусловлено многофакторностью и многоаспектностью, поэтому подход должен быть комплексным.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гиз. – М. : Академия, 2013.
2. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – М. : Модэк, 2001.
3. Смирнов С. Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы / С. Д. Смирнов. – М. : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2007.
4. Giles H., Peter R. W. The New Handbook of Language and Social Psychology / H. Giles, R. W. Peter. – Wiley, 1990.

*Дволучанская В. А.  
(г. Луганск, ЛНР)*

### СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АББРЕВИАТУР В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аббревиатура определяется как слово, образованное из начальных букв или из начальных звуков слов, входящих в исходное словосочетание. Это так называемая инициальная аббревиатура. Инициальная аббревиатура может быть буквенной, т.е. состоять из алфавитных названий начальных букв слов, например, *НТВ* (*эн-тэ-вэ*). Аббревиатура может быть буквенно-звуковой (смешанный тип). В таком случае она образована частично из названий букв, частично из названий звуков исходного словосочетания, например, *ЦДСА* (*цэ-дэ-са*). Наконец, аббревиатура звуковая образуется из начальных букв слов, но читается не по алфавитным названиям букв, а как обычное слово, например, *ВУЗ*, *ГУМ*, *НЭП* [2].

Одним из основных признаков аббревиатур является их ярко выраженная «всеядность», под которой здесь понимается использование усеченных слов практически во всех областях жизнедеятельности человека: нет такой области общественной, научной, культурной, политической, экономической, производственной, военной, в которой не использовались бы аббревиатуры. Приведем несколько примеров:

– в математике: *log* (*short for logarithm*);

- в энергетике: *АЭС (атомная электростанция)*;
- в лингвистике (особенно в лексикографической практике): *adj. (adjective), conj. (conjunction), pl. (plural), vb (verb)*;
- в книжном деле: *vol. (volume), p. (page)*;
- международные организации: *UNESCO (United Nations Education and Science organization)* [4].

Аббревиатуры являются богатым источником появления новых слов. Использование некоторых из них вначале ограничивалось рамками специальной научной литературы, затем переходило в область медицины (или других наук). В дальнейшем такие слова могли получить широкое распространение. Так произошло с аббревиатурой '*laser*', которая первоначально появилась в физике и означала '*light amplification by stimulated emission of radiation*' [5].

Особый интерес представляет так называемый «аббревиатурный взрыв» – явление, возникающее под влиянием экстралингвистических факторов. Для русского языка это были социальные факторы – революция и вызванные ею общественные процессы. Так, в период 1917-1920 гг. на первое место (в количественном отношении) выходят аббревиатурные названия государственных учреждений (*Совнарком, Наркомпрод, Чека*), новых административно-географических образований (*АССР, Донбасс*), главков (*Главтекстиль, Бумсбыт, Главнефть*), учебных заведений (*рабфак, губпартшкола*) [1, с. 45].

На втором месте – военные сокращения (*РККА*), а также названия партийных, профсоюзных, молодежных, спортивных организаций, обществ, ассоциаций (*ВЦСПС, Коминтерн*). До революции вся эта тематика была представлена в пять раз меньшим числом аббревиатур.

Аналогичным образом среди аббревиатурных неологизмов 60-70-х годов первое место занимают «социальные» аббревиатуры: названия главных управлений, министерств, организаций, контор и т.п. [1, с. 56].

Стилистическая нейтральность и строгость, близость к формулам инициально-аббревиатурных названий сохраняет свою силу до определенного момента, пока не превышены некие нормы насыщения текста подобными названиями. Превышение нормы (хотя она строго не установлена) приводит к «токсикозу» речи вследствие маломощности инициальных лексем: все эти лексемы «на одно лицо», слабо противопоставлены друг другу, трудно запоминаемы [3].

В наше время и в нашей стране тенденция к использованию аббревиатур особенно заметна в речи молодёжи. По нашему мнению, это обусловлено рядом причин: это и небрежное отношение к собственной речи, и определенная языковая «распушенность», и, в общем плане, возможно, ускоряющийся темп жизни. Говоря

о языковой небрежности, наверное, уместно вспомнить, что молодежная мода в одежде тоже поощряет известную неаккуратность: это якобы поношенные и якобы рваные джинсы, небрежность в причёске и прочее.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Английский язык: Аббревиатуры в технической литературе по информационным технологиям / сост. Т. Л. Дебаль. – Йошкар-Ола : МарГТУ, 1998.
2. Bryson B. The Mother Tongue: English and how it got that way / B. Bryson. – Penguin Books, 1991. – 270 p.
3. Cobuild C. English Usage for Learners / C. Cobuild, J. Sinclair. – Collins Coubuild, 2004. – 832 p.
4. Collins English Dictionary. – Harper Collins Publishers, 1994. – 1791 p.
5. Matthews P. H. The Concise Oxford Dictionary of Linguistics / P. H. Matthews, 2005.

*Дворянкина И. В.  
(г. Енакиево, ДНР)*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Эффективной организации учебного процесса на уроках иностранного языка в условиях общеобразовательной школы традиционно уделяется много внимания. Одним из оптимальных способов изучения иностранных языков является, несомненно, коммуникативный подход. Отдельные составляющие формирования коммуникативной компетентности учащихся уже были предметом внимания ученых (Н. И. Гез, Э. А. Голубева, Е. А. Грибенко, Ю. В. Касаткина, А. А. Кидрон, Н. В. Ключева, В. Л. Маришук и др.). Однако, несмотря на многие положительные моменты коммуникативного подхода и уже накопленный опыт изучения его особенностей, довольно часто учителя сталкиваются с определенными проблемами психологического порядка у обучающихся, решение этих сложных моментов требует анализа и осмысления.

Коммуникативный подход предполагает системный характер процесса обучения английскому языку, находящий проявление в четком структурном построении, иерархичности и динамичности; деятельностном подходе к иноязычной коммуникации [1, с. 11],

а также, в итоге, результативную коммуникацию учащихся с учащимися, учителями, другими англофонами в учебной и естественной коммуникативных ситуациях.

Формируемая коммуникативная речевая компетенция характеризует обучаемых индивидуальным образом на психологическом и психофизиологическом уровнях. Способность учащегося к иноязычному общению базируется на возможности воспринимать сказанное другим человеком, реагировать на уровне речи и других знаков, заменяющих речевое общение [3, с. 9-12]. При изучении английского языка перед учащимися встает целый ряд проблем психологического порядка.

Прежде, чем ученик начнет говорить на английском языке, учитель должен помочь ему преодолеть так называемый психологический барьер, чаще всего обусловленный внутренним, субъективным блокированием речевой деятельности. Этот психологический барьер имеет в каждом случае индивидуальную природу и проявления, что, однако, в конце концов приводит к срыву общения в учебной или реальной ситуации. Например, ученик может испытывать барьер при реализации речи на английском языке из-за невнимательности, плохой памяти, недостаточно высокого уровня сформированности языковых навыков и речевой компетенции, излишней эмоциональности и т.д. Кроме того, на самом уроке даже прилежные ученики могут испытывать стресс из-за ожидания плохой оценки со стороны учителя. Еще одна психологическая сложность коммуникации на английском языке объясняется необходимостью не только выразить свои мысли, но и поддержать диалог, участвовать в интеракции, что в силу особенностей нашего компьютеризированного общества бывает сложно сделать даже на родном языке.

По роду своей профессиональной деятельности учитель иностранного языка призван стать главным помощником ученика на пути преодоления коммуникативных трудностей на психологическом уровне, поддержать обучаемого во время общения и создать на уроке благоприятную и творческую атмосферу, поскольку сама коммуникативная ситуация, создаваемая на уроках иностранного языка, на которую должен реагировать ученик, практически всегда является уникальной [2, с. 22-32].

Современные технологии обучения призваны способствовать созданию положительных коммуникативных условий на уроках английского языка за счет снятия эмоционального дискомфорта; повышения вероятности адекватного восприятия звучащего текста, самооценки учащегося и мотивации его речевой иноязычной деятельности. Кроме этого, поскольку ситуативная иноязычная речевая деятельность подразумевает способность формулировать

оценочные суждения, умение использовать выразительные средства английского языка, отбирать контекстуально подходящую лексику из индивидуального словаря, учащийся должен быть готов, не испытывая стресса, реализовать все названные выше составляющие в речевом поведении.

Не стоит забывать, что при обучении английскому языку учитель может и должен опираться на опыт обучаемого в изучении родного, а, в отдельных случаях, первого иностранного языка. Так, результаты освоения учеником иностранного языка зависят от его общей культуры и речевой компетентности в целом. В каждом случае речевое творчество ученика уникально в смысле актуализированных в нем лексико-грамматических конструкций, фоно-стилистических средств, заложенной имплицитной информации (подтекста).

При обучении английскому языку преодоление коммуникативных трудностей, вызванных индивидуально-психологическими особенностями учеников, отличается многоаспектностью и в значительной мере зависит от личности учителя английского языка, его профессиональных качеств педагога.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Грибенко Е. А. Развитие коммуникативных способностей учащихся в процессе изучения иностранного языка : автореф. дис. ... канд. психологических наук : 19.00.07, 19.00.13 / Е. А. Грибенко. – Омск, 2006. – 22 с.
2. Метелева Л. А. Учет личностных особенностей обучаемых как способ повышения эффективности формирования их коммуникативной компетентности : сб. научно-практических рекомендаций для преподавателей иностранного языка / Л. А. Метелева // Сб. научно-практических рекомендаций для преподавателей иностранного языка. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2006. – С. 22-32.
3. Смирнова Т. Г. Развитие коммуникативно-речевых способностей учащихся на основе знаний о тексте : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. Г. Смирнова. – Москва, 2004. – 16 с.

*Деятилова В. Д.*  
*Научный руководитель: канд. филол. наук Навроцкая Н. А.*  
*(г. Горловка, ДНР)*

## **КАУЗАТИВНЫЕ ГЛАГОЛЫ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА, В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Последние десятилетия отмечены в лингвистике значительным углублением и расширением исследований, посвящённых взаимосвязи лексики и грамматики. Каузативные глаголы представляют в этом отношении особый интерес. Термином «каузация» обозначается причинно-следственная связь между двумя ситуациями (одна ситуация порождает другую), а термины «каузатив», «каузативный» относятся к языковым средствам выражения каузации в системе глагола [1]. В данном исследовании используется термин «глаголы, обозначающие психоэмоциональное состояние человека». Глаголы, обозначающие психоэмоциональное состояние человека – это глаголы, которые обозначают внутренние состояния человека, которые не возникают сами по себе, а каузируются той или иной оценкой события со стороны субъекта. Под понятием «эмоциональное состояние» понимается такое психическое состояние, которое реализуется в результате определенных психических процессов [2, с. 172].

Исследованиями, которые посвящены изучению категории «каузативность», в разные временные сроки занимались такие ученые, как Т. В. Булыгина, Х. Вегенер, Е. Я. Гордон, Н. П. Душина, В. Д. Калиущенко, Е. С. Кубрякова, Н. А. Миссюра, В. П. Недялков, К. А. Переверзев, Г. Г. Сильницкий, А. А. Холодович и другие.

Каузативные глаголы (causative verbs) – это **каузативные глаголы**, выражающие причину (повод) совершения другого действия, поэтому также называются как побудительные глаголы или глаголы причины. Каузативные глаголы образуют после себя **сложное дополнение**, называемое **каузативным оборотом**. Не любой глагол, называющий причину, является каузативным, например, в случаях, когда последующий глагол является обстоятельством, сравним: *I kicked him to go forward.* – Я ннул его, чтобы он пошёл вперед (*to go* не является дополнением глагола *kicked*). Или, например, *I asked him to go forward.* – Я *non*просил его пойти вперед (*to go* является дополнением глагола *asked*: *What did I ask? I asked to go.*)

С точки зрения Е. Я. Гордон, глаголы типа *let, make, have, force, order* следует относить к собственно каузативным глаголам, в которых семантика каузативности не осложнена другими лексическими значениями [3]. А. П. Чудинов называет данные

глаголы «нерезультативными» глаголами, т.к. действие или состояние, которое должно иметь место после воздействия, обозначается другой лексемой (*make smb. cry, let smb. laugh, etc.*) [4]. Ю. Д. Апресян называет их синтаксическими каузативами, подразумевая их обязательную связь с инфинитивом, который выражает каузируемое действие [5]. Если рассматривать каузативные отношения с точки зрения участия в них лиц и событий, то можно выделить следующие типы глаголов, в семантику которых включён компонент каузативности: 1) классические каузативы, устанавливающие причинно-следственные отношения между двумя нерасчленёнными событиями (собственно глагол *to cause*); 2) личностные каузативы, представляющие некоторое событие как результат воздействия одного лица на волю другого (англ. *to ask*); 3) личностные каузативы, представляющие событие как непосредственный результат действия некоторого лица; 4) событийные каузативы, представляющие событие как результат воздействия некоторой ситуации (личной или безличной) на агента действия или состояния (англ. *The rain made us go home*); 5) «двуличные» каузативы, представляющие некоторое субъективное, психическое событие, как стимулированное некоторым лицом (англ. *to persuade*); 6) «двуличные» каузативы, представляющие связь двух агентивных событий механического действия (англ. *to feed*); 7) событийные каузативы, представляющие некоторое психическое событие как стимулированное агентивным или безличным событием (англ. *to irritate*); 8) личные каузативы, обозначающие связь двух физических событий – агентивного и безагентного (англ. *to break*) [3].

В результате исследования наибольший интерес представили каузативные глаголы, которые были отнесены к таким, которые обозначают психоэмоциональное состояние человека. Актуальным является их классификация, с учетом присутствия в их значении семы «эмоциональное состояние». Это, например, такие глаголы, которые обозначают интерес-волнение (*allure, attract, capture 5, draw (to), enlist, entice (with), fascinate, fire 3, grip 2, hypnotize, interest, kindle 2, lure, seduce, tempt*), радость (*amuse 1, buck 4, buoy 1, cocker, content 2, cosher, deprave, delight 1, divert 2, flatter, entertain, jolly, spoil, pamper, coddle, pet, indulge, gladden, rejoice, overpraise, surfeit*), удивление (*astonish, astound, floor, jolt 2*), гнев (*aggravate, antagonize, appease, defuse, irritate, offend, outrage*), страх (*bother, frighten, horrify, menace, overawe*), стыд (*shame*), вину (*accuse, reproach*), горе-страдание (*afflict, affront, avenge, betray 1, betray 2, chastise, chasten, damage 1, damage 2, disappoint, detract, decry, discredit, defame, distress, enslave, enfetter, enthrall (l), extort, excruciate, force, harass, harm 2, harrow, harry, huff, hurt, injure, insult, jeer (at), mock, shame,*

*punish, rack, ridicule, torment, torture, scour, offend, outrage, rankle, unfetter, vex, wring, worry*). Также была выделена подгруппа глаголов, обозначающих каузацию различных комплексов эмоций (например, каузация состояния скуки – *bore, nag, nauseate*).

В результате исследования на начальном этапе были выделены и классифицированы 175 глаголов, обозначающих каузацию психоэмоционального состояния человека. В качестве перспективы исследования считаем необходимым проследить частотность употребления глаголов указанной семантики на материале современного англоязычного художественного произведения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер. – М. : Прогресс, 1988. – 259 с.
2. Wegener Heide. Deutsch kontrastiv : typologisch-vergleichende Untersuchung zur deutsche Grammatik / Heide Wegener. – Tübingen : Stauffenburg-Verl., 1999. – 172 S.
3. Гордон Е. Я. Каузативные глаголы в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Е. Я. Гордон. – М., 1981. – 152 с.
4. Чудинов А. П. Семантическое варьирование русского глагола / А. П. Чудинов. – Свердловск, 1984. – 72 с.
5. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю. Д. Апресян. – М., 1974. – 367 с.

*Диденко А. А.*  
(г. Луганск, ЛНР)

### МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

С развитием высоких технологий, глобализацией экономики и более совершенной системой общественной коммуникации возник вопрос о разработке новых методов преподавания иностранных языков, более действенных и эффективных.

Изучение иностранных языков на нефилологических специальностях является важным аспектом формирования профессионального и мировоззренческого уровня студентов высших учебных заведений.

В статье раскрываются принципы обучения иностранного языка, которые используются в профессиональной подготовке специалистов нефилологических специальностей.

Цель этой статьи – показать основные формы и методы преподавания иностранного языка и влияние на профессиональный уровень подготовки.

Сегодня даже трудно представить высшую школу без изучения иностранного языка. **Цель обучения** иностранным языкам в высших учебных заведениях на нефилологических специальностях **направлена на овладение речевой компетенцией по иностранному языку для общения** во всех основных сферах человеческой деятельности. При этом соответствующее внимание должно уделяться обучению языку специальности, другими словами для специальных профессиональных целей [1, с. 2].

Для определения содержания профессионального обучения и подбора учебного материала используются следующие методы:

Структурный (рассматривают язык как систему структурно связанных грамматикой элементов).

Функциональный (где язык – это средство выражения или реализации определенной функции).

Интерактивный (где язык – это средство создания и поддержания социальных отношений) [4, с. 202].

Сегодня все большее распространение получают интерактивные методы обучения, которые дают возможность сочетать индивидуальные, парные и групповые виды работы, значительно повышают уровень владения языковым материалом и внутреннюю мотивацию студентов. Суть интерактивного обучения в том, что учебный процесс происходит при условии постоянного, активного взаимодействия преподавателя и всех студентов. **Интерактивное обучение** предполагает **моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр**, решение определенных проблем на основе анализа обстоятельств и соответствующей ситуации [3, с. 153].

В интерактивных технологиях изменяется схема коммуникации в учебном процессе: важным становится межличностный взаимный языковой контакт между говорящими. Студент является субъектом учебного процесса. Роль преподавателя меняется: он становится наблюдателем, выявляет трудности, возникающие у студентов, реализовывает индивидуальный и дифференцированный подходы к их изучению. Преподавателю следует организовывать работу таким образом, который дал бы возможность студентам проявлять творческие способности, успешность, интеллектуальную способность, развивать креативное мышление и учиться общаться с другими людьми [2, с. 58].

Учебники, разнообразные наглядные пособия, аудио- и видеоматериалы, компьютерные и технические средства, используемые во время обучения, позволяют моделировать иноязычную среду и стимулируют к общению на иностранном языке.

Подводя итог вышесказанному, мы видим, что существует множество современных подходов, методов и приёмов для реализации обучения иностранному языку. Но, несмотря на это, педагогу важно прийти к выводу о том, что только его **совместная работа с учащимися даст положительный результат**, так как ни один, даже самый актуальный приём (метод) обучения не работает, если нет системы в работе учителя и учащихся.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Герасименко Л. Д. Современные методы преподавания (Коммуникативный подход) / А. Д. Герасименко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXXV междунар. науч.-практ. конф. № 12(35). Часть I. – Новосибирск : СибАК, 2013. – С. 54-58.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. школа, 1991. – 204 с.
3. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г. А. Китайгородская. – М. : Рус. яз., 1992. – 254 с.
4. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Блиц, 2001. – 224 с.

**Елхимова М. Ю.**

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

### ЗАИМСТВОВАНИЕ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ ВОЕННЫХ ТЕРМИНОВ КАК СПОСОБ ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРЯ

Заимствование – это процесс, в результате которого в языке появляется и закрепляется некоторый иноязычный элемент. Иноязычные заимствования являются следствием взаимодействия различных народностей в аспекте экономических, военных, социальных, а также научных связей. Заимствования во французском языке стали появляться только после того, как французский начал все менее походить на латинский, приобретая основные черты романского языка.

Военная терминология, в том числе и во французском языке, продолжает складываться и видоизменяться в процессе контактов в рамках НАТО. Во Франции создание новых терминов регулируется и жёстко регламентируется специальной государственной программой

языкового планирования, ориентированной на избавление от заимствований. Поэтому во французской общевойсковой терминологии (ФОВТ) наблюдается стремление целенаправленно, сознательно «франсизировать» термины. Термин «франсизация» (*francisation*), который имеет значение «*action de donner une forme française, en caractère français*», получил широкое распространение в последнее время во всех франкоязычных странах.

Лексический фонд французского языка состоит в основном из слов латинского происхождения. Слова, относящиеся к военной деятельности, встречаются во французском языке, начиная с древнейших памятников письменности, например, в «Песне о Роланде»: *guerre, bataille, soldat, espier, escut, helme* и др. Значительный пласт терминологической лексики представлен заимствованиями из классических языков древности. Слова, взятые непосредственно из греко-латинских источников, составляют половину всех заимствований – 0,9%, например: *inspection* ('осмотр, инспекция'); *qualité* ('качество'); *altitude* ('высота').

Кроме латинского и греческого языков, в формировании французской военной терминологии принимали участие итальянские заимствования. Французские военные термины итальянского происхождения в исследуемой лексике составляют 27,9% фиксаций: *caporal* ('капрал'), *cavalerie* ('кавалерия'), *colonel* ('полковник'). Итальянизмы закрепились в системе терминов, так как собирательные имена *cavalerie* ('кавалерия'), *infanterie* ('пехота') естественно пополнили наименования родов войск по образцу *artillerie*, употреблявшегося уже с XIV в. в значении 'артиллерия'.

Заимствования из английского языка составляют 16,3%: *plate-forme* ('платформа'); *half-track* ('полугусеничная машина'); *pionnier* ('сапер'). Термины нидерландского происхождения насчитывают в словаре ФОВТ 5,2%: *blocus* ('блокада'); *bloc* ('блок'); *câble* ('кабель, канат'). Современные терминологические заимствования из немецкого языка составляют в исследуемой терминологии незначительную часть – 3,8%: *blockhaus* ('блокгауз'); *flanc* ('фланг'); *halte* ('привал'). Количество военных терминов испанского языка, которые вошли в состав ФОВТ, составляют 2,4%: *adjudant* ('унтер-офицерское звание'); *canot* ('катер'); *casque* ('каска'); *guérilla* ('партизанская война'). Арабские заимствования составляют в нашем словаре 1,9%: *magasin* ('склад') → *makhâzin* (араб.). Термин *arsenal* ('арсенал') → *arsênalês* (греч.) → *dâras-sinâ'a* (араб.) является заимствованием из арабского языка через греческий; *chiffre* ('шифр') → *cifra* (ит.) → *sifr* (араб.) – через итальянский. Количество заимствований из других языков значительно меньше. Заимствования из русского языка составляют 1%: *starchina* ('старшина'); *BTR* ('бронетранспортёр'). Термин *gilet*

(‘жилет’) → *gileco* (исп.) → *jaleko* (араб.) → *yelek* (тур.) является заимствованием из турецкого языка через арабский и испанский – 0,5%.

Таким образом, анализ лексического состава французской общевоисковой терминологии с этимологической точки зрения показал, что он неоднороден. Основную массу составляют слова французского происхождения (86,8%) и достаточно большую группу образуют прямые заимствования (13,2%).

### ЛИТЕРАТУРА

1. Лопатникова Н. Н. Лексикология современного французского языка (на франц. языке). – 5-е изд., испр. и доп. / Н. Н. Лопатников. – М.: Высшая школа, 2006. – 335 с.
2. Лотте Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов / Д. С. Лотте. – М. : Наука, 1982. – 149 с.
3. Dubos J., Mitteran H., Dauzat A. Dictionnaire étymologique et historique du français / Jean Dubois, Henri Mitterand, Albert Dauzat. – Paris : Larousse, 1993. – 822 p.

*Емельяненко А. Р.  
(г. Макеевка, ДНР)*

### ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Все чаще современные педагоги сталкиваются с тем, что для успешной реализации учебного процесса нужно, прежде всего, активировать познавательный интерес студента. Здесь на помощь приходят разнообразные методы интерактивного обучения, одним из которых является метод проектной деятельности.

«Метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться практическим результатом, осязаемым и применимым в реальной практической деятельности. Суть метода проектов – стимулировать интерес школьников к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний» [1, с. 66].

Стоит отметить, что изучение гуманитарных предметов при правильной организации учебного процесса на уроках, обладает большим воспитательным эффектом, по сравнению с техническими предметами. Например, при изучении иностранных языков, у преподавателя есть возможность не только уделять внимание развитию, совершенствованию у студентов навыков говорения, письма, чтения, но и акцентировать их внимание на определенных морально-этических проблемах, развивать их эстетическое восприятие мира. Но так как время преподавателя ограничено определенным количеством часов, то на помощь приходит метод проектной деятельности, или метод проектов.

Студенты высших учебных заведений к моменту поступления уже должны обладать навыками самостоятельной работы над поставленной проблемой, умениями поиска, обработки информации и презентации плодов своей деятельности. А так как разработка даже небольшого проекта занимает достаточно большое количество времени, то благодаря этому мы имеем возможность погружать студентов в языковую среду изучаемого ими иностранного языка на достаточно длительное время, что благотворно влияет на сам процесс обучения.

Не стоит забывать также и тот факт, что очень важным аспектом для успешного обучения является преодоление психологических блоков. У многих студентов технических высших учебных заведений нет одаренности к изучению языков, и часто студенты не верят в свои способности владения языком. Метод проектов позволяет преодолеть психологические блоки благодаря наличию двух аспектов:

1. При правильной постановке задачи и подборе темы студент будет заинтересован в исследуемом материале, а значит, будет меньше внимания уделять вопросу своей неспособности изучать язык;

2. Студент уделяет больше внимания техническим аспектам работы над проектом, при этом забывая о своих пробелах в знаниях.

Еще одним достаточно важным моментом является то, что даже если у студента наблюдаются достаточно большие пробелы в знании иностранного языка, то реализуя метод проектов, он будет, так или иначе, сталкиваться с примерами уже изученных на уроках грамматических структур и лексических единиц. У него появится шанс с одной стороны наблюдать употребление изученных явлений в тексте при работе с информацией, а с другой стороны, самостоятельно использовать полученные знания на практике.

Таким образом, метод проектной деятельности переключает внимание студента с иностранного языка, с которым он работает, его страхов относительно отсутствия одаренности в данной сфере, на технический аспект работы над проектом. Это позволяет снять

психологическое напряжение и блоки у студента при работе с языком, что дает возможность студенту на подсознательном уровне использовать те знания и навыки, которыми он на самом деле владеет, но которыми не пользовался из-за страха перед иностранным языком.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

***Жихарева Н. А.**  
(г. Горловка, ДНР)*

### **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ I КУРСА ОУ «МАГИСТР» ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА»**

Учебная дисциплина «Интерпретация художественного текста» занимает особенно важное место в системе подготовки филологических кадров разных профессий, прежде всего – педагогической. Интерпретация художественного текста является логическим выходом лингвостилистики, изучаемой на предыдущем этапе филологического образования, в практику филологического анализа текстов в целом и текстов беллетристики в частности. При этом специфика интерпретации текста состоит в том, что в отличие от стилистики, она сосредоточена на факторе адресата и рассматривает этот фактор не только как воплощенный в тексте, но и как фактор сознания и опыта читателя. Кроме того, она направлена на так называемое «аналитическое чтение», на развитие семиологической культуры читателя художественной литературы в целом и самого филолога как читателя и как учителя чтения в частности. В этом и состоит то важное общественное и культурно-воспитательное значение интерпретации текста, которое трудно переоценить в эпоху электронных медиа, когда печатное слово подвержено значительным деформациям и изменениям, будучи направленным исключительно на информационную функцию.

Целью освоения учебной дисциплины «Интерпретация художественного текста» является развитие у студентов магистратуры иноязычной коммуникативной компетенции в области филологического анализа текстов, обеспечивающей их

успешную профессиональную деятельность и межличностное общение с применением английского языка в различных сферах информационного, научного и социально-культурного пространства; формирование культуры восприятия, понимания и критического толкования литературно-художественного текста в процессе распрямления смыслов авторской интенции литературного произведения.

В задачи курса входит: а) формирование у студентов представления об интерпретации художественного текста как высказанной рефлексии над наслоениями разных аспектов философской, идеологической, морально-этической, социо-культурной и национально-этнической информации, закодированной автором в его произведении; б) ознакомление студентов с типологией более-менее обобщенных герменевтических ситуаций, возникающих в процессе распрямления смыслов художественного текста и с основными методиками и схемами действий читателя, направленных на декодирование этих смыслов; в) углубление и расширение навыков анализа художественного текста, приобретенных студентами после завершения курса стилистики (4-й год обучения ОУ «Бакалавр»); г) повышение уровня владения студентами метаязыком критического анализа художественной литературы; д) повышение уровня лингводидактической компетенции студентов в процессе формирования читательской культуры, то есть не только своей собственной культуры чтения, но и культуры чтения своих учеников в процессе преподавания иностранного языка; е) предоставление студентам дополнительной возможности улучшить подготовку к государственной аттестации по английскому языку, где первый вопрос состоит в полном филологическом анализе отрывка художественного произведения.

Методологической базой учебной дисциплины «Интерпретация художественного текста» является философская и филологическая герменевтика, т.е. общая теория понимания поведения человека и текстов (в широком понимании под понятие «текст» можно подвести любой фрагмент окружающей среды, но прежде всего – артефакты, то есть вещи, созданные человеком, и фигуры его поведения). Интерпретация текста становится инструментом такого понимания только в том случае, если понимание сформулировано в вербальной форме. Поэтому интерпретация текста в герменевтическом плане определяется как высказанная рефлексия (способность личности ставить вопросы в отношении того, что она не до конца понимает).

Место дисциплины в учебном процессе обусловлено самым интегрирующим характером данной дисциплины, ее широкими межпредметными связями и тем фактом,

что «Интерпретация художественного текста» не является теоретической наукой, а представляет собой один из самых важных аспектов лингводидактики: она пользуется не своими собственными методами и методиками анализа, а всеми методами, накопленными и разработанными философией, герменевтикой, филологией, кибернетикой, семиологией, литературоведением, общим и сравнительно-историческим языкознанием с целью формирования языковой личности как читателя. В этом сложном, дифференцированном процессе необходимо различать воспитание читателя как общекультурное и воспитательное задание и воспитание преподавателя-филолога как читателя. Разница между ними имеет важное практическое значение для того, чтобы филолог понимал, что так называемая «схема анализа» текста (схема деятельности читателя) как высказанная рефлексия читателю вовсе не нужна, но она необходима филологу как воспитателю читателя художественного текста. Воспитанный читатель пользуется молчаливым пониманием, ему нет необходимости объяснять другим, каким путем он к этому пониманию пришел. Филолог, чтобы эту способность молчаливого понимания воспитать, нуждается в его экспликации. Поэтому интерпретация текста выполняет двойную функцию: она учит чтению в целом и учит филолога, как научить читателя.

Для преподавания и изучения учебной дисциплины «Интерпретация художественного текста» используются разные методы, в частности: общенаучные методы (критический анализ литературных источников, научное наблюдение, беседа, тестирование, сравнительно-сопоставительный метод, описательный); общепилологические методы (композиционный анализ, контекстологический, концептуальный анализ, компонентный анализ); метод проектов; обучение в сотрудничестве (работа в малых группах); информационно-коммуникативные технологии (ИКТ); дискуссия.

Учебно-методический комплекс дисциплины содержит материалы и задания для самостоятельной работы. Трудоемкость самостоятельной работы студентов в рамках изучения учебной дисциплины составляет 1/3 от общего количества часов. В содержание самостоятельной работы по дисциплине входит изучение теоретического материала, конспектирование, подготовка к устному ответу и написанию теста на семинарском занятии с равномерным распределением часов на 7 тем курса: «Введение в интерпретацию художественного текста. Аспекты теории текста (дискурса)», «Сюжетно-тематическая структура литературного произведения», «Образность художественного произведения», «Основные проблемы нарратологии», «Тональная система

литературного произведения», «Особенности интерпретации поэтического текста», «Целостность литературного произведения. Его тема и концепт». В завершение овладения материалом курса каждый магистрант представляет самостоятельно подготовленную полную интерпретацию оригинального англоязычного текста короткого рассказа по собственному выбору. Для выполнения этого задания магистрантам также можно рекомендовать рассказы, приведенные в книге В. А. Кухаренко «Практикум по интерпретации текста» и сопровождаемые биографическими справками об авторах, а также вопросами, стимулирующими к дальнейшим размышлениям и собственным выводам об авторском замысле, например:

1. Ray Bradbury. «The One Who Waits».
2. E. L. Doctorow. «The Water Works».
3. J. Cheever. «Reunion».
4. Gr. Greene. «I Spy».
5. Muriel Spark. «You Should Have Seen the Mess».
6. R. Wright. «The Man Who Saw the Flood».
7. J. Frame. «The Bath».
8. J. D. Salinger. «A Perfect Day for Bananafish».

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Виды лингвистического анализа : учеб. пособие. В 3-х ч. / Е. А. Абрамова и др., под ред. проф. М. В. Пименовой. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – Ч. 1. – 120 с.
2. Интерпретация текста. Учебное пособие / сост. Т. Ю. Ма, Н. М. Залесова. – Благовещенск : Изд-во АмГУ, 2012. – 144 с.
3. Кухаренко В. А. Практикум по интерпретации текста : [пособие для студентов пед. ин-тов (англ. язык)] / В. А. Кухаренко. – М. : Просвещение, 1987. – 176 с.
4. Основы семантико-стилистической интерпретации текста. Часть 2 : Учебное пособие / сост. Т. Ю. Воронцова. – Нижний Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2012. – 81 с.
5. Учебно-методическое пособие по интерпретации текста для студентов 4 курса отделения педагогики и психологии ИПП ТГГПУ / сост. А. Н. Ибрагимова. – Казань, 2009. – 31 с.

## **НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ**

Условия современной жизни предъявляют определенные требования к уровню владения иностранными языками. Они заключаются в том, чтобы человек мог общаться на иностранном языке, решать при его помощи свои жизненные и профессиональные проблемы. Иностранный язык рассматривается как способ познания окружающего мира и способ саморазвития. Такое понимание цели изучения иностранного языка нашло отражение и в целях обучения иностранным языкам в школе, которые заключаются в формировании коммуникативной компетенции.

Очень часто в процессе обучения учителя французского языка сталкиваются с проблемой отсутствия у школьников естественной потребности и необходимости пользоваться изучаемым языком в коммуникативных целях, что создает большие трудности как для учителя, так и для учащихся. Для развития коммуникативных навыков целесообразно выбирать такие формы урока, которые будут формировать у учащихся устойчивый интерес к изучению французского языка, снимать напряжение, помогать формировать навыки учебной деятельности, оказывать эмоциональное воздействие на детей.

Чтобы урок повышал мотивацию учащихся, материалы, на основе которых происходит изучение языка, должны быть интересными и учителю, и детям. Благодаря в основном сети Интернет можно найти и использовать на уроке свежие статьи из газет, аудиозаписи песен и интервью с известными людьми, видеоролики реальных событий, начать переписку с иностранцами. То есть применять нетрадиционные формы проведения занятий.

Нестандартные уроки – это неординарный подход к преподаванию учебной дисциплины. Эти уроки включают в себя все разнообразие форм и методов, особенно таких, как проблемное обучение, поисковая деятельность, межпредметные и внутрипредметные связи, опорные сигналы, конспекты и другое. Такие уроки проходят в необычной, нетрадиционной обстановке, которая помогает снять психологический барьер, возникающий в традиционных условиях из-за боязни совершить ошибку.

На нестандартных уроках учащиеся получают нестандартные задания. Нестандартное задание – понятие очень широкое. Оно включает целый ряд признаков, позволяющих отграничить задания этого типа от традиционных (стандартных). Главный

отличительный признак нестандартных заданий – их связь с деятельностью, которую в психологии называют продуктивной, творческой. Но есть и другие признаки:

- самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения);
- необычные условия работы;
- активное воспроизведение ранее полученных знаний в незнакомых условиях.

Нестандартные задания могут быть представлены в виде проблемных ситуаций (затруднительных положений, из которых надо найти выход, используя полученные знания); ролевых и деловых игр; конкурсов и соревнований (по принципу «кто быстрее? больше? лучше?») и других заданий с элементами занимательности (житейские и фантастические ситуации, инсценировки, лингвистические сказки, загадки, «расследования»).

Конечно, нестандартные уроки, необычные по замыслу, организации, методике проведения, больше нравятся детям, чем будничные учебные занятия со строгой структурой и установленным режимом работы. Но из таких уроков невозможно построить весь процесс обучения: по самой своей сути они хороши как разрядка, как праздник для учащихся. Безусловно, им необходимо найти место в работе каждого учителя, так как они обогащают его опыт в разнообразном построении методической структуры урока. Но не стоит превращать нестандартные уроки в главную форму работы и вводить их в систему.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Методические рекомендации по проведению уроков нетрадиционной формы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.bigpi.biysk.ru/ff/viewpage.php?page\\_id=82](http://www.bigpi.biysk.ru/ff/viewpage.php?page_id=82). (дата обращения: 11.11.2018).
2. Подласый И. П. Педагогика : Новый курс : Учеб. для студ. высш. учеб. заведений : В 2 книгах / И. П. Подласый – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн.1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
3. Подласый И. П. Педагогика : Новый курс : Учебник для студ. пед. вузов : В 2 книгах / И. П. Подласый – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 2 : Процесс воспитания. – 256 с.

**Зубова В. В.**

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Грицкова Н. В.  
(г. Луганск, ЛНР)*

## **НЕМЕЦКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Заимствования двумя основными путями приходят в язык: через устную или через письменную коммуникацию. Устные заимствования были свойственны эпохам, когда письменность ещё не была широко распространена. Новые слова, в случае с письменной коммуникацией, заимствуются из научной или публицистической литературы. И. Л. Сапранова отмечает, что двуязычие необходимо для заимствования слов, потому что заимствованное слово сначала употребляют люди, говорящие на двух языках, и лишь потом, благодаря их подачи, оно распространяется среди других пользователей языка. При этом основной поток иноязычных слов приходит в язык через разговорную речь профессиональных сфер и жаргоны различных социальных групп. [2, с. 50]

Начало процесса заимствования немецких слов в английский язык связывают с началом индустриализации, поэтому Германия как более развитая в торгово-промышленном отношении страна оказалась источником многих появившихся в английском языке лексических единиц.

Заимствование в некоторых языках не оказало огромного влияния, которое отразилось на словарном составе языка. В других же языках заимствование оказало особое влияние на словарный состав языка. Но, несмотря на это, заимствования всё-таки присущи для каждого языка и в некоторых случаях является неотъемлемым. Эта тема важна и актуальна. На основе английского языка можно утверждать, что, несмотря на большое количество заимствованных слов, язык все так же мелодичен и не потерял своей самобытности. Нашей целью является подробнее рассмотреть немецкие заимствования, которые перешли в английский язык. Некоторые заимствования из английского языка оформлялись в виде кальки. В 16 веке впервые начали заимствовать слова из немецкого языка. Специалисты горного дела прибыли из Германии в Англию во время правления Елизаветы Тюдор. Сначала происходило устное заимствование немецких слов, при общении с высокопоставленными лицами. В 17 веке заимствованные немецкие слова начали записывать в словари. К примеру, такие термины горнорудной промышленности, как:

*Zinc – ‘цинк’, Bismut – ‘висмут’, Cobalt – ‘кобальт’* [1, с. 72] и другие попали в английский язык из немецкого языка.

Также в 17 веке англичане начали заимствовать в немецком языке термины, касающиеся торговли, например: *Groschen* – ‘гроши’; *Staff* – ‘штаб’; *Fieldmarshal* – ‘фельдмаршал’.

Также заимствовались названия минералов и металлов: *Gneiss* – ‘гнейс’, *Quartz* – ‘кварц’.

В 18 веке практически не зафиксировано заимствований, ни с немецкого языка, ни с какого-либо другого. Очевидно, что к этому имеет отношение период упадка после Тринадцатилетней войны.

19 век отличился заимствованиями слов, обозначающими продукты и предметы обихода, например:

*Marzipan* – ‘марципан’, *Kohlrabi* – ‘кольраби’, *Schnapps* – ‘водка’, *Kummel* – ‘тмин’, *Kirsch* – ‘кири (вишневая водка)’, *Vermouth* – ‘вермут’, *Lagerbeer* – ‘светлое пиво’, *Sauerkraut* – ‘квашеная капуста’.

Заимствованны были слова также из области музыки:

*Leitmotiv* – ‘лейтмотив’, *Kapellmeister* – ‘капельмейстер’, *Humoresque* – ‘юмореска’.

Знакомые для нас породы животных:

*Spitz* – ‘шпиц’, *Poodle* – ‘пудель’.

В 20 веке заимствовались термины, которые напрямую были связаны с войной:

*Gestapo* – ‘Гестано’, *Hitlerism* – ‘Гитлеризм’, *Nazi* – ‘Нацизм’, *the Third Reich* – ‘третья империя’, *Blitzkrieg* – ‘блицкриг’.

Многие немецкие слова попали в английский язык во время расцвета фашизма в Германии, это сказалось на характере заимствованной лексики. Эти заимствования используются в речи для усиления её экспрессивности: “*Arthur Cram compared the methods employed to those of the Gestapo*”. Артур Крэм сравнил использованные методы с методами гестано.

Также известные нам всем слова: *zigzag* – ‘зигзаг’, *waltz* – ‘вальс’, *Eisberg* > *iceberg* – ‘айсберг’.

Из современного немецкого языка были заимствованы слова *Rucksack* – ‘рюкзак’, *Zappelin* – ‘целлепин, дирижабль’, *jaeger* – ‘стрелок’ < нем., *Jäger* – ‘охотник’, *Landsturm* – ‘ополчение’ [3, с. 283].

Таким образом, в ходе работы было установлено, что немецкий язык оказал огромное влияние как на английский язык, так и на другие не менее важные языки. Современный словарный запас английского языка дополнялся на протяжении многих веков. Его словарный состав расширился, но и не потерял своей самобытности. В заключение хотелось бы отметить, что изучение заимствований – это перспективная лингвистическая задача в настоящее время, так как её решение помогает ученым глубже проникнуть в национальную специфику того или иного народа.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Звегинцев В. А. Очерки по общему языкознанию / В. А. Звегинцев. – М. : Либроком, 2009. – 327 с.
2. Сапранова И. Л. Заимствование и освоение немецких слов английским языком / И. Л. Сапранова. – М., 2002. – 24 с.
3. Большой толковый словарь немецкого языка. – М. : Март, 2006. – XXVI. – 1216 с.

*Извекова И. Ю.  
(г. Горловка, ДНР)*

## DER TREND DES DYSTOPISCHEN JUGENDROMANS IN DER MODERNEN WELTLITERATUR

Der Jugendbuchmarkt der letzten Jahre zeigt, zunächst im englischsprachigen, dann zunehmend auch im deutschsprachigen Raum, einen neuen Trend: die Dystopie für Jugendliche. Diese Romane greifen die aus klassischen Dystopien bekannten Themen auf. Trotzdem lässt sich seit etwa 2009 und 2010 eine Häufung an deutschen Neuerscheinungen dieses Genres beobachten. Dieser neue Aufschwung der Dystopie für Jugendliche entstand nicht im luftleeren Raum, sondern löst andere jugendliterarische Trendthemen ab: "In the same way that Harry Potter inspired a surge in fantasy/magical novels and Twilight brought vampires back with a bite, the smash success of Collin's series has pulled dystopian literature back out of obscurity and into the spotlight" [1].

Als Beleg für diese These nennt auch er den großen Erfolg um J. K. Rowlings „Harry Potter“-Reihe (1997) und den daran anknüpfenden Aufschwung von Vampirgeschichten, der in S. Meyers „Twilight“-Romanen (2005) gipfelte. M. Young, eine amerikanische Jugendbuchautorin, die den dystopischen Trend in ihren Werken aufgreift, sieht in ihm ebenfalls die Fortsetzung einer fantastischen Jugendliteratur. Ihrer Meinung nach: „lösen dystopische Romane die anderen Trends jedoch nicht ab, sondern erobern sich vielmehr einen gleichberechtigten Platz neben diesen“ [2].

Die Dystopie erlebt seiner Ansicht nach also gerade einen Aufschwung und bietet anderen Trendthemen zunächst Konkurrenz, um dann wieder an Bedeutung zu verlieren, sobald der Markt übersättigt ist. Die Einordnung der Dystopie als Unterkategorie der Fantasy-Literatur, ist jedoch problematisch, vor allem, weil gerade der gattungsspezifische Realitätsbezug der Dystopie schwer mit der realitätsfernen Welt des Fantasygenres in Einklang gebracht werden kann. Oftmals kombinieren Buchhandlungen so Fantasy und Science-Fiction im gleichen Bereich, wobei die Gattung Dystopie, die dort auch zu finden ist, wie bereits erläutert,

näher mit Science-Fiction als mit Fantasy verwandt ist. Stellvertretend für den jetzigen Trend der jugendliterarischen Dystopien ist die besonders bekannte, beliebte und inzwischen sogar verfilmte Trilogie „The Hunger Games“ (2008) (deutsch: „Die Tribute von Panem“) von S. Collins, die nur die Spitze des Eisberges bildet. An diesen Erfolg versuchen nun viele Autoren mit Werken anzuknüpfen, die – nur teilweise zu Recht – unter dem Begriff „Dystopie“ vermarktet werden. Das sind „Divergent“ von V. Roth, „Delirium“ von L. Oliver, „Alias Grace“ von M. Atwood, „Der Labyrinthläufer“ von J. Dashner usw.

Was den deutschen Büchermarkt angeht, fanden zunächst die Übersetzungen der mehrheitlich amerikanischen Originale großen Absatz, wie zum Beispiel, neben S. Collins „Die Tribute von Panem“ (2010), A. Condiess Roman „Die Auswahl“ (2011) und R. Wassermans Roman „Skinned“ (2010), alle jeweils der erste Teil einer Trilogie.

Es ist auffallend, dass es sich bei sehr vielen amerikanischen dystopischen Jugendromanen um Mehrteiler handelt, die zum größten Teil nicht losgelöst voneinander gelesen werden können. Auch dies ist ein Hinweis darauf, dass viele Autoren sich S. Collins Werk zum Vorbild genommen haben und ähnlich agieren, um an deren Erfolg anzuknüpfen. Ebenfalls auffällig ist, dass die vorhergehenden Trends auch aus der englischen und amerikanischen Jugendliteratur stammten. Inzwischen gibt es neben den Übersetzungen aus dem Englischen auch eine ganze Reihe von deutschen Autoren, die das Trendthema aufgreifen. Obwohl die deutsche Dystopie, im Gegensatz zur englischen, nicht auf eine besonders reiche Tradition zurückblicken kann, ist es dennoch nicht das erste Mal, dass die Gattung der Dystopie in der deutschen Jugendliteratur auftaucht.

Die Jugendbuchautorin G. Pausewang in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts zwei dystopische Jugendromane, die auf die Gefahren der Atomenergie aufmerksam machen sollten. Sowohl „Die letzten Kinder von Schewenborn“ (1985) als auch „Die Wolke“ (1987) sind inzwischen als klassisch dystopische Jugendliteratur einzustufen, was sich auch daran zeigt, dass beide heute noch in der Schule gelesen werden. Bei den aktuelleren deutschen Dystopien auf dem Jugendbuchmarkt lässt sich eine Weiterentwicklung und eine dadurch viel größere Themenvielfalt erkennen. Man unterscheidet zunächst zwischen zwei Arten von neuen jugendliterarischen Dystopien. Das sind regressive und zukunftsorientierte, progressive Dystopien. „Regressive Dystopien“ spielen zwar in der Zukunft, die Menschheit wurde jedoch, gerade was Technik angeht, durch diverse katastrophale Ereignisse in eine Art Vergangenheit zurückgeworfen. Oft sind in diesen post-apokalyptischen Dystopien Umweltzerstörung oder Krieg Auslöser für die Rückentwicklung der Gesellschaft. Mit dieser Regression geht fast immer ein bedeutender Wissens- und Bildungsverlust einher, so dass oftmals weder die Protagonisten noch die Leser genau erfahren, was

zur großen Katastrophe geführt hat. Dies ist zum Beispiel der Fall bei D. Höras Roman „Das Ende der Welt“, auf den wir zu einem späteren Zeitpunkt im Rahmen einer praktischen Unterrichtseinheit genauer eingehen werden. Andererseits gibt es „zukunftsorientierte, progressive Dystopien“, die tendenziell eher in einer fernen Zukunft spielen und in deren Welt eine Weiterentwicklung stattgefunden hat, so dass sich neue, bisher undenkbbare Möglichkeiten der Technik eröffnen. Diese Dystopien wirken oft auf den ersten Blick utopisch, da die Weiterentwicklung der Technik viele Probleme unserer Gesellschaft löst und vielseitige neue Unterhaltungsmöglichkeiten bietet, die Jugendliche zunächst ansprechend finden.

In verschiedenen Werken sind die Grenzen zwischen progressiver und regressiver Dystopie fließend. Collins Trilogie sieht man, zum Beispiel, als eine Mischform dieser beiden Kategorien, da sowohl regressive Elemente – die Protagonistin Katniss jagt mit Pfeil und Bogen, um ihre Familie ernähren zu können – als auch, vor allem in der Hauptstadt, futuristische Elemente vorhanden sind. Grundsätzlich lassen sich die meisten aktuellen Dystopien für Jugendliche diesen zwei Kategorien, regressiv und futuristisch, oder der Mischform zuordnen. Thematisch tut sich jedoch eine große Vielfalt auf. Als Vorreiter des aktuellen Trends der jugendliterarischen Dystopie kann Kernalers schon 1999 verfasster und mit dem deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnete Roman „Blueprint. Blaupause“ (1999) gelten. Darin geht es um eine Zukunft, in der der wissenschaftliche Fortschritt das Klonen möglich gemacht hat, und um die Identitätsfindung eines solchen Klons. Der eigentliche Höhepunkt der deutschen Jugendbuchdystopien beginnt aber erst etwa zehn Jahre später.

Auch D. Höras „Das Ende der Welt“ (2011) ist eine regressive Dystopie, in der die Welt von einer postapokalyptischen Landschaft und einer militaristischen Gesellschaft geprägt ist, in der nur eine Oberschicht, bestehend aus den Fraktionen Senat und Militär, Macht und gewisse Freiheiten hat. In diesem Roman geht es um einen futuristischen Überwachungsstaat, ein perfekt gesteuertes System namens „New Europe“, gegen das sich die 17-jährige Protagonistin auflehnt. Diese Beispiele zeigen, dass seit Pausewangs Dystopien zum Thema Atomenergie in den 1980er Jahren eine deutliche thematische Öffnung des Genres, sowohl für Jugendliche als auch für Erwachsene, stattgefunden hat.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Anderson T. Why Dystopian Lit is so hot with Teens. The Librarian Who Doesn't Say shhh! / T. Anderson [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://librarianwhodoesntsayshhh.com/2012/04/30/why-dystopian-lit-is-so-hot-with-teens>. – Дата обращения : 25.10.2018.
2. Young M. Why is dystopia so appealing to young adults? Why is the current crop of dystopian fiction is so popular with teenage readers? /

M. Young [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.theguardian.com/books/2011/oct/23/dystopian-fiction>. – Дата обращения: 25.10.2018.

**Кабик Н. А.**

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Мацько Д. С.  
(г. Луганск, ЛНР)*

## **СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ КАК БАРЬЕРА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

В условиях развития международного сотрудничества особую актуальность приобретает овладение английским языком как языком межнационального общения. В процесс обучения студенты и учитель сталкиваются с проблемой влияния родного языка или первого иностранного языка на успешность овладения английским языком. Исходя из вышеизложенного, вопрос преодоления языковой интерференции при обучении английскому языку остаётся одним из наиболее важных методических вызовов, стоящих перед преподавателем.

Цель данной публикации заключается в представлении авторских рекомендаций по преодолению языковой интерференции в процессе обучения английскому языку.

Достижение поставленной цели предусматривает определение сущности базового понятия исследования, которым является понятие «языковая интерференция». Следует сказать, что в научной среде существуют диаметрально противоположные точки зрения на природу данного явления. В большинстве случаев интерференция рассматривается как явление, имеющее однозначно негативный характер. Так, М. Н. Затовканюк рассматривает интерференцию как «... проникновение элементов одного языка в другой, что приводит к ошибкам» [1, с. 23]. Для В. Ю. Розенцвейга интерференция является «... результатом нарушения говорящим правил соотнесённости взаимодействующих языков, что проявляется в отклонении от нормы» [4, с. 60]. В то же время В. Н. Комиссаров считает, что интерференцию не следует рассматривать исключительно в негативном ключе, поскольку интерференция может способствовать обогащению семантических полей изучаемого языка [3, с. 88].

На наш взгляд, под языковой интерференцией следует понимать результат смешения языковых кодов, возникающего в речевой деятельности билингва (мультилингва) и влияющего на процесс

овладения изучаемым иностранным языком. К причинам языковой интерференции относим следующие факторы:

- изучение иностранного языка и контакты с носителями других языков;
- познание культурного наследия страны изучаемого языка;
- ориентация на страну-эталон;
- реформа правописания;
- приграничное сотрудничество;
- научно-техническая революция (*robot, laser, key-hole surgery*).

Языковая интерференция проявляется на разных уровнях языка. В лингвистике считается, что основными ярусами-системами языка являются фонетико-фонологический, морфологический, синтаксический и лексико-семантический [2, с. 137]. Солидаризуясь с вышеизложенной позицией, возьмём смелость утверждать, что языковая интерференция представлена следующими видами:

– фонетическая (интерпретация фонемы ([*ð*], [*θ*], [*ŋ*], [*æ*], [*w*]), деление на слоги, постановка ударения, влияние «окружения» на произношение фонемы);

– грамматическая (редукция формы: глагол “*to be*”, *артикль*; избыточная коррекция: “*He did not remembered*”; игнорирование: “*He cannot to swim*”, генерализация: “*He didn’t say nothing to nobody*”);

– лексическая (недостаточная дифференциация – “*yet*” / “*still*”; ошибочная дифференциация – “*lockout*”, “*bra*”);

– синтаксическая (недостаточность синтаксической модели – *do / does, Continuous*; избыточность синтаксической модели – *punctuation, pronouns*; ошибочность синтаксической модели – *word order*).

Основываясь на своём опыте преподавания английского языка, позволим сформулировать следующие методические рекомендации по преодолению языковой интерференции на разных уровнях языка:

1. Представление языкового материала должно соответствовать стилю обучения студентов (тип памяти, акцентуация характера и т.д.).

2. Обращайтесь к эмоциям или опыту студентов (фонема [*w*] предполагает поцелуй старых друзей после долгой разлуки).

3. Приветствуется использование шуток для эмоциональной разрядки и лучшего запоминания материала (шутки при изучении фонем [*θ*] и [*ð*]).

4. Используйте творческие задания для отработки языкового материала (конкурсы скороговорок, дискуссии и т.д.).

5. Позвольте вашим ученикам помочь Вам в усвоении материала. Дайте им почувствовать, что Вы не являетесь «единственным носителем языка».

## ЛИТЕРАТУРА

1. Затовканоук М. Н. Классификация явлений языковой интерференции (на материале лексики и грамматики) / М. Н. Затовканоук. – М. : Онтари, 2002. – 149 с.
2. Кодухов В. И. Общее языкознание: учебник для студентов филологических специальностей университетов и педагогических институтов / В. Н. Кодухов. – М. : Высшая школа, 1974. – 303 с.
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – СПб. : Прометей, 1995. – 229 с.
4. Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты / В. Ю. Розенцвейг. – Л. : Наука, 1972. – 178 с.

*Карагод Е. А.  
(г. Донецк, ДНР)*

## CLIL ИЛИ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Данная работа посвящена краткому обзору технологии предметно-языкового интегрированного обучения (ПЯИО) как инструмента формирования коммуникативных компетенций учащихся и возможности ее внедрения в отечественную школьную систему. Актуальность данной темы обусловлена современными мировыми тенденциями к мультилингвизму, а также созданием конкурентоспособного рынка труда. В мировой педагогике данная методика известна как **CLIL** (Content and Language Integrated Learning) – один из подходов в преподавании, где предметы изучаются посредством иностранного языка. При этом учащиеся улучшают коммуникативные и когнитивные навыки, одновременно получая знания из других областей науки.

Существует множество различных типов CLIL программ по всему миру [6]: от полного погружения в изучаемую дисциплину на иностранном языке до частичной интеграции целевого предмета на уроке иностранного языка. На разных ее аспектах фокусировались такие иностранные исследователи, как Д. Марш, Д. Койл, Д. Ласагабастер, Е. Харроп и другие. Наибольшее распространение данная технология получила в Западной Европе (Франции, Бельгии, Германии и т.д.) в младшей и средней школе с целью лингвистической и культурологической интеграции мигрантов и показала хорошие результаты [3].

У данной методики есть свои неоспоримые преимущества [4]: рассматривая изучение иностранного языка как инструмента для овладения знаниями по другим дисциплинам, данный подход

развивает уверенность у учащихся, повышается мотивация к обучению, интенсивно увеличивается словарный запас. Иностранный язык начинает применяться в решении конкретных задач, повышая уровень адаптивности учащихся, улучшая их коммуникативные навыки и подготавливая к интернационализации, что, несомненно, способствует межкультурному пониманию, тем самым элиминируя межнациональные конфликты и консолидируя сообщество. У преподавателей появляется возможность разностороннего изучения предмета, использования разных нестандартных методов и форм работы.

Не следует, однако, путать **CLIL** (Content-Language Integrated Learning), **EMI** (English as a Medium of Instruction) и **LSP** (Language for Specific Purposes) [1]. EMI используется в ситуациях с многоязычной аудиторией, где единственное средство коммуникации – это английский, например. При этой методике язык не изучается, но используется как средство донесения информации. В случае с LSP язык изучается по определенной тематике, например, юридической. CLIL способствует одновременному изучению предмета и языка.

Тем не менее, возникает и несколько ключевых проблем, главная из которых – необходимость формирования специфических профессиональных компетенций преподавателя. Для решения данной задачи необходимы в первую очередь программы по подготовке новых «гибридных» учителей [2], а также важно тесное сотрудничество учителя иностранного языка и учителя-предметника. Также важно контролировать понимание учащимися языка и предмета, чтобы не затормаживать процесс обучения. Также одной из проблем является оценивание знаний учащихся. Возникает вопрос: необходимо оценивать лингвистические достижения, знания по изучаемой дисциплине или и то, и другое [5].

Несомненно, что методика CLIL помогает подготовиться к условиям глобализации, улучшает общие и специфические лингвистические компетенции, подготавливает к будущей учебе или трудовой жизни, как в своей стране, так и за рубежом. Однако на данном этапе развития отечественной школьной системы целесообразно частичное применение данного подхода, при этом используя тесное сотрудничество учителя-предметника и учителя-лингвиста. И хотя данная методика не будет превалирующей в ближайшем будущем, мировые тенденции к глобализации могут поспособствовать тому, что CLIL станет доминирующей во многих образовательных системах в будущем.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Баркасі В. В. Сучасні теоретико-методичні умови впровадження предметно-мовного інтегрованого навчання [Електронний

- ресурс] / В. В. Баркасі, Т. І. Філіпп'єва // Молодий вчений. – Квітень, 2018. – № 4.4 (56.4). – С. 35-38. – Режим доступа : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/4.4/10.pdf>. – Дата обращения : 14.10.2018.
2. Потапенко Л. В. Content and Language Integrated Learning: theoretical sketches / Л. В. Потапенко // Financial space. – 2014. – № 4 (16). – С. 211-215.
  3. Саванкова М. В. CLIL : A new “hybrid” teacher [Электронный ресурс] / М. В. Саванкова, У. Л. Сагылганова // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). – 2018. – № 4 (49). – С. 15-22. – Режим доступа : [http://euroasia-science.ru/wp-content/uploads/2018/05/Euroasia\\_%D0%B0%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%BB%D1%8C\\_%D0%B6%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D0%BB\\_7%D1%87%D0%B0-22.pdf](http://euroasia-science.ru/wp-content/uploads/2018/05/Euroasia_%D0%B0%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%BB%D1%8C_%D0%B6%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D0%BB_7%D1%87%D0%B0-22.pdf). – Дата обращения : 14.10.2018.
  4. Сидоренко Т. В. Интегрированное предметно-языковое обучение и его перспективы в российских технических ВУЗах [Электронный ресурс] / Т. В. Сидоренко, С. В. Рыбушкина // Образование и наука. – 2017. – Том 19. – № 6. – С. 182-196. – Режим доступа : <https://www.researchgate.net/publication/318319742>. – Дата обращения : 14.10.2018.
  5. Усманова З. Ф. Реализация технологии CLIL в условиях полилингвального обучения [Электронный ресурс] / З. Ф. Усманова, Т. В. Заяц, Г. Ж. Мукажанова // Филология и лингвистика в современном мире : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). – М. : Буки-Веди, 2017. – С. 94-97. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/235/12596/>. – Дата обращения : 14.10.2018.
  6. TKT : CLIL [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.cambridgeenglish.org/tkt](http://www.cambridgeenglish.org/tkt). – Дата обращения : 14.10.2018.

***Карпенко А. А.***

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

## **СПЕЦИФИКА «ТЕКСТИНГА» В СРЕДЕ ИСПАНОГОВОРЯЩЕЙ МОЛОДЁЖИ**

Мобильный телефон стал неотъемлемой частью нашей жизни. Современная молодежь предпочитает использовать телефон для связи с внешним миром, а именно посетить различные web-страницы в интернете вместо того, чтобы использовать телефон по его первому назначению: позвонить. Для того чтобы связаться с близкими, подростки предпочитают «текстинг».

Текстинг – это обмен короткими письменными сообщениями между мобильными телефонами в сотовых сетях. Текстинг – это набор сокращений, которые являются общепринятыми и позволяют передать содержание текста, используя минимальное количество символов [2, с. 343].

Молодежь Испании не является исключением. Для того чтобы сделать текстинг быстрым и удобным, испанцы придумали ряд сокращений, создали свой особый язык переписки, который называется *lenguaje XAT*. Примечательно, что XAT читается как «chat», поскольку именно звук *ch* в смс передаётся буквой *x* [3].

Сделано это было потому, что СМС-сообщение в Испании включает использование всего 160 знаков. Поскольку всю информацию иногда невозможно уместить в таком маленьком объёме, испанцы используют различные виды сокращений и аббревиатур [4].

В испанском языке понятие «abreviatura» означает два типа сокращений: усечение (вплоть до начальной буквы) и стяжение (сокращение середины слова: только гласных или целых слогов) [1].

Одним из самых распространённых сокращений в сообщениях является использование одной буквы вместо целого слова. Рассмотрим следующие примеры: буква **q** или **k** (реже) заменяет целое слово **qué** ('что'). Для того, чтобы в сообщении задать такой вопрос, как «Что происходит?», испанцы напишут «*q pasa?*».

Предлог **de** ('из', 'с', 'от', 'откуда') сам по себе состоит всего из двух знаков, однако и его испанцы сокращают до одной буквы **d**. Например, «*ddondeeres?*» – «откуда ты?»

Буква **t** является заменой для местоимения **te** ('тебя', 'тебе'). Часто в текстинге испанцы, когда очень заняты, используют выражение «скоро тебя наберу» ('скоро тебе позвоню'), которое выглядит следующим образом: «*tllamopronto*».

Буква **x** служит не только для обозначения звука **ч**, но ещё и заменяет слово **beso** ('поцелуй', 'целую'): «*x, ciao*» – 'целую, пока'.

Для нашего русского восприятия это немного необычно, однако для испанцев – это обычное дело. Ведь в текстинге мы используем сокращения, но не до одной буквы. Например: спс – «спасибо», пжлст – «пожалуйста». Стоит отметить, что при сокращении слов мы позволяем себе опускать гласные. Испанцы также используют данный способ при сокращении слов во время переписки. Они исключают либо все гласные, либо определённое их количество. Например: **hl** – *hasta luego* – 'до встречи'. Здесь наблюдается не только полное исключение гласных, но и согласных.

Следующий пример: **bbr** – *beber* – 'пить'. Поскольку сокращение до одной буквы **b** уже существует (пример рассмотрен выше), в данном слове исключены все гласные. Таким образом, фраза «хочешь чего-нибудь выпить?» на письме выглядит так: «*kieresbbralgo?*». В

данном примере мы также наблюдаем замену буквосочетания **qu** на **k**. Еще несколько примеров подобных сокращений: **mñn** – *mañana* – ‘завтра’; **dcr** – *decir* – ‘говорить’; **dfcl** – *difícil* – ‘трудный’, ‘тяжёлый’; **fst** – *fiesta* – ‘праздник’.

Такую тенденцию в общении молодёжи по СМС переняло и старшее поколение. Это говорит о том, что молодое поколение имеет огромное влияние на своих родителей. К примеру, такое молодёжное нововведение, как использование математических знаков вместо некоторых символов в СМС, активно используется старшим поколением. Например, на испанском языке *знак умножения* произносится как *por*, а *знак сложения* – *más*, исходя из этого появились следующие довольно-таки популярные сокращения:

= (igual) – все равно: «*vamos, =*» – ‘идем, мне все равно’

+ (más) – больше: «*tq +*» – ‘я тебя люблю больше’

– (menos) – меньше: «*estecochees-rápido*» – ‘эта машина менее быстрая (медленнее)’.

От *por* есть много производных слов: *xq* – *porque* (потому что) или *porqué* (‘почему’) и *ха* – *para* (‘для’).

Огромной популярностью в сообщениях пользуются и цифры. Распространённой является цифра 2 (*dos*). Данная цифра может быть также использована при замене слова «*tú*» (ты). Цифры 1 (*uno*), 7 (*siete*), 100 (*ciento*) также используются в сокращениях.

Примеры: *que tengas un buen día* – **qt1bd** – ‘хорошего дня!’; *todos* – **to2** – ‘все’; *adiós* – **a2** – ‘пока’; *saludos* – **salu2** – ‘приветствия’; *¿eres tú?* – **¿eres 2?** – ‘это ты?’; *si tú lo dices* – **s2ld** – ‘ну, раз уж ты говоришь’; *besitos* – **b7s** – ‘целую (поцелуйчики)’; *siempre* – **100pre** – ‘всегда’.

Для того чтобы сами испанцы и другие пользователи текстинга могли хорошо ориентироваться при электронном общении с испанской диаспорой, пользователи Интернета, а именно Испанская Ассоциация пользователей Интернета (*Asociación de Usuarios de Internet*), вместе с сервисами MSN и Lleida.net (сайт для бесплатной отправки СМС) создали проект, который называется «Diccionario SMS» («Словарь СМС»). Данный словарь имеет и второе название, где уже прослеживается сложность текстинга: “Eho x ti y xati”. Если преобразовать эту фразу, то получится “Hecho por ti y para ti”, что на русский язык переводится как «сделано тобой и для тебя».

Таким образом, можно сделать следующий вывод: наличие сокращений в текстинге испаноговорящей молодёжи очень велико, что обусловлено ограниченным количеством символов для отправки сообщения (160 знаков). Для полного понимания различных типов сокращений специально создан «Словарь СМС», в котором можно найти или добавить свои собственные сокращения, которые в будущем будет использовать испаноговорящее общество. Следует

отметить, что молодёжь повлияла также и на общение старшего поколения, поскольку последнее также включает сокращения при обмене сообщениями.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Горенко Г. М. Правила образования и употребления аббревиатур [Электронный ресурс] / Г. М. Горенко // Портал испанского языка. – Электрон. дан. – Мадрид, 2012-2017. – Режим доступа : <http://xn--portal-espaol-skb.es/Alumnos.php?id=3&type=0&number=5&lang=rus&ll=rus>
2. Переломов А. Ю. Текстинг – особый язык SMS в речевой интеракции / А. Ю. Переломов // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – 2011. Т. 24 (63). – № 4. Часть 2. – С. 343-346.
3. Смоленова В. А. Сокращения в испанских СМС [Электронный ресурс] / В. А. Смоленова. – Режим доступа : <http://www.lingvaflavor.com/ispanskiesms/>
4. Ткач Е. Е. Испанские сокращения в коротких посланиях [Электронный ресурс] / Е. Е. Ткач. – Режим доступа : <http://hispablog.ru/?p=1278>

**Карпенко А. А.**

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

### СРАВНЕНИЕ РЕЧЕВЫХ И ДИСКУРСИВНЫХ АКТОВ. ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ДИСКУРСИВНЫХ АКТОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Понятия речевой акт (далее – РА) и дискурсивный акт (далее – ДА) часто приравнивают друг к другу в лингвистической литературе, поскольку они имеют некоторые сходства. Являясь определяющими единицами речевой деятельности, они наделены одинаковой когнитивно-коммуникативной природой, разрешающей им быть речевыми единицами, которые специализируются на передаче информации и на управлении речевом взаимодействии между коммуникантами. РА и ДА выступают в качестве прямых и косвенных речевых действий в любых режимах общения, например, в инициальном или реактивном. Границы их функциональной уместности определяют два этапа – этап реализации и этап обработки сообщения (по О. Г. Почепцову) [2, с. 7].

*Речевой акт (РА) – элементарная единица речевой деятельности,*

являющийся «провозглашением предложения в определенной ситуации с определенной целью» [1, с. 258]. Типология РА включает в себя констатиры, квеситивы, директивы и комиссивы, которые могут быть дополнены экспрессивами и метакommunikативами. Под *дискурсивным актом* (ДА) Дж. Стин понимает единицу речевого действия, которая включена в интеракцию и представляет собой цепочку речевых актов, объединенных общей телеологической установкой в единый речевой блок, в котором сходятся, пересекаются и взаимодействуют разные иллокутивные силы с разными (первичными и вторичными) прагматическими значениями [4, с. 15]. Важную роль в актуализации и реализации прагматического потенциала ДА играют факторы, которые состоят из компонентов ситуации, а именно время, место, цели, задачи и т. д.

Между РА и ДА существуют несколько определяющих отличий. Эти различия относятся к локутивной, иллокутивной и перлокутивной специфике. Основная разница состоит в функциональном предназначении (мера): РА – минимальная и неделимая единица речевого действия, а ДА – речевой блок, который может как совпадать с РА, так и состоять из нескольких РА, которые будут отличаться по прагмасемантической специфике.

Цели данных речевых единиц разнятся: у РА цель однозначна, конкретна, а у ДА она может быть смешана, скрыта или перекликаться с другими целями. В семиотическом исполнении РА предпочтение отдается вербальным средствам, а в ДА активно задействованы как и вербалика, так и паравербалика (жесты, мимика, звуки).

Основываясь на работах З. К. Кочкаровой, В. А. Лукина, Л. Р. Безуглой, Е. М. Белозёровой и др., А. Н. Приходько выделяет следующие типы ДА: офферативы, конформативы, аккузативы, апологетивы и дидактивы [3].

Средства выражения ДА в основном формируют определенное прагмасемантическое поле, в структуре которого можно выделить: доминант (перформативный глагол), ядро (лексические синонимы, модальные глаголы), периферии (средства, диктуемые ситуацией).

Основными разновидностями **офферативов** являются просьба, требование, предложение, уговаривание. ДА «просьба» использует перформативы *to ask, to beg*, ДА «предложение» – *to offer, to suggest, to move, to propose*, а для ДА «уговаривание» не свойственно употребление перформативных глаголов, поэтому в качестве ядра выступают такие глагольные лексемы, как *to persuade, to convince, to guarantee, to interest, to promise, to pledge oneself, to take upon oneself*.

В качестве **конформативов** и **неконформативов** выступают ДА согласия/несогласия, одобрения/неодобрения. Прямые ДА «согласие» состоят из ограниченного набора перформативов (*to agree*), а косвенные имеют широкий спектр (*okay, let's try, no problem*).

ДА «одобрение/неодобрение» используют такие перформативные глаголы, как *to approve/disapprove* и его ситуативные синонимы *to admit, to agree, to allow, to confess, to contract, to let, to permit*.

**Аккузативами** являются ДА «обвинение», «осуждение», «возмущение» и используются следующие глаголы, которые не несут в себе перформативной функции: *to blame, to condemn, to anger*.

**Апологетивы** являются зеркальным отражением аккузативов и среди них различают ДА «оправдание», «извинение». Используются следующие перформативные глаголы: *to excuse, to apologize, to beg to pardon*.

Одним из основных представителей **дидактивов** является ДА «совет». К прямым наименованиям совета следует отнести такие перформативы, как *to advise* и его синонимы.

Говоря о РА и ДА в целом, следует отметить, что эти понятия не стоит приравнивать, поскольку РА – минимальная и неделимая единица речевого действия, а ДА в свою очередь может состоять из нескольких РА, которые будут отличаться по прагмасемантической специфике. Типология РА и ДА разнится, однако, выделяя подтипы, мы сталкиваемся с одинаковыми понятиями, например, существуют РА и ДА «намёк», «совет», «убеждение», «несогласие». Но данные совпадения минимальны, в основном, типология данных речевых единиц несёт в себе различный характер.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика / И. М. Кобозева. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
2. Почепцов О. Г. Основы прагматического описания предложения / О. Г. Почепцов. – К. : Вища школа, 1986. – 117 с.
3. Приходько А. Н. Дискурсивные акты : прагмасемантика и прагматипология / А. Н. Приходько // Когниция, коммуникация, дискурс. – 2010. – № 1. – С. 101-122.
4. Steen G. Basic discourse acts : When language and cognition turn into communication / G. Steen // Cognitive linguistics, functionalism, discourse studies : Common ground and new directions : Abstracts of the 8<sup>th</sup> International Cognitive Linguistics Conference 20-25.07.2003. – P. 15-16.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

В последние годы широкое распространение получило раннее обучение английскому языку. Это является, с одной стороны, социальным заказом, так как современное общество немыслимо без широких интернациональных контактов, а английский язык всё более приобретает статус международного, с другой – попыткой современной школы выжить в нелёгких условиях экономической нестабильности. Изменившаяся ситуация в сфере регулирования школьного образования, а именно введение предмета «Иностранный язык» в учебный план начальной школы, заставила методистов и педагогов по-новому взглянуть на проблемы, связанные с обучением школьников на начальном этапе.

Обучение начинается со второго, а то и с первого класса. Не всегда при этом учитываются возрастные психофизиологические особенности учащихся начальной школы. Возникает проблема успешности обучения иностранному языку.

Успешность обучения иностранному языку в начальной школе зависит от совокупности педагогических и психологических факторов.

К педагогическим факторам относятся: 1) соответствие программы обучения возрастным психофизиологическим особенностям учащихся; 2) использование коммуникативных методов обучения; 3) лингвистическая квалификация учителя, способ подачи речевого образца; 4) уровень владения учителем педагогическими методами и приёмами, соответствующими возрасту учащихся; 5) личностные качества учителя и стиль преподавания; 6) индивидуальный подход к обучению (учёт психофизиологических и личностных особенностей каждого ученика, предъявление требований в зависимости от индивидуальных возможностей, авансирование индивидуального успеха); 7) создание позитивной атмосферы обучения.

К психологическим факторам относятся: 1) психофизиологическая готовность обучаемого к системному овладению иностранным языком; 2) особенности познавательной активности и познавательной деятельности учащихся; 3) особенности развития высших психических функций обучаемого (памяти, внимания, мышления, восприятия, воображения); 4) эмоционально-волевые и личностные особенности учащихся; 5) произвольность поведения, сформированность навыков коммуникации; 6) наличие

положительной мотивации к изучению иностранного языка; 7) определённый уровень знаний и представлений об окружающем мире.

Все эти факторы в совокупности определяют любой процесс обучения.

Одним из важнейших психологических факторов успешности обучения иностранному языку является положительная мотивация. Цель обучения – общение на иностранном языке. С точки зрения предъявляемых требований, предмет «Иностранный язык» должен восприниматься всеми участниками образовательного процесса как дисциплина, в которой каждый ученик должен развивать свою иноязычную речевую деятельность в различных видах. Игра является сильным мотивирующим фактором, который удовлетворяет потребности младших школьников в новизне изучаемого материала, в различных упражнениях. Положительное влияние на личность обучаемого оказывает групповая деятельность, а игра способствует созданию реальных жизненных ситуаций и благоприятных условий для общения. Игра мотивирует речевую деятельность. Таким образом, посредством внешних мотивационных стимулов регламентируется необходимость реализации личностно-деятельностного подхода в раннем иноязычном обучении, при котором в процессе развития речевой деятельности через овладение средствами, способами, механизмами данной деятельности происходит смещение акцента в сторону формирования вторичной языковой личности [1, с. 73].

Благодаря современным психологическим исследованиям можно утверждать, что развивающий компонент раннего иноязычного обучения становится доминирующим в методологии обучения. Исследователи отмечают, что «насыщая содержание начального этапа интересной и полезной информацией, следует помнить, что курс иностранного языка в начальной школе является в первую очередь развивающим и мотивирующим, ориентированным на подготовку к обучению в основной школе» [3, с. 281]. В этой связи стоит отметить, что современный психолого-педагогический контекст раннего иноязычного обучения смещается в сторону взаимосвязанного развития речевых умений посредством применения фасилитативных технологий обучения, которые позволяли бы мягко, но эффективно воздействовать на учащегося.

Таким образом, обучение иностранным языкам целесообразно начинать в младшем школьном возрасте с опорой на психологические предпосылки, присущие детям младшего школьного возраста. И в процессе обучения следует соблюдать психолого-педагогические условия, которые помогут сделать обучение иностранным языкам более эффективными.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Логинова Л. И. Как помочь ребёнку заговорить по-английски : Книга для учителей / Л. И. Логинова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 208 с.
3. Методика обучения иностранным языкам : традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2012. – 462 с.
4. Тарасов А. А. Психолого-педагогические особенности обучения иностранному языку на этапе окончания начальной школы [Электронный ресурс] / А. А. Тарасов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 11 (41). – Режим доступа : [www.gramota.net/materials/2/2014/11-2/50.html](http://www.gramota.net/materials/2/2014/11-2/50.html).

*Колесник Т. И.*  
(г. Луганск, ЛНР)

## ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭТНОСОЦИОЛЕКТА «КАНАКИШ»

Чтобы иметь полное представление о немецком сленге, нужно начать его рассмотрение с источников пополнения. Немецкий молодежный сленг охватывает практически все сферы жизни человека, отличается умением давать яркую, необычную окраску неологизмам, переосмысливает употребительные слова и выражения. Немецкий язык включает множество диалектов, особенности которых молодежь использует и в сленговых словах в повседневной жизни.

Следует отметить, что значительную роль в формировании немецкого языка играет развитие Интернет-коммуникации, следовательно, большую часть заимствований в немецком языке составляют англицизмы и англоамериканизмы.

Однако немецкий язык пополняется заимствованиями не только из английского языка. В связи с проживанием большого количества турецких граждан на территории Германии появился так называемый язык «канакиш» – разновидность немецкого диалекта, на котором разговаривают в Германии независимо от региона и национальности. Название этого языка произошло от гавайского слова “kanake” – ‘человек’, но в Германии быстро приобрело негативную окраску в связи с появлением турецких эмигрантов, которые лишь повышают уровень криминала в стране, отказываются изучать государственный язык и не стремятся работать. Канакиш по

своему существу – это соединение турецкого и немецкого языков. Он стал еще одним молодежным языком Германии, который можно встретить практически везде: в повседневной жизни, в прессе и даже в искусстве [1, с. 38].

Словарный запас языка канакиш насчитывает около трехсот слов. Практически треть из них составляют слова фекальной и сексуальной тематики, а также слова, призванные подчеркнуть «крутость» говорящего: *Vollarschn, Arschnloch, Mein Handy is krassern wie dein! (Mein Mobiltelefon ist teurer als deines!)*; еще треть – лексические единицы автомобильной тематики: *Dem Bonsem fährt schwule Neunvierunviertisch! (Die reiche Person fährt einen Porsche 944 Automatik)*. Оставшуюся треть составляют слова, значки и сокращения, используемые в коротких сообщениях, а также другие слова, необходимых для понимания языка. Среди излюбленных тем говорящих на канакиш можно выделить обсуждение автомобилей и девушек.

Среди лексики канакиш выделяются типичные фразы, которыми зачастую заканчиваются высказывания: *weisstu (weißt du), Alder* (популярное обращение), *isch schwör (ich schwöre), weisstu wie isch mein (weißt du, was ich meine)*. Примером такого предложения может послужить следующее: *Hab isch Schein, weisstu, bin isch frei! (Mit einer Krankmeldung bin ich von der Arbeit befreit)* [2].

Помимо прочего, канакиш пользуется лексическими единицами молодежного сленга из англоязычных поп- и хип-хоп-песен: *stylish, chatten*.

Кажется невероятным, что таким малым количеством слов можно выразить необходимую информацию, однако молодежь, использующая канакиш часто обходится в повседневной жизни лексическим запасом около 30 слов.

Для языка канакиш характерны следующие грамматические особенности:

- употребление всех существительных с артиклем только мужского рода, несмотря на то, что существительное может иметь женский или средний род: *Hab isch dem Firma wieder geruft un gesagt, dass dem uns verarscht, weisstu! (Ich habe die Firma zurückgerufen und gesagt, dass sie uns betrügt)*;

- слияние глаголов и личных местоимений: *Alder, auf was stehstu? (Was magst du?); Weissstu, hab isch Karre, Alder, weisstu geile Karre! Abern Kumpel von misch hat scheissndreck Karre, weisstu, hat schwule Golf, Alder! (Ich habe ein Auto, ein tolles Auto! Aber ein Freund von mir hat ein schlechtes Auto, er hat einen Golf)*;

- предпочтение дательного падежа другим падежам: *Dem glaub isch dir net! (Daran glaube ich nicht!)* [2].

Данные особенности обусловлены не только низким уровнем владения немецким языком у носителей данного диалекта, но и умышленным стремлением к отхождению от общепринятых языковых норм. Так, немецкая молодежь использует канаккиш для демонстрации своей принадлежности к современной субкультуре и выделения из общей массы людей.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Костина И. Н. “Kanakisch“ в условиях межкультурной коммуникации (социальная природа контактного языка) [Электронный ресурс] / И. Н. Костина // Отечественные традиции гуманитарного знания : история и современность : материалы VIII науч.-практ. конф. 25 мая 2012. – Режим доступа : <http://rudocs.exdat.com/docs/index-517835.html?page=38>
2. Freidank M. Kanakisch – Deutsch. Dem krassesten Sprachbuch überhaupt / M. Freidank. – Frankfurt : Eichborn Verlag, 2001. – 61 S.

*Колесникова Е. Ю.,  
Агафонова Е. И.,  
Ковтун И. В.,  
Мариненко Л. А.  
(г. Донецк, ДНР)*

### МЕДИЦИНСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В последнее время в работах отечественных и зарубежных лингвистов все больше внимания уделяется проблемам изучения языка науки как особого функционального стиля, что связано с увеличением кумулятивного объема специальных знаний, активизацией процесса межнационального и межкультурного сотрудничества.

Влияние научных знаний на все области жизни человека обуславливает глубокий интерес к той сфере языка, которая обслуживает потребности научного общения, т.е. к терминологии. По выражению А. А. Реформатского, терминология является «службой двух хозяев: системы лексики и системы научных понятий» [4, с. 143].

В современном мире терминология играет важную роль в профессиональной коммуникации людей, являясь источником получения и передачи научной информации, а также инструментом овладения специальностью.

В науке принято определение терминологии как совокупности слов и словосочетаний, употребляющихся в языкознании для выражения специальных понятий и для названия типичных объектов

данной научной области [1, с. 509]. Примерно такие же определения терминологии мы находим и в зарубежных словарях лингвистических терминов. Так, в словаре Ж. Марузо она определяется как система терминов, которые используются для выражения понятий, свойственных данной науке [3, с. 309].

Медицинская терминосистема английского языка разнообразна по своим семантическим и морфолого-структурным характеристикам.

Словосложение или основосложение является одним из наиболее распространённых источников обогащения медицинской терминологической лексики, а также важнейшим способом образования новых терминов. В качестве основ могут выступать следующие компоненты: *phobia*, характеризующая патологическую боязнь человека чего-либо (“*glossophobia*” – fear of speaking in public; “*telephonophobia*” – fear of using the telephone; “*tomophobia*” – fear of surgical operations; “*cardiophobia*” – fear of heart disease); *mania* – одержимость, помешательство на чем-либо (*pyromania*, *graphomania*, *histrionicmania*) [2, с. 593].

Широко известно и другое явление словообразовательного порядка, служащее источником значительного количества внутрисистемных новообразований – аббревиация, которую связывают с рационализацией языка. Например, *SARS* (serious acute respiratory syndrome) – атипичная пневмония; *AIDS* (acquired immunodeficiency syndrome) – СПИД; *HIV* (human immunodeficiency virus) – ВИЧ-вирус иммунодефицита человека; *ATS* (antitetanic serum) – противостолбнячная сыворотка; *CHD* (congenital heart disease) – порок сердца; *EDC* (expected date of confinement) – предполагаемый срок родов; *EMS* (emergency medical service) – неотложная медицинская помощь.

В терминологии медиков довольно часто используются и ономасионные образования – слова, в которых в качестве первого компонента выступает имя собственное. Например, Синдром Дауна (Down’s syndrome), характеризующийся задержкой умственного и физического развития, назван по имени английского врача Дж. Л. Дауна. Симптом Каллена (Cullen’s sign) был установлен в XVIII веке шотландским врачом, который развил научно-химическое направление в Британии, Уильямом Калленом. Медицинский инструментарий, например, ножницы Купера (Cooper’s scissors), используемые во время операций ножницы были созданы английским хирургом Сэром Астлеем Пастоном Купером. Тесты по определению заболеваний, например, тест Дика (Dick test) – кожная проба для определения иммунитета или восприимчивости к скарлатине, названный именем американского врача Джорджа Фредерика Дика. Помимо мужчин свой вклад в расширение словаря медицинских терминов внесли и женщины-медики, например,

именем американского педиатра Белы Шик (Schick test) назван тест, который позволяет установить наличие возбудителя дифтерии в организме человека – тест Белы Шик. Имя другой женщины – Сары Джозефины Бейкер – носит воспаление подколенной сумки, известное как болезнь Бейкер (Baker's disease).

В отдельных случаях при образовании медицинских терминов используются два имени собственных, например болезнь Адамса – Стокса (Adams-Stoker's disease) – ускоренная сердечная деятельность, вызываемая блокадой сердца и связанная с приступами судорог и обмороками, – носит имена двух англоязычных медиков, занимавшихся ее изучением [5, с. 46].

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что по своим словообразовательным возможностям медицинская терминологическая лексика беспредельна. Не имея эквивалентов в других языках, анализируемые медицинские термины заимствуются различными языками и становятся частью интернациональной лексики.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Ахманова О. С. Терминология лингвистическая // Большой энциклопедический словарь. Языкознание / О. С. Ахманова. – М. : Научн. изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1998. – С. 509.
2. Большой русско-английский медицинский словарь : около 7000 терминов / Под ред. Антоняна Р. Г. – М. : «Руссо», 2001. – 693 с.
3. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов / перевод с франц. Н. Д. Андреева. – М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1960. – С. 309.
4. Реформатский А. А. Термин как член лексической системы языка / А. А. Реформатский // Проблемы структурной лингвистики. — М. : Наука, 1968. – С. 103-123.
5. Word-book of proper names used as common nouns / Compiled by I. G. Degtyar, O. N. Prokhorova, O. D. Dvornik. – Belgorod, 2000. – 146 p.

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

#### **ИНТЕРНЕТ И МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ЧАСТЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Иностранный язык является необходимым в разных сферах деятельности человека, он является действенным фактором социально-экономического, научно-технического и общекультурного

прогресса общества.

В современных концепциях обучения иностранный язык рассматривается как отражение культуры соответствующего народа – как овладение иноязычной культурой и как усвоение мировых духовных ценностей.

Социальный заказ предусматривает ознакомление через язык с культурой страны, ее традициями, историей и современностью.

Разработка страноведческого аспекта является одной из более актуальных проблем в обучении иностранному языку. Лингвострановедение – это аспект методики преподавания иностранных языков, который отражает национально-культурный компонент языкового материала. Лингвострановедение направлено на обучение общению.

Разработка лингвострановедческого аспекта в обучении иностранному языку в средней школе является чрезвычайно актуальной и важной, ведь без прививки ученикам норм адекватного языкового поведения в отрыве от знаний невозможно подготовить их к иноязычному общению и сформировать коммуникативную способность.

Коммуникативная компетенция в современном ее понимании предусматривает формирование способности к межкультурному взаимодействию. Эта цель является наиболее востребованной учениками.

Интернет – самая широкая компьютерная сеть мира, у которой колоссальные информационные возможности. Интернет дает уникальную возможность для изучающих иностранный язык пользоваться аутентичными текстами, слушать и общаться с носителями языка, то есть он создает естественную среду.

Пользование всемирной сетью Интернет становится все более необходимым условием получения и передачи информации по любой специальности.

Специфика предмета «иностраннй язык» заключается в том, что ведущим компонентом содержания обучения является овладение разными видами речевой деятельности: говорением, аудированием, чтением и письмом. Научить речевой деятельности можно лишь в живом общении. Компьютерные программы не обеспечивают общение с живым человеком.

Возможности Интернета можно использовать для следующих целей:

- включение материалов Сети в содержание урока (интегрирование их в программу обучения);
- самостоятельное изучение, углубление первого или второго исследуемого языка, ликвидации пробелов в знаниях, умениях, навыках;

- самостоятельный поиск информации учениками в рамках работы над проектом;
- систематическое изучение курса иностранного языка дистанционно под руководством преподавателя.

Учитель может подобрать те или другие аутентичные материалы для чтения по исследуемой теме устного вещания, а также звуковую информацию (язык политических деятелей, выступления носителей языка по разным вопросам).

Преподаватель может провести устное обсуждение полученных электронной почтой писем от партнеров по проекту, провести в группах сотрудничества обсуждения, дискуссии по проблемной информации, полученной из ресурсов сети Интернет, а потом организовать общую дискуссию всего класса.

Интернет содержит фразеологизмы, идиомы, пословицы, поговорки, неологизмы, которые отражают специфику функционирования исследуемого языка и культуры народа; в виртуальных библиотеках находятся художественные и публицистические произведения авторов страны исследуемого языка, а также справочники страноведческого характера.

«Чаты» и телеконференции по электронной почте дают возможность обмениваться мнениями по той или другой проблеме с гражданами страны, язык которой изучается. Ученики могут обсудить на уроке разные точки зрения по одной и той же проблеме (например, выборы Президента, традиции празднования Рождества в разных странах мира и др.). Это является диалогом двух культур, стимулируемым реальными контактами с представителями этой культуры.

Используя информационные ресурсы сети Интернет, появляется возможность знакомиться с культуроведческими сведениями, которые включают в себя языковой этикет, особенности языкового поведения носителей языка, особенности культуры, традиции страны исследуемого языка.

Таким образом, применение Интернет-ресурсов обусловлено развитием информационных технологий в системе образования; использование Интернета позволяет разнообразить приемы и формы работы, апеллирует к интеллекту школьников.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Валяев Д. Б. Творческий подход к формированию лингвистических компетентностей учащихся [Электронный ресурс] / Д. Б. Валяев // Интернет-журнал «Эйдос». – 2011. – № 11. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2011/1130-05.htm>
2. Варламова В. А. Лингвострановедческий аспект в преподавании иностранного языка [Электронный ресурс] / В. А. Варламова //

**Кормильченко Ю. Э.**

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Голубева А. Ю.  
(г. Луганск, ЛНР)*

## **СПЕЦИФИКА ЛЕКСИКИ СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ РЕКЛАМЫ**

На сегодняшний день потребители сильно подвержены влиянию рекламы. Национальная культура, язык, стереотипы, образ жизни влияют не только на действия потребителей на рынке, но и на сам характер современной французской рекламы.

Французские рекламодатели, желая повысить эффективность рекламных сообщений, активно обращаются к определённому набору языковых средств, образов, символов, знаков, который в свою очередь обращается к базовым составляющим национального характера и сопутствующим знаниям носителей данного языка и культуры, представленными в их обыденном сознании [1, с. 2].

Исследование лексических особенностей современных французских рекламных текстов предусматривает выявление языковых средств, при помощи которых во французских рекламных сообщениях создаётся образ товара или услуги [2, с.15].

Для создания эффективной рекламы прибегают к использованию служебных и самостоятельных слов. Их ключевая роль заключается в формулировке основной темы и развитии обоснованного рекламного обоснования с применением логических аргументов в пользу покупки того или иного продукта или услуги. В качестве примера рассмотрим рекламу детского питания “Blédina” («Бледина»): *«Découvrez de nouvelles recettes de Blédina pour le repas du soir. Parce que le dîner est une des clés pour que bébé s’endorme bien! Blédina – près de 100 ans du côté des mamans»* («Откройте для себя новые рецепты детского вечернего рациона от компании «Бледина». Хороший ужин – один из важнейших факторов, способствующих здоровому сну вашего малыша. «Бледина» – вот уже 100 лет мы помогаем мамам»). В данном рекламном тексте все лексические единицы используются в общепринятом литературном значении и не отличаются эмоционально-экспрессивной окраской. К ключевым словам, выражающим основную мысль рекламного сообщения, относятся нейтральные словосочетания (*nouvelles recettes* – ‘новые рецепты’; *le repas du soir* – ‘детский вечерний рацион’; *le dîner* – ‘ужин’), благодаря которым потенциальный покупатель сможет

понять, что специалисты компании разработали специальное детское питание для ужина. Кроме того, данный рекламный слоган показывает, что компания «Blédina» уже не первый год занимается производством детского питания. Для французов это играет немаловажную роль, так как они чтят традиции и приветствуют компании, чья репутация уже проверена временем. Также важно отметить, что именно по причине того, что компания существует больше века, она не нуждается в яркой рекламе, ведь она знакома множеству людей не только во Франции, а и за её пределами, и именно поэтому мало кто сомневается в качестве данной продукции.

В рекламе также часто используют ассоциации для того, чтобы потребитель смог ярче и лучше понять и прочувствовать рекламу [3, с. 248]. Например, в рекламном слогане компании «Lipton» («Липтон»): *«Dans ma famille on choisit Lipton. Thé Lipton – fort comme l’amitié, chaud comme l’amour»* («Моя семья выбирает чай «Липтон». «Липтон» – крепкий, как дружба, горячий, как любовь»), можно заметить использование таких лексем, как «чай», «дружба», «любовь», и это можно объяснить желанием создателей рекламы наделить чай социально-психологическими ценностями, то есть попросту сыграть на чувствах потребителей и пропагандировать роль семьи, которую французы так сильно ценят.

Следующий приём для привлечения внимания покупателей – насыщение рекламы научными понятиями в сочетании с яркими описаниями [4, с. 118]. Такой рекламный ход информирует потенциального покупателя, что тот или иной продукт не только красиво описан и представлен, а также научно обоснован и именно это влияет на приобретение того или иного товара. Приведем пример рекламы автомобильного концерна «Citroën» («Ситроен»): *«Vous êtes 6 fois gagnant avec nouvelle C4 Picasso: à partir de 5,1 L / 100 km; faibles consommation et émission de CO<sub>2</sub>; coffre de pétrole – 70 litres; système – tenue de route et sécurité moderne; Limiteur régulateur de vitesse électronique; Super bonus de 700€ à chaque client en mars!»* («У вас может быть 6 причин для покупки нового «Ситроен С4 Пикассо»: расход топлива – 5,1 л /100 км; низкий уровень выброса CO<sub>2</sub>; объем бензобака – 70 литров; современная система безопасности; электронный ограничитель скорости; специальный бонус – скидка 700 € каждому клиенту в марте!»). Такой рекламный текст действительно сможет привлечь французов, которые заботятся об окружающей среде и хотят приобрести автомобиль, менее опасный для неё. Кроме того, автомобиль обладает низким расходом топлива, и это значит, что он не так часто требует заправки.

Анализ лексических особенностей французского рекламного текста показал, что реклама оказывает огромное влияние на людей в сегодняшнем мире и что рекламодатели обладают огромным

множеством вариантов, как правильное и лучше привлечь потенциального покупателя.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Борисова А. С. Французский национальный характер сквозь призму современных французских печатных рекламных текстов : Автореф. дисс. канд. филол. наук / А. С. Борисова. – М., 2010. – 6 с.
2. Рождественский Ю. В. Принципы современной риторики / Ю. В. Рождественский. – М. : СвР-Агус, 2000. – 176 с.
3. Росситер Дж. Р. Реклама и продвижение товаров / Дж. Р. Росситер, Л. Перси. – СПб. : Питер, 2000. – 656 с.
4. Фещенко Л. Г. Структура рекламного текста / Л. Г. Фещенко. – СПб. : Петербургский институт печати, 2003. – 232 с.

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

### **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Безусловно, изучение отечественной культуры является важным компонентом процесса обучения английскому языку как средству социокультурной коммуникации. Ученик познает и анализирует иную действительность, иные социальные образцы поведения. Лингвострановедческий аспект, в свою очередь, является важнейшим мотивационным стимулом и неотъемлемой частью уроков иностранного языка.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью подготовить учащихся к иноязычному общению, сформировать коммуникативную компетенцию, привить нормы адекватного речевого поведения, то есть реализацией конечных целей обучения иностранному языку.

Предметом данного исследования является целесообразность использования краеведческого материала в лингвострановедческом аспекте обучения английскому языку в общеобразовательной школе.

Объектом работы стало исследование влияния внедрения краеведческого материала в лингвострановедческий аспект обучения английскому языку на расширение кругозора в целом и приобщение к отечественной культуре и культуре англоязычных народов.

Цель – убедиться в эффективности и необходимости использования материалов краеведения в лингвострановедческом аспекте обучения английскому языку в общеобразовательной школе

Методы исследования: анализ методической литературы, обобщение, синтез.

Практическая значимость исследования: предложенные материалы могут использоваться при подготовке к урокам английского языка в общеобразовательной школе.

Теоретические основы лингвострановедческого подхода в обучении иностранному языку в школе. В свете современных требований к обучению иностранным языкам особое значение приобретает роль лингвострановедческого аспекта. Успешность обучения способам проникновения в новую национальную культуру опирается на речевой и жизненный опыт школьников в родном языке и родной культуре.

Особенности отбора краеведческого материала для эффективного обучения школьников английскому языку в аспекте лингвострановедения. При отборе краеведческого материала должны учитываться особенности возрастной психологии, уровня общеобразовательной и языковой подготовки школьников.

Особенности влияния краеведческого и лингвострановедческого материала на формирование всесторонне развитой личности школьников. Использование краеведческой информации способствует повышению познавательной активности, способствует патриотическому воспитанию, развивает кругозор, помогает в формировании ценностных ориентаций и готовит учащихся к практической деятельности.

Применение элементов краеведения в аспекте лингвострановедения позволяет выйти за рамки материала учебника, углубить содержание обучения иностранному языку, формировать коммуникативную компетенцию. Использование краеведческого материала дает хорошие возможности в патриотическом воспитании, развивает кругозор и познавательный интерес обучающихся, помогает в формировании ценностных ориентаций и готовит учащихся к практической деятельности в нашем регионе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Егошина Н. Г. Краеведение на уроках английского языка как средство воспитания гражданина и патриота : Учеб.-методич. пособие для преподавателей англ. яз. / Н. Г. Егошина. – Йошкар-Ола, 2007. – 1977 с.
2. Постникова В. И. Лингвострановедческий аспект в изучении английского языка на среднем и старшем этапах обучения в школе / В. И. Постникова // Молодой ученый. – 2015. – № 9.1. – С. 75-77.

3. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 22-27.

*Латышева В. С.  
(г. Луганск, ЛНР)*

### **ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЧИЛИЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА**

Испанский язык является одним из самых распространенных языков в мире. Существуют различные варианты испанского языка в разных частях испаноязычных стран. Актуальность исследования обусловлена интересом ученых к вариативности испанского языка и языковой нормы как таковой, которая постоянно модифицируется, обогащается и потому заслуживает детального лингвистического изучения.

Проблема языковой вариативности является одной из актуальных тем современной социолингвистики. В отечественной лингвистике наибольший вклад в изучение проблемы языковой вариативности на материале испанского языка внес академик Г. В. Степанов, который предложил понятие «национальный вариант» – термин, характеризующий «формы национальной речи, которые не обнаруживают резких структурных расхождений, но вместе с тем приобретают автономию, поддерживаемую и осознаваемую в пределах каждой национальной общности» [1].

Español chileno или Чилийский испанский – это национальный вариант испанского языка в Чили. Помимо диалектов, привезенных из Испании переселенцами, можно наблюдать влияние коренных языков, таких как мапуче (или мапудунгун), кечуа, аймара, рапануйский язык, уийиче и других. Некоторые языки уже вымерли, но оставили свой след в формировании чилийского национального варианта испанского языка.

Главное основное грамматическое отличие испанского языка в Латинской Америке – это форма множественного числа местоимений: в Испании говорят только *vosotros* (вы, неформальное обращение к хорошо знакомым людям, друзьям и близким), в Латинской Америке – *ustedes* (Вы, формальное обращение к малознакомым людям). В Чили используют местоимение второго лица единственного числа (*vos*).

Использование уменьшительно-ласкательных суффиксов. Эти формы используются более активно, чем в Испании. Например: *ahorita voy* – ‘сейчас иду’, *pueblo lindito* – ‘красивый поселок’.

Также характерно использование разных предлогов при глагольном управлении:

Чили: *meterse a la cama* – Испания: *meterse en la cama*;

Чили: *penetrar a la selva* – Испания: *penetrar en la selva*;

Чили: *entrar a la casa* – Испания: *entrar en la casa*;

Чили: *meter a la cárcel* – Испания: *meter en la cárcel*;

Чили: *ingresar al colegio* – Испания: *ingresar en el colegio*.

Одной из основных черт чилийского национального варианта испанского языка является нечастое использование Futuro Simple, замененное конструкцией “ir a + verbo en infinitivo”. Например, фраза “*iré al banco mañana*” заменена на “*voy (a ir) al banco mañana*”. На русский язык переводится одинаково «Я завтра пойду в банк». Спряжение Presente Simple используется, чтобы выразить сомнение или предположение.

Общей особенностью для всех говорящих на испанском языке в Чили является глагол *ir*, императив которого будет *anda*, но не *ve* (так как императив *ve* происходит от глагола *ver*). Например: *ándate de aquí* ‘убирайся отсюда’.

Широко используется завершенное прошедшее время (*perfecto simple* или *pretérito indefinido*) вместо незавершенного (*pretérito perfecto* или *perfecto compuesto*): *lo vi* вместо *lo he visto* ‘я его видел’.

Другой особенностью чилийского испанского языка является образование отглагольных существительных при помощи суффикса *-dura* и его вариантов.

Пример образования слов:

*escocer* → *escocedura*,

*hender* → *hendidura*,

*morder* → *mordedura*,

*picar* → *picadura*,

*quemar* → *quemadura*,

*rozar* → *rozadura*,

*soldar* → *soldadura*.

Чили является страной испаноязычной, но имеет свои отличительные черты: наряду с классическим вариантом кастильского языка также существует свой язык с диалектными вкраплениями и влиянием языкового субстрата. Именно поэтому так важна систематизация этого языкового многообразия.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Степанов Г. В. Типология языковых состояний и ситуаций в странах романской речи / Г. В. Степанов. – М. : Наука, 1976. – 224 с.

2. Moreno Fernández F. La división dialectal del español de América / F. Moreno Fernandez . – Alcalá de Henares : Universidad de Alcalá de Henares, 1993. – 174 p.
3. Páez Urdaneta I. Historia y geografía hispanoamericana del voseo / I. Páez Uedaneta. – Caracas : La Casa de Bello, 1981. – 169 p.

*Левандович О. А.  
(г. Донецк, ДНР)*

## **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

На современном этапе развития нашего общества возрастает значимость изучения иностранного языка, увеличивается потребность в овладении иностранным языком как средством общения.

Лингвострановедение (от лат. lingua – язык + страноведение) – научное направление, с одной стороны, включающее в себя обучение языку, а с другой, дающее определённые сведения о стране изучаемого языка.

Главная цель лингвострановедения – обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов.

По мнению А. Н. Щукина, страноведение – это «базисная для методики наука, предметом которой является совокупность сведений о стране изучаемого языка». Страноведческая информация «обеспечивает не только познавательные, но и коммуникативные потребности учащихся, способствуя формированию коммуникативной и социокультурной компетенции [3].

Современное преподавание иностранного языка невозможно без привития учащимся иноязычной культуры, то есть преподавание ИЯ должно происходить непременно в контексте «диалога культур». Большинство методистов ставят во главу угла современное состояние теории и практики обучения иностранному языку с ярко выраженной коммуникативной направленностью, что способствует всестороннему развитию личности, развитию духовных ценностей учащихся.

Иностранный язык предоставляет богатые возможности глубже познать культурные ценности, принадлежащие носителям языка. Кроме этого, в результате сравнительно-сопоставительного анализа учащиеся получают возможность лучше узнать свой родной язык, развить кругозор и коммуникативные умения.

Существует несколько методов для получения страноведческих знаний:

- 1) ознакомление с реалиями языка другого народа;
- 2) чтение оригинальной литературы;
- 3) чтение страноведческих текстов;
- 4) работа с прессой;
- 5) разучивание песен и стихотворений;
- 6) изучение идиом и фразеологизмов;
- 7) использование статистического материала;
- 8) использование Интернета и др.;
- 9) использование сравнительного анализа.

Обучение иноязычной культуре в настоящее время, как правило, сводится к выявлению страноведческой информации и объяснению страноведческих реалий.

Большую помощь в предъявлении данного материала могут оказать таблицы, работа с проектами и сообщениями страноведческого характера, квиз, опросник. Богатый страноведческий материал могут заключать в себе также английские пословицы и поговорки, угадывать смысл той или иной пословицы, находить соответствия в русском языке.

Вот ещё один из возможных вариантов использования лингвострановедческой методики на уроках английского языка. Учащиеся знакомятся с текстом, который содержит информацию о реалиях иноязычной культуры, а затем самостоятельно составляют аналогичный текст, описывающий сходные явления и реалии своей страны. Для большей наглядности целесообразно записывать текст об отечественной действительности рядом с текстом о реалиях иноязычной культуры: для этого страница делится пополам. Методика компаративного анализа может быть использована в процессе работы над темами: “Schools in England”, “Education”, “Festive time” и др.

Основная часть заданий страноведческого характера должна предназначаться для самостоятельной работы дома. Решение проблемы работы со страноведческим аспектом заключается в целенаправленной и последовательной разработке методических указаний для учителя с подробным разъяснением приемов работы над лингвострановедческим материалом, а так же серий упражнений с учетом специфики данного материала.

Ещё одним распространенным методом ознакомления со страноведческой информацией является метод проектов. Проект – это самостоятельно планируемая и реализуемая работа, в которой речевое общение вложено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (игры, анкетирование, выпуск журнала, поисковой деятельности и др.). Проектная работа придает

процессу обучения личностно-ориентированный и деятельностный характер и в полной мере отвечает целям обучения. Она создает условия, в которых процесс обучения иностранному языку по своим основным характеристикам приближается к процессу естественного овладения языком в аутентичном языковом контексте. Перед учащимися ставится (или они сами ее формулируют) конкретная цель, направленная на достижение не «языкового», а практического результата. Круг тем проектов может быть разнообразным (“Holiday time”, “Idioms and Sayings”, “Countries”...).

Все эти методы направлены на достижение обеспечения коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, рассчитанных на носителей языка. Лингвострановедческий аспект в значительной мере повысит воспитательный и образовательный потенциал иностранного языка как учебного предмета в средней школе.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. : Аркти – Глосса, 2000. – 333 с.
2. Московкин Л. В. Коммуникативная компетенция : определение, состав, проблемы обучения / Л. В. Московкин, Е. Е. Юрков / Сборник научных трудов / Под. ред. Щукина А. Н. – М. : Филоматис, 2006. – 296 с.
3. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика : Учебное пособие для преподавателей и студентов [Электронный ресурс] / А. Н. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп., 2006. – Режим доступа : <http://knigi.link/53239/html>. – Дата обращения : 27.10.2018.

*Ломоносова О. В.*  
(г. Горловка, ДНР)

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Обучение – специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, выработка и закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями. Процесс обучения тесно связан с целями, подходами, методами и средствами обучения.

Целевой компонент структуры процесса обучения иностранного языка представляет собой педагогически сформулированный социальный заказ общества.

Цель обучения иностранному языку является комплексной, многоаспектной, интегративной, поэтому в методике обучения иностранному языку речь чаще всего идет о целях: практической (коммуникативной), которая предусматривает практическое овладение и владение им как средством общения на иностранном языке, средством иноязычной коммуникации, а также о развивающей, воспитательной, общеобразовательной.

С тех пор как возникла необходимость изучения иностранных языков, педагоги, методисты и психологи стремятся создать такие системы обучения, которые развивают активное мышление, логическую память, целостное и содержательное конструктивное восприятие, коммуникативные навыки, что обеспечивает аналитико-синтетическую деятельность интеллекта. Все это оптимально обеспечивает обучающимся успешное овладение иностранным языком.

Практическая психология вносит неоспоримый вклад в процесс обучения иностранным языкам. Она внедряет в этот процесс приемы нейролингвистического программирования, мнемонические и смысловые тренировки памяти, использование ассоциативных символов и образов, психотехнических игр, компьютерные технологии.

Вопрос о соотношении методических приемов в психологии впервые был затронут В. А. Артемовым более шестидесяти лет тому назад. Он писал, что психология «дает материал методике обучения иностранному языку в понимании методических приемов обучения, а также в понимании психологической природы языка» [1, с. 10].

Ученые, исследователи, учителя и преподаватели-практики по-разному трактуют требования к приемам, развивающим речевые умения при изучении иностранного языка. Многих исследователей объединяет мнение, что эти приемы должны развивать инициативность говорящего посредством решения речемыслительных задач разного уровня, обеспечивать естественную ситуативность обучения и постоянную комбинированность речевого материала [2, с. 5].

Применяя всевозможные приемы в процессе обучения иностранному языку, необходимо определить их психологический аспект: психологическую структуру целей; психологический уровень применяемых операций; психологическую характеристику коммуникатора (педагога); психологические характеристики реципиентов (студентов) [6, с. 11].

Фундаментальными в решении данной проблемы являются труды Е. И. Пассова. Он предлагает использовать для активизации

обучения иностранному языку коммуникативные упражнения, акцентирует внимание на том, что решение этих задач «следует искать в процессе коммуникации». Н. Р. Анискович разработала комплекс упражнений, в котором выделены конвенциональные, компенсаторные и кооперативные упражнения [7, с. 31].

Необходимым на занятиях по иностранному языку является, по мнению Б. В. Беляева, использование психологии, которая увеличивает гностический и методический потенциал урока вдвойне. Он рассматривает применение психологических способов и приемов как целостную систему обучения. Наиболее обоснованным и рациональным он называет сознательно-практический способ, для которого необходима дополнительная разработка соответствующих ему приемов обучения [9, с. 176]. В. Б. Беляев полагает, что необходимо психологически обосновывать все частные приемы и способы, которые используются при обучении иностранному языку [9, с. 124].

А. А. Леонтьев рассматривает как часть ориентировочной основы обучения паралингвистические, невербальные средства обучения, позволяющие интенсифицировать сам процесс восприятия и понимания, осмысления и закрепления лингвистического материала [10, с. 43].

На активное использование невербальных средств в обучении иностранному языку (символы, рисунки, диспозиция строк, выразительность лексики, ритмика, интонация, которую Виктор Гюго называл душой речи) обращает внимание Н. А. Цыбульская. На их основе она создает серию оригинальных коммуникативных приемов [11, с. 128].

Г. А. Китайгородская отмечает необходимость «создания тех ситуационных перипетий, в которых сам обучаемый оказывается вынужденным активизировать свои творческие способности, мобилизовать свое внимание, подхлестнуть свою память под воздействием эмоционального переживания событий» [12, с. 106].

Использование психолого-педагогических приемов сводится к умению соотнести и оценить полученный результат с поставленной целью. На основе этих действий формируется новая оценочная деятельность студента, новый тип отношения к его деятельности – умение оценивать ее с точки зрения общественно-выработанных эталонов, преобразуя и совершенствуя их. Тем самым в рамках языковой подготовки студентов решаются не только коммуникативно-речевые задачи, но и формируются необходимые психолого-педагогические учебные умения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Артемов В. А. Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранным языкам / В. А. Артемов. – М., 1940. – С. 12-13.
2. Миролубов А. А. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / А. А. Миролубов, И. В. Рахманов, В. С. Цетлин. – М., 1967. – 505 с.
3. Скалкин В. Л. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / В. Л. Скалкин. – М., 1981. – 105 с.
4. Зимняя И. А. Психология слушания и говорения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1973. – 60 с.
5. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения в педагогике / С. С. Кашлев. – Мн., 2004. – 22 с.
6. Дмитриенко Т. А. Образовательные технологии в системе высшей школы / Т. А. Дмитриенко // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 54.
7. Аниськович Н. Р. Комплекс интерактивных упражнений для обучения речевому взаимодействию в процессе иноязычного общения / Н. Р. Аниськович // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2003. – № 2. – С. 28-33.
8. Краснощекова Г. А. Оптимальная организация непрерывного языкового образования в неязыковом вузе : тез. докл. междунар. практ. Интернет-конф. – Таганрог, 2006. – С. 56.
9. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М., 1965. – 200 с.
10. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М., 1999. – 365 с.
11. Цыбульская Н. А. Роль невербальных средств коммуникации в учебном процессе / Н. А. Цыбульская. – 2000. – 128 с.
12. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М., 1986. – 106 с.

**Ляшенко Н. А.**  
*Научный руководитель: первый проректор, д-р пед. наук,  
проф., чл.-кор. Международной академии наук  
педагогического образования  
Сорокина Г. А.  
(г. Луганск, ЛНР)*

## **НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Изучение иностранного языка в дошкольных образовательных учреждениях в последние десятилетия стало важным аспектом образования и общего развития детей дошкольного возраста. Обучение иностранным языкам направлено на формирование у дошкольников языковой и речевой компетенций, то есть умение передавать и воспринимать мысли и обмениваться ими в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, в соответствии с аутентичной ситуацией общения. Все это в свою очередь, развивает коммуникативные навыки ребенка, положительно влияет на общее психическое развитие дошкольника, расширяет его кругозор и предполагает не только и не столько усвоение слов, умение говорить на языке, сколько восприятие иноязычной речи в целом [4, с. 34].

Раннее внедрение изучения иностранного языка в жизнь дошкольников является одной из важнейших потребностей современного общества, в котором в жизнь человека с самого раннего возраста входят средства массовой информации и Интернет. Часто ребенок сталкивается с иностранным языком, смотря телевизор, играя в интернет-игры или просто пользуясь современными компьютерными средствами. Это приводит к тому, что обучение детей дошкольного возраста иностранному языку (в частности, английскому) в настоящее время является одним из важнейших аспектов жизни современного дошкольника, а, следовательно, и одной из важнейших составляющих дошкольной образовательной системы.

В настоящее время стали интенсивно внедряться в учебный процесс новые информационные технологии, такие как использование Интернет-ресурсов, обучающих компьютерных программ. Информационные технологии обучения – это все технологии, использующие специальные технические средства (аудио, кино, видео). Когда компьютеры стали широко использоваться в процессе образования, появился

термин «новая информационная технология обучения». Но некоторые исследователи подчеркивают, что говорить о новой информационной технологии обучения можно лишь в том случае, если она удовлетворяет основным принципам педагогической технологии (предварительное проектирование, целостность и т.д.), решает задачи, которые прежде не были теоретически или практически решены и если средством передачи информации является компьютерная и информационная техника [2, с. 34-35].

Сочетание информационных технологий с методом проекта позволяет детям практически применять свои знания, умения и навыки, и является одной из форм организации исследовательской и познавательной деятельности, при которой успешно реализуется коллективная деятельность, позволяющая повысить мотивацию изучения иностранного языка детьми дошкольного возраста [3, с. 34].

В настоящее время широко используются мультимедийные информационные технологии. Термин «мультимедиа» означает много информационных средств. Такими информационными средствами являются: текст, звук, видео. Программные продукты, использующие все эти формы представления информации, называются мультимедийными [4, с. 22].

Использование мультимедийных презентаций на уроках по развитию навыков аудирования имеет ряд преимуществ. Одним из главных преимуществ является возможность представлять ученикам после выполнения заданий правильные ответы в письменном виде. Можно предложить ученикам записать некоторые факты, фразы, предложения, опираясь на наглядность, что многим обучающимся облегчает процесс правильного написания [1, с. 23-24]. И в дальнейшем эти записи использовать для дискуссий и монологических высказываний по теме, а также при выполнении домашнего задания.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что вопрос о необходимости внедрения педагогических условий обучения иностранному языку в дошкольном образовательном учреждении на современном этапе является актуальным. Использование компьютерных технологий обучения на сегодняшний день имеет огромное значение.

XXI век – век информатизации, несомненно, вносит свои коррективы в традиционное обучение иностранным языкам. Появление и развитие новых информационных технологий, связанных с развитием сетей телекоммуникаций и всеобщей компьютеризацией дает возможность создать новую информационно-образовательную среду для развития и совершенствования качественной системы образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Барменкова О. И. Видео занятия в системе обучения иностранной речи / О. И. Барменкова // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 3. – С. 20-25.
2. Верисокин Ю. И. Видеофильм как средство мотивации школьников при обучении иностранному языку / Ю. И. Верисокин // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 31-35.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, 2005. – 54 с.
4. Голубева Т. И. Применение информационных технологий в обучении иностранному языку / Т. И. Голубева. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2004. – 102 с.

**Максименко А. О.**

*Научный руководитель: преп. Фалина Н. А.  
(г. Горловка, ДНР)*

## АВСТРИЙСКИЕ КУЛИНАРНЫЕ СПЕЦИАЛИТЕТЫ

В век интенсивного развития межкультурной коммуникации представляется актуальным изучение так называемого «кулинарного языка», который является необходимым для проникновения в сущность национального характера. Под «кулинарным языком» следует понимать наименования блюд, напитков, продуктов питания.

Об австрийской национальной кухне можно однозначно сказать, что ее блюда достаточно сытные и очень простые в приготовлении. Австрийцы предпочитают плотно питаться, на их обеденном столе всегда есть мясо – говядина, свинина, баранина, дичь, птица, ценятся и потроха. Что касается овощей – здесь преобладают капуста и картофель, но также австрийцы часто готовят и коренья – петрушку, сельдерей, пастернак. Пользуются популярностью здесь и мучные изделия – клецки, лапша, блинчики. Озерный край Каринтия знаменит блюдами из рыбы. Но есть в Австрии блюда, в названии которых присутствует слово «венский», даже если их готовят в других странах [3, с. 123].

Самое популярное блюдо в Австрии – это венский шницель (*Wiener Schnitzel*): крупная телячья отбивная в поджаристой панировке. Мясо для шницеля отбивают очень тонко. К нему обычно подают картофельный или капустный салат.

Визитка венской кухни – штрудель (*Strudel*). Настоящий венский апфельштрудель (*Apfelstrudel*) – это сочная начинка из нарезанных дольками яблок с сахаром, завернутая в тончайшее

тесто. Есть и другой вариант, с творожной начинкой, он называется тофенштрудель (*Topfenstrudel*).

Самый знаменитый в Вене салат так и называется «Венский салат» (*Wiener Salat*): он состоит из картошки, капусты и чеснока. Иногда в меню он фигурирует под названием эрдапфель-салат (*Erdapfelsalat*), то есть картофельный салат. Встречаются и другие варианты, когда вместо капусты в салат кладут маринованный лук или добавляют соленые огурцы. Заправкой служит растительное масло, уксус, иногда хрен или горчица.

Супы в Австрии традиционно варят на мясном бульоне. Говяжий бульон с различными заправками превращается во вкусные блюда.

Фриттатензуппе (*Frittatensuppe*) – бульон с нарезанными тонкими полосками блинчиками.

Бакербсензуппе (*Backerbsensuppe*) – с обжаренными во фритюре шариками из теста.

Леберкнедльзуппе (*Leberknödelsuppe*) – суп с фрикадельками из печени.

Гемюезуппе (*Gemüsesuppe*) – легкий овощной супчик [4, с. 150].

А вот молочный суп, *шмозунне* (*Stosuppe*) представляет собой картофель, заправленный тмином и залитый кислым молоком или сметаной.

Есть большой выбор и среди мясных блюд. Прежде всего, это тушеная говядина тафельшпиц (*Tafelspitz*), которую томят на медленном огне около 5 часов в бульоне с кореньями. Зачастую гарниром к нежнейшему мясу служит картофель – отварной или жаренный на сале. В качестве необычного и в то же время легкого гарнира можно заказать тушеный топинамбур – эрдепфельгулаш (*Erdäpfelgulasch*).

Также популярна курица бакхун (*Backhuhn*) или жареный цыпленок бакхендль (*Backhendl*), ростбиф с луком цвибельростбрaten (*Zwiebelrostbraten*).

Но уж в чем Австрия не уступает, так это по части сладостей и десертов. Именно здесь проявляется виртуозность: лучшие кондитерские Вены делают настоящие произведения искусства, многосложные и красиво украшенные.

В отличие от венгерских десертов, для которых используется много масляного крема, австрийские сладости суховаты. Яркое тому подтверждение – торт «Захер», где сочетается бисквит, абрикосовый конфитюр и шоколадная глазурь. Рецепт этого торта когда-то был предметом судебных разбирательств. Результатом их стало утверждение двух вариантов рецепта.

Еще один пример – линцкий торт (*Linzer Torte*) из песочного миндального теста с ягодной начинкой.

Обычно к десертам в Австрии подают кофе, например, для детей подойдет молочный кофе мильхкафе (*Milchkaffee*). Касательно кофе по-венски, возникает непонимание. Одни подразумевают под этим охлажденный глиссе, другие – кофе со вспененным молоком, известный как «меланж» (*Wiener Melange*). Повсеместно здесь пьют лимонад на травах альмдудлер (*Almdudler*), шипучий освежающий. А на популярных горнолыжных курортах иногда можно встретить безалкогольный вариант согревающего напитка йагате (*Jagatee*), сделанный на основе свежесваренного чая и подогретого фруктового сока с пряностями [2, с. 110].

В кулинарно-языковом «меню» Австрии присутствуют номинации кулинарных специалитетов, отражающие многовековые процессы межкультурного гастрономического взаимодействия как внутри самой Австрии, так и за ее пределами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Берлин П. Эти странные австрийцы / П. Берлин. – М. : Алгоритм, 2001. – 126 с.
2. Льюис Р. Основы межкультурной коммуникации / Р. Льюис. – М. : Наука, 2002. – 115 с.
3. Холл Э. Как понять иностранца без слов / Э. Холл. – М. : Рассвет, 1995. – 21 с.
4. Абросимов А. Е. Достопримечательности Австрии / А. Е. Абросимов. – М. : Деагостини, 2004. – 154 с.

*Мацько Д. С.,  
Елисеев С. Л.  
(г. Луганск, ЛНР)*

#### STREAMING КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Ключевой задачей высшего профессионального образования является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных отвечать на вызовы современности и решать задачи, возникающие в постоянно меняющемся мире. Обучение иностранному языку выступает важной частью профессиональной подготовки в высшей школе. Статус языка международного общения, международной науки и культуры обуславливает выбор именно английского языка как иностранного для обучения. Эффективность обучения английскому языку в высшей школе в значительной степени зависит от процедуры формирования учебных групп.

**Целью** данной публикации является определение принципов организации процедуры формирования учебных групп («streaming») как неотъемлемой составляющей процесса обучения английскому языку в высших учебных заведениях и представление методических рекомендаций по организации такой процедуры.

В научной литературе **streaming** трактуется как процедура формирования учебных групп в соответствии со способностями учеников [1, с. 476]. Данная процедура позволяет сформировать приблизительно равные по составу и уровню языковой подготовки учебные группы. По мнению Д. Хикс (D. Hicks), формирование учебных групп осуществляется по результатам выполнения определенных тестов. Данные тесты зачастую представляют собой набор грамматических упражнений и сводящихся только к заполнению пропусков в предложениях [3, с. 28].

В литературе по методике преподавания иностранных языков выделяются два вида умений: **рецептивные** умения (аудирование, чтение) и **продуктивные** умения (говорение, письмо) [2, с. 52]. Мы считаем, что при формировании учебных групп целесообразно оценивать все виды речевой деятельности и аспекты языковой подготовки (фонетику, лексику, грамматику). Опора только на тест как средство диагностики уровня владения иностранным языком может не представить объективной картины вследствие следующих причин: 1) случайный характер правильного ответа; 2) использование идей других учеников. На наш взгляд, процедура формирования учебных групп для обучения английскому языку («streaming») должна строиться на следующих принципах:

- **всеобъемлющая диагностика** (диагностика рецептивных и продуктивных умений);
- **объективность диагностики** (исключение или минимизация возможности для компиляции студентом идей других участников);
- **поσιльность диагностического материала** (предлагаемые задания должны основываться только на изученном материале).

Позволим себе дать ряд методических рекомендаций по организации формирования учебных групп, которые, на наш взгляд, будут способствовать успешному овладению студентами английским языком:

1. Тексты для аудирования не должны содержать узкоспециальной терминологии, но должны быть небольшим по объему.
2. Для получения объективных данных об умении воспринимать на слух иноязычный текст целесообразно использовать комплекс вопросов («Да / Нет»-вопросы, multiple choice questions, открытые вопросы).
3. Тексты для чтения не должны содержать узкоспециальной терминологии, но должны быть небольшими по объему.

4. В качестве заданий после текста можно предложить студентам определить главную идею текста и провести небольшое обсуждение содержания.

5. Проверка знаний по грамматике английского языка предполагает выполнение заданий на отдельной карточке (постановка вопросов к выделенным частям предложения, заполнение пропусков, употребление видо-временных форм и т.д.). Для каждого студента готовится отдельная карточка.

6. Неотъемлемой составляющей диагностики выступает спонтанная беседа на заданную тему. Тема задаётся ситуативно.

7. Навыки письменной коммуникации на английском языке проверяются с помощью подготовки студентами мини-сочинений на спонтанную тему. Как правило, тема затрагивает вопросы карьерного роста («My Future Career», «My Future Plans», «I Decided to Enter This University because.....» и т.д.).

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Мюллер В. К. Англо-русский словарь / В. К. Мюллер. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – 912 с.
2. Fedicheva N. V. Teaching English as a Foreign Language / N. V. Fedicheva. – Lugansk : Publishing House of the State Establishment «Taras Shevchenko LNU», 2011. – 240 p.
3. Hicks D. Mixed Ability Classrooms / D. Hicks // Іноземні мови. – 2001. – № 2. – С. 28-29.

***Мельник Ю. Ю.***  
*(г. Луганск, ЛНР)*

### **КОНВЕРГЕНЦИЯ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ПРОЦЕСС ФОНЕТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Общие и частные изменения привели к трансформации и активным процессам в традиционной статификации языковой нормы. Современная языковая картина является результатом двух ярко выраженных процессов, протекающих в языке – конвергенции и дивергенции. Под термином конвергенция принято считать слияние вариантов языковых единиц. Этот процесс стал результатом воздействия целого комплекса социальных изменений: развитие средств массовой информации и коммуникации, возросшая мобильность населения земного шара, развитие системы образования, принятие единых образовательных стандартов, изменение социальных ролей полов. Особенно ярко тенденция к конвергенции языковых единиц прослеживается в английском

языке, поскольку именно он исполняет роль международного языка. Все вышеперечисленные социальные изменения способствовали унификации английского языка, в том числе и в области произносительной нормы [2, с. 65].

В процессе современного развития языка общепринятые диалекты значительно уступают новым формам языка. В. М. Жирмунский отмечает, что влияние общей нормы наиболее значительно в местах концентрированного проживания. Британский социолингвист Р. Trudgill говорит о существовании «linguistic urbanization» в британском варианте английского языка и о доминирующей роли общей нормы в местах проживания большого количества людей. В результате этого процесса, по его мнению, возникают наддиалектные формы английского языка [1, с. 269; 3, с. 41].

Необходимо отметить, что подобные процессы выравнивания языковых форм затрагивают не только национальные варианты языка – нивелирование языковых особенностей разных уровней происходит и между национальными вариантами, например, британским и американским вариантами современного английского языка [2, с. 67].

Таким образом, современное состояние произносительной нормы английского языка является результатом воздействия комплекса факторов. Основной функцией произносительной нормы является обеспечение эффективной передачи информации, которая будет возможна только при условии, что все участники общения будут одинаково использовать и воспринимать языковые единицы. Подвижность произносительной нормы может приводить к тому, что в определенный временной отрезок наряду с нормативным вариантом может возникнуть новая норма, функционирующая одновременно с еще не утраченным стандартом. Кроме того, изменения произносительной нормы никогда не нарушают внутренних законов языка.

Изменения произносительной нормы современного английского языка можно проследить при помощи сопоставительного анализа языковых единиц и их произносительных вариантов [3, с. 65-71].

Сопоставительный анализ слов и их произносительных вариантов привел к следующим наблюдениям:

- «*Великий сдвиг гласных*» представляет собой монофтонгизацию дифтонгов, укорачивание долгих гласных (особенно в безударной позиции), превращение кратких гласных в безударной позиции, а также удлинение кратких гласных, особенно звука [i] в конечной позиции, дифтонгизацию звуков [Iq] и [i:].

- *Монофтонгизация дифтонгов* представляет собой превращение гласного, состоящего из двух качественно разных элементов, в гласный, в состав которого входит один элемент: *sure*,

*poor* – [o:], *really* – все большее количество молодых британцев произносят это слово вслед за своими американскими сверстниками как монофтонг – [i:].

- *Дифтонгизация* – процесс, обратный монофтонгизации, очень часто ему сопутствует передвижение ударения, в результате чего изменяемый звук получает дополнительную выделенность: *voluntarily* приобретает дифтонгизированный элемент: [eə], *delirious* – *diliarias*, такой вариант произношения наблюдается у 80% британцев, родившихся после 1981 г.; *vacation* приобретает у британцев дифтонг [ei], вероятно потому, что данное использование создает возможность фонематической ошибки между словами *vacation* и *vocation*.

- *Количественное изменение гласного звука*: в словах *prestigious*, *room* наблюдается тенденция к укорачиванию гласного, а в слове *ordinary*, напротив, не только появляется, но и усиливается, превращаясь в звук [e] [4; 5].

По результатам данного анализа можно сделать вывод о том, что произносительные варианты слов подвергаются выравниванию, в результате чего носители разных национальных вариантов английского языка начинают пользоваться одним способом произношения слова, что заметно снижает риск непонимания, а соответственно и коммуникативной неудачи [2, с. 63-67].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бабушкина Е. А. Фонетические параметры принадлежности к территории и социуму (на материале английского языка в США) [Текст] / Е. А. Бабушкина // Фонетическая вариативность : билингвизм и диглоссия : межвуз. сб. науч. тр. – Иваново : ИГУ, 2000. – С. 13-26.
2. Сампар В. Н. Сферы регуляции и нормы речевого поведения / В. Н. Сампар // Филологические науки. – 2003. – № 3. – С. 61-68.
3. Trudgill P. Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society // P. Trudgill. – Harmondsworth, 1984. – 184 p.
4. Wells J. C. Longman Pronunciation Dictionary. 3rd ed. // J. C. Wells. – Pearson Education ESL, 2008.

## **К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Современный образ жизни неразрывно связан с изучением иностранных языков. На рынке труда все чаще и чаще требуются специалисты, которые владеют иностранными языками. При этом необходимо отметить, что важно и количество иностранных языков, которыми владеет соискатель. В этих условиях меняются и требования к языковой подготовке в системе высшего образования. Для достижения указанных в рабочих программах целей и задач вопрос о мотивации студентов нелингвистических специальностей при обучении иностранному языку является основополагающим, т.к. у данной категории студентов наблюдается недостаток мотивации к изучению иностранного языка.

Задачей преподавателя, работающего со студентами нелингвистических специальностей, является повышение уровня владения иностранным языком студентов и совершенствование их языковой компетенции. Обращение к мотивационной сфере студента является первостепенным шагом преподавателя.

Мотивация – это система стимулов, побуждающих человека к действию. Мотивация учебной деятельности является важнейшим компонентом технологии обучения в целом, от нее во многом зависит результат обучения и результат формирования профессиональных умений. Педагогическое стимулирование – это целенаправленный процесс формирования у студентов позиции субъекта самообразования на основе отбора преподавателем комплекса педагогических стимулов, обращенных к мотивационной сфере личности студентов и побуждающих процесс стимулирования развития [1, с. 284].

Мотивация достижения при изучении иностранных языков стимулирует учебную деятельность студентов, каждый успех ведет к совершенствованию. Поэтому психолого-педагогическая роль преподавателя при формировании мотивации достижения заключается в том, чтобы помочь студентам преодолеть психологический барьер перед иностранным языком. Мотивация общения связана с коммуникативной направленностью как основной особенностью иностранного языка. Развитие критического мышления – эффективное средство стимулирования коммуникативной деятельности студентов при изучении иностранных языков. Технология развития критического мышления

развивает мышление студентов в целом, помогая развивать у них коммуникативные способности и умение работать самостоятельно.

Например, рассмотрим занятие на 2 курсе нелингвистической специальности на материале учебника “Themen aktuell”, уровень A2, дисциплина – «Второй иностранный язык» (немецкий язык). Тема юнита – “Aussehen und Persönlichkeit”, в частности занятие посвящено проблеме нетрадиционной внешности, основная работа построена на работе с текстом “Kein Geld für Irokesen”. Целями занятия являются усвоение лексики в рамках обсуждаемой темы, развитие речевых умений, умение критически мыслить, способность работать в группе.

После того, как всей группой была осуществлена работа над текстом с целью снятия лексико-грамматических сложностей, перед студентами ставятся вопросы проблемного характера: *Muss Heinz sein Aussehen ändern? Was spricht für Heinz? Was spricht gegen Heinz?* Сразу же можно опросить нескольких студентов. Далее студенты делятся на 2 подгруппы: *für* и *gegen*. Опираясь на заготовки высказываний, позволяющих ввести свое мнение, они работают в подгруппах, после чего ведут дискуссию уже все вместе. При дискуссионной работе осуществляется технология взаимообучения, которая стимулирует и мотивирует участников дискуссии к выражению собственной позиции. При этом каждый студент втягивается в дискуссию, желая высказать собственное мнение, поскольку каждый участник понимает то, что он работает в коллективе, от его высказывания зависит результат коммуникативной деятельности всей подгруппы. Т.е. на данном этапе он сам себя стимулирует, поскольку он – активный участник, а не просто наблюдатель.

На стадии рефлексии каждому студенту предлагается пройти тест к указанному тексту. После такого детального обсуждения текста и закрепления лексического материала студентам предлагается пройти анкетирование в парах: *Sind Sie tolerant?* Результаты анкетирования также обсуждаются коллективно.

В качестве домашнего задания предлагается написать эссе на тему “*Die Bedeutung des Aussehens für unsere Gesellschaft*”.

Таким образом, развитие критического мышления играет важную роль при проведении занятий иностранного языка для студентов нелингвистических специальностей, поскольку это тот педагогический стимул, который формирует коммуникативную компетенцию будущих специалистов и повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Мамедова А. В. Педагогические стимулы формирования коммуникативной компетентности будущего специалиста

средствами иностранного языка / А. В. Мамедова // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 1. – С. 283-287.

**Мовчан С. С.**

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

## **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В РАМКАХ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА**

Предмет «Иностранный язык» приобрёл в наши дни статус языка глобального общения. Обучение иностранному языку в современном обществе выходит за рамки понятия «овладение иностранным языком» как умение понять собеседника и выразить свои мысли, а также извлечь информацию.

Целью преподавания иностранного языка является развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной.

Изучение иностранного языка призвано сформировать личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации.

При этом особая роль отводится социокультурному компоненту содержания обучения, как фактору, во многом определяющему использование языка в конкретных ситуациях, тем самым влияющему на иноязычную коммуникативную компетенцию учащихся.

Перед учителями иностранного языка стоит важная задача – формировать у учащихся не только общеучебные умения: работа с книгой, с текстом, со справочником, умение рассказывать, рассуждать, логически и последовательно развивать свою мысль, но и формирование социокультурной компетенции.

Формирование социокультурной компетенции неразрывно связано с основными целями образования: практической, развивающей и воспитательной. Изучая французский язык, мы формируем культуру мира в сознании человека. Мы изучаем и сравниваем языковые явления, обычаи, традиции, искусство, образ жизни народов. Огромное значение для формирования социокультурной компетенции имеет изучение культуры франкоговорящих стран и родной страны.

Познание культуры страны изучаемого языка является не самоцелью, а лишь поводом (средством) для более глубокого понимания и осмысления своей родной культуры. Главное в процессе

познания – не только накопление сведений о стране, но и познание людей, своих сверстников, их образа мыслей, поведения, отношения к общечеловеческим ценностям.

Привлечение культуроведческих компонентов при обучении французскому языку необходимо для достижения основной практической цели – формированию способности к общению на изучаемом языке. Как совершенно справедливо писал Г. В. Колшанский: «... включение в программу обучения иностранным языкам страноведческих элементов, культурологических сведений, реалий и т.д., связано не со стремлением придать учебному процессу занимательность, а с внутренней необходимостью самого процесса обучения» [2].

Лингвострановедение – это не страноведение, читаемое на иностранном языке, а изучение иностранного языка, в ходе которого обучаемые получают страноведческую информацию не столько для решения общеобразовательных задач, сколько для расширения объема фоновых знаний, обеспечивающих успешную коммуникацию по иностранному языку. Для достижения данной цели начали составляться лингвострановедческие словари, сочетающие в себе черты обычных двуязычных словарей, в которые включены элементы этимологии, и энциклопедий, где имеются словарные статьи, приводятся факты и цифры, которые помещаются в энциклопедиях и других справочных изданиях.

Одной из важных проблем лингвострановедения как аспекта преподавания иностранного языка является проблема отбора лингвострановедческого материала, который может быть представлен разнообразным методическим арсеналом: репродукции, раздаточный материал, таблицы, схемы, диа- и кинофильмы, кассеты с записью текстов страноведческого содержания и т.д.

Отметим, что тексты на иностранном языке должны быть:

- аутентичными, то есть представлять собой речевые произведения, порожденные в реальных ситуациях общения в том социуме, язык которого изучается;
- актуальными, то есть отражать современную стадию социально-ролевого взаимодействия коммуникантов;
- типическими, то есть представлять собой стандартизированные речевые произведения, воспроизводимые в регулярно повторяющихся ситуациях общения.

Такие тексты и иллюстрирующие их прагматические материалы (открытки, карты, меню, рекламные проспекты, расписание движения транспорта, предметы из повседневной жизни – чеки, проездные билеты, этикетки на товарах, почтовые марки, денежные единицы и т.д.) способствуют реализации на уроках французского языка

важных принципов обучения неродному языку (коммуникативность, наглядность, новизна и функциональность).

Выявить у учащихся степень владения страноведческой и социокультурной информацией позволяют также лингвострановедческие тесты, специально разработанные по каждой теме.

Разнообразные формы введения материалов страноведческого и лингвострановедческого содержания способствуют передаче обучаемым иноязычной культуры, содействуют их вовлечению в диалог культур, развивают общеучебные умения обучаемых, их творческие и познавательные умения, повышают интерес к изучению иностранного языка в целом и французского языка в частности.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Верещагин Е. М. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
2. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Г. В. Колшанский; отв. ред. Т. В. Булыгина. – М. : Наука, 1984. – 175 с.

*Мрачковская М. Н.  
(г. Алчевск, ЛНР)*

### **АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Специфика образования в начале третьего тысячелетия предъявляет особые требования к использованию разнообразных технологий, поскольку процессы глобализации, интеграции и технологизации, изменение условий на рынке труда влияют на развитие общества и вносят свои поправки в экономическую, политическую, культурную и особенно образовательную сферу деятельности. Происходящие в системе образования процессы ведут к формированию новой идеологии и методологии инновационного образования. Применительно к педагогическому процессу педагогическая инновация – нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности. Подготовка современного преподавателя иностранного языка больше не основывается только на знаниях иноязычной языковой системы и умениях аудирования, говорения, чтения и письма, характерной для традиционной системы обучения. Компетентностный подход к подготовке специалистов всех сфер жизнедеятельности предполагает

формирование профессиональной компетенции педагога как многокомпонентной системы, включающей владение не только основным языком на уровне С1, но и вторым иностранным языком, социально-политической и межкультурной компетенциями, владение ИКТ, способностью к постоянному самообразованию и личностному росту, понимание инновационных процессов в области лингвистики, педагогики, психологии, методики преподавания иностранных языков и их внедрение в учебно-воспитательный процесс. Актуальность инновационного обучения состоит в использовании личностно-ориентированных технологий обучения, а также поиске условий для раскрытия творческого потенциала будущих специалистов.

Как показывают исследования [1; 2], развивающие возможности традиционных технологий обучения иностранным языкам ограничены, так как перевод и имитация являются важными, но недостаточными средствами активизации речемыслительной деятельности обучаемых. Овладение иностранным языком и развитие интеллектуальной сферы представляют собой единый взаимосвязанный процесс – поиск ответов и решений, определение понятий, формулировка суждений и обобщений.

В процессе языковой подготовки в неязыковом вузе заложены благоприятные возможности для профессиональной подготовки специалистов, реализация которых могла бы повысить развивающую функцию предмета «иностранный язык», а также эффективность подготовки специалиста в целом. При этом акцент должен постепенно смещаться с простого накопления знаний и формирования элементарных умений и навыков на развитие интеллектуальной сферы будущего специалиста средствами иностранного языка.

Считаем обоснованным и тот факт, что профессионально-ориентированная подготовка должна осуществляться на основе моделирования будущей профессиональной деятельности специалиста. Поскольку коммуникативная деятельность всегда ситуативна, важнейшая роль преподавателя иностранного языка – обучить студента использованию иноязычных речевых средств для решения учебных задач в таких типовых ситуациях, с которыми он столкнется в своей будущей профессиональной познавательной и коммуникативной деятельности.

Таким образом, инновационные методы обучения способствуют развитию познавательного интереса, учат систематизировать и обобщать изучаемый материал, обсуждать и дискутировать, что в свою очередь способствует:

- усвоению максимального объема знаний;
- максимальной творческой активности;
- широкому спектру практических навыков и умений.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Шатилов С. Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи / С. Ф. Шатилов // Общая методика обучения иностранным языкам. – М. : Рус. язык, 1991. – С. 20-25.
2. Щерба Л. С. Языковая система и речевая деятельность / Л. С. Щерба. – Л. : Наука, 1964. – 223 с.

*Некрутенко Е. Б.,  
Габзовский Л. А.  
(г. Луганск, ЛНР)*

## КЛАССИФИКАЦИЯ И СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА БИБЛЕИЗМОВ

Многие фразеологизмы в различных языках имеют библейское происхождение, поскольку Библия оказала большое влияние на формирование лексико-фразеологической системы языка тех народов, которые приобщились к христианской культуре. Ветхий и Новый Завет являются самым богатым источником английских идиоматических выражений. В современном языковом сознании большое количество единиц языка не ассоциируется со Священным Писанием, утратив с ним связь. Огромный пласт фразеологизмов библейского происхождения ассимилировался в английском языке и превратился в цитаты, звучащие как клише.

Библеизмы – устойчивые словосочетания, выражения, фразы, обороты речи, заимствованные из Библии или подвергшиеся семантическому влиянию ее текстов.

В лингвистике существует большое количество классификаций библейских выражений – фразеологизмов. По этимологическому признаку А. Берих и Й. Матешич выделяют три группы библеизмов, в которых они: 1) имеют целостность значения (*to keep as an apple of smb's eye* – ‘хранить как зеницу ока’), 2) перешли в разряд фразеологических единиц из свободных словосочетаний Священного Писания (*house built on sand* – ‘дом, построенный на песке’), 3) семантически связаны с текстом Библии, но не представленные данным ее лексическим составом (*forbidden fruit* – ‘запретный плод’, *the old serpent* – ‘змий-искуситель’).

Ю. А. Гвоздарев дополняет данную классификацию, выделяя четвертую группу фразеологизмов библейского происхождения, обусловленных общим содержанием библейского текста (*the end of the world* – ‘конец света’) [1].

Н. П. Матвеева построила свою классификацию библейских фразеологизмов на основе семантического и этимологического критериев, выделив две основные группы:

1) «Добиблейская» группа представляет собой фразеологизмы, которые употреблялись в Библии в качестве метафорических оборотов в проповедях Иисуса Христа, пророков, евангелистов (*the root of evil* – ‘корень зла’, *we see a mote in our brother’s eye* – ‘в чужом глазу сучок видим, а в своем и бревна не замечаем’);

2) «Постбиблейская» группа делится на две подгруппы: а) библейские фразеологизмы, которые образовались путем метафоризации свободных словосочетаний, представленных в Библии (*to hide one’s light under a bushel* – ‘зарыть талант в землю’). Данная подгруппа включает в свой состав большое количество интернациональных фразеологизмов; б) фразеологизмы библейского происхождения, которые ни в прямом, ни в переносном значении не встречаются в Священном Писании, а образуются на основе сюжетов (*cast bread upon the waters* – ‘отпускай хлеб свой по водам’, ‘делать что-либо бескорыстно’) [2].

В. Г. Гак разделяет библеизмы на основе двух критериев:

1) по степени связи со Священным Писанием, выделив четыре подгруппы: а) первичные библейские фразеологизмы, отражающие текст Библии (большинство библеизмов); б) вторичные фразеологизмы библейского происхождения, отдаленно связанные с текстом Книгой книг; в) непосредственные, которые связаны с содержанием Библии; г) опосредованные, заимствованные из других языков.

2) по семантическому признаку библеизмы делятся на две подгруппы, имеющие: а) прямое значение (*the holy of holies* – ‘святая святых’; *walk in darkness* – ‘ходить во тьме’, ‘коснеть в грехе’), б) переносное значение (*a lost sheep* – ‘заблудшая овца, грешник, человек, сбившийся с истинного пути’; *a fly in the ointment* – ‘ложка дегтя в бочке меда’) [3].

Главная задача переводчика – максимально точная интерпретация содержания исходного текста с учетом его особенностей, при этом качество перевода определяется эквивалентностью, т.е. степенью его близости к оригиналу. В. Н. Комиссаров, на основе своей уровневой модели, выделил несколько способов перевода фразеологизмов: 1) полный эквивалент (считается самым простым способом перевода: *wash one’s hands* – ‘умывать руки’); 2) частичный эквивалент (предполагает лексические и грамматические расхождения между эквивалентами: *massacre of the innocent* – ‘избиение младенцев’); 3) синонимичная замена (используется в том случае, когда библеизм оригинала не имеет эквивалента с библейским компонентом в составе: *crying like Magdalene* – ‘заплакать горькими слезами’);

4) описательный перевод (при отсутствии в языке перевода эквивалента определенного библейского фразеологизма); 5) калька (дословный перевод) [3].

Таким образом, при переводе библеизмов с английского на русский язык важно донести до аудитории ту ассоциацию (ироническую, положительную, отрицательную и др.), которую это идиоматическое выражение вызывает у читателя. Четкое структурирование библейских фразеологизмов по разным категориям способствует лучшему пониманию фразы и облегчает перевод.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Апетян М. К. Библеизмы в английском языке [Электронный ресурс] / М. К. Апетян // Молодой ученый. – 2014. – № 14. – С. 93-95. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/73/12483/>
2. Клюкина Т. П. Особенности употребления и перевода английских и русских библеизмов [Электронный ресурс] / Т. П. Клюкина // Столпотворение. – 2003. – № 8. – Режим доступа : <http://www.samlibru>.
3. Особенности функционирования библеизмов в языке в одноязычном и сопоставительном аспектах [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=901453>.

*Некрутенко Е. Б.,  
Проценко Ю. В.  
(г. Луганск, ЛНР)*

### КАЛАМБУР КАК ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ

Каламбур является довольно распространенным литературным приемом, который часто встречается в художественных текстах. Переводчику важно передать главный смысл текста, но при этом сохранить иронию. Поэтому перевод каламбуров с английского на русский язык является сложной задачей даже для опытного переводчика. Данную семантическую фигуру речи логично рассматривать как близкую к тропам, но отдельно от них, поскольку это семантическое речевое явление обладает особыми стилистическими качествами. Перевод каламбуров средствами другого языка является одним из частных узкоспециальных вопросов переводоведения.

Каламбур – это игра слов, использование разных значений одного слова или разных слов, словосочетаний, сходных по звучанию в одном контексте с целью создания комического эффекта. Некоторые

лингвисты отождествляют понятия «каламбур» и «игра слов», считая их синонимичными, но каламбур имеет множество других интерпретаций.

В каламбуре, обычно, два рядом стоящих слова при произношении создают третье слово или одно из слов многозначно, либо имеет омоним. Юмористический эффект данного литературного приема заключается в контрасте между смыслом сходно звучащих слов [1].

В научной литературе нет четкого, единого определения каламбура, выступающего в качестве стилистического приема, также отсутствует единое название данного семантического речевого явления. Его называют «игрой слов» или «языковой игрой».

В теоретических работах по лингвистике можно встретить много классификаций каламбуров, в основе которых лежат такие критерии, как их структура, функционирование в тексте и информативность. По мнению В. С. Виноградова, каламбуры состоят из двух элементов, каждый из которых представляет собой слово или словосочетание. Первый компонент представляет собой лексическое основание, опорный элемент каламбура. Вторая часть – это результирующий компонент, при использовании которого в речи и соотнесения его со словом-эталоном возникает игра слов, т.е. создается комический эффект.

О. В. Троицкая предложила следующие типы каламбуров, основанных на: 1) омонимии (омографы, омофоны, омонимы), 2) паронимии и созвучиях, 3) ложной этимологии, 4) полисемии, 5) авторском переводе фразеологизмов. Соответственно, каламбуры имеют различия в написании, звучании и в необычном значении [3, с. 42-46].

Каламбуры употребляются в качестве стилистических приемов в определенном контексте или самостоятельных высказываний, имеющих грамматическую и смысловую завершенность: в шутках, афоризмах, комических пословицах.

Наиболее полная типология каламбуров была предложена лингвистами С. Н. Влаховым и С. К. Флориным, которые предложили классификацию каламбуров, основанную по способу функционирования в тексте: 1) оборот речи, который тесно связан с контекстом, 2) миниатюра или самостоятельное произведение, которое переводится как законченное целое, 3) каламбур – заголовок, в названии которого сосредоточено все идейное содержание данного художественного произведения [4].

По структуре каламбуры построены преимущественно на фонетической, лексической и фразеологической основе. Это деление является условным, поскольку разработана классификация различных типов данного семантического речевого явления. С. Н. Влахов и С. К. Флорин выделяют только

два типа – лексические и фразеологические, но большинство лингвистов выделяют четыре вида каламбуров при переводе: 1) фонетический: “*How do you call a deer with no eyes?*” – “*No-eye-deer*” (звучит как – “no idea”); 2) лексический: “*Why did they hang that picture?*” – “*Perhaps they couldn’t find the artist*” (слово “hang” можно перевести как – ‘вешать’ или ‘казнить’); 3) морфологический: “*whomping willow*” – ‘гремячая ива’ (фраза взята из художественного произведения «Гарри Поттер»); данный каламбур основан на игре части слов, а именно, выражения “*weeping willow*” (‘плакучая ива’) и глагола “*whomp*” (‘ударять’); 4) фразеологический: “*He was overwrought as a newt*” – «Он смертельно/очень устал»; данный каламбур в своем составе имеет фразеологизм “*pissed as a newt*” (‘пьяный в стельку’) и слово “*overwrought*” (‘переутомленный, сильно встревоженный’) [2; 4].

Таким образом, всегда необходимо творчески подходить к переводу каламбуров. При переводе важно понять мысли автора и передать их при помощи родного или иностранного языка. Переводчику необходимо сохранить иронию, адекватность перевода, художественные достоинства текста-оригинала.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кашапова Э. И. Перевод английских каламбуров в литературе [Электронный ресурс] / Э. И. Кашапова // Гуманитарные научные исследования. – 2017. – № 4. – Режим доступа : <http://human.snauka.ru/2017/04/23326>.
2. Муллина Л. Л. Каламбур как стилистический прием : проблемы перевода каламбура [Электронный ресурс] / Л. Л. Муллина // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода, Казань. – 2017. – Режим доступа : <https://www.alba-translating.ru/ru/ru/articles/2017/mullina-2017.html>.
3. Троицкая О. В. Игра слов в английском оригинале и переводе [Электронный ресурс] / О. В. Троицкая // Русская речь. – 2005. – № 2. – С. 40-46.
4. Хохлова В. А. Каламбур как средство фразеологизации топонима в составе английской и украинской фразеологической топонимии [Электронный ресурс] / В. А. Хохлова. – Режим доступа : <http://gisap.eu/ru/node/51398>.

## **РОЛЬ ПЕРЕВОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Ни один курс изучения иностранных языков не может обойтись без перевода. Получив сложный для понимания текст, ученик, прежде всего, пытается перевести его на родной язык, поскольку он не думает на иностранном языке. Поэтому на первом этапе обучения всегда присутствует перевод. Как правило, понимание текста без перевода достигается позднее, во время дальнейшей самостоятельной работы учащихся.

Несмотря на то, что при коммуникативном подходе перевод на родной язык рассматривается как помеха, а не помощь в изучении иностранного языка. Перевод рассматривается как пережиток прошлого. Однако такая точка зрения не учитывает индивидуальных особенностей стилей обучения. Однако при обучении иностранным языкам предусматривает сопоставление структур родного и иностранного языка.

Рациональное использование родного языка и перевода в процессе организации учебной деятельности оправдывает себя на всех уровнях, в которых родной язык является важным средством обучения: при объяснении отсутствующего в родном языке грамматического или фонетического явления, при семантизации абстрактных лексических значений или фразеологических единиц, перед заучиванием какого-то текста наизусть, при закреплении лексико-грамматического материала. Потребность в родном языке растёт и при пояснении предложений в процессе чтения или аудирования незнакомого текста.

Специалисты рассматривают перевод как основное средство обучения пониманию иноязычных текстов, поскольку в процессе осмысления через перевод формируются навыки грамотного изложения содержания прочитанного на родном языке. Полноценный перевод прочитанного материала означает исчерпывающую передачу смыслового содержания оригинала, то есть перевод представляет собой выражение того, что уже было выражено на одном языке средствами другого языка.

В процессе обучения при выборе методических приёмов учителю необходимо учитывать три взаимосвязанных фактора: чувство родного языка, понимание текста и профессиональную компетенцию.

Учитель должен довести до сознания учащихся сущность процесса перевода и отучить от механического перевода слова, фразы

вне контекста. Поскольку контекст представляет собой минимальное окружение, позволяющее однозначно понять ту или иную лексическую или грамматическую единицу. Учащиеся должны проанализировать форму слова и его контекст, что позволит обеспечить осознанный поиск значения. Проводя анализ выполненного перевода учитель должен быть точен в выражениях, правильно объясняя допущенные ошибки. Не стоит просить перевести слово, если в контексте не предусмотрено его абсолютная однозначность, потому что словарь не может отразить все случаи контекстуально-ситуативного значения слова по причине того, что встречаются различные неповторимые значения и количество их оттенков огромно. Работа над словом в контексте остаётся главным приёмом его закрепления.

Учитывая трудности извлечения информации из иноязычного текста, следует обучать приёмам смысловой обработки информации, которая обеспечит определённый уровень понимания, поскольку она требует логической ясности изложения.

Во время обучения учащимся даётся общеязыковая подготовка, на основе которой проводится отработка материала по различным аспектам. Само обучение строится на принципах комплексного использования методических приёмов, которые учитывают поставленные цели и уровень владения языком учащимися.

В то же самое время при выполнении учебного перевода следует избегать привычки переводить с одного языка на другой без учёта реальных целей коммуникации. Кроме того, перевод может оказаться неэффективным видом самостоятельной работы, если учащиеся прибегают к машинному переводу. Следует помнить, что учебный перевод эффективен лишь как дополнительный способ обучения, сопровождающий одноязычную языковую тренировку и речевую практику.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком. Изучение, обучение, оценка. – Страсбург; М. : Совет Европы, Департамент по языковой политике; Московский государственный лингвистический университет. – 2001-2003. – 259 с.
2. Колкер Я. М. Роль родного языка в обучении иностранному / Я. М. Колкер. – Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 20-27.
3. Степанова М. М. Использование современных информационных технологий при обучении иностранному языку в магистратуре нелингвистического вуза / М. М. Степанова // Вопросы методики преподавания в вузе : сборник статей. – 2010. – Вып. 13. – С. 273-277.

**Овчаренко Н. В.**

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

## **ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА**

В наше время реклама стала неотъемлемой частью бытия каждой личности, а рекламное пространство представляет собой безграничное поле для научных исследований.

Для начала следует отметить, что же такое реклама. В. В. Ученова и Н. В. Старых в своей работе, посвященной истории рекламы, приводят следующее определение этого понятия: «**Реклама** – это ответвление массовой коммуникации, в русле которой создаются и распространяются информационно-образные, экспрессивно-суггестивные произведения, адресованные группам людей для того, чтобы побудить их к нужным рекламодателю выборам и поступкам» [8, с. 9].

Е. В. Куликова утверждает, что одной из особенностей рекламного текста является еще и то, что в нем актуализируются определенные коммуникативные стратегии, что в свою очередь делает его прагматическим текстом [4, с. 199].

**Прагматика** (от греч. *pragma* – дело, действие) представляет собой широкую область лингвистики. Известные ученые-лингвисты Г. В. Колшанский и Н. Д. Арутюнова в своих исследованиях так определяют предмет изучения прагматики: по Г. В. Колшанскому «прагматика изучает все те условия, при которых человек использует языковые знаки» [3, с. 127]; по Н. Д. Арутюновой прагматика относится к области «исследования в семиотике и языкознании, в которой изучается функционирование языковых знаков в речи, включая комплекс вопросов, связанных с говорящим субъектом, адресатом, их взаимодействием в коммуникации с ситуацией общения» [1, с. 389-390].

По словам С. К. Романюк, «прагматическим свойством рекламного дискурса является реализация определенной интенции адресанта влиять на поведение адресата, его убеждения, систему моральных, духовных ценностей. Интенция адресанта проявляется в стремлении определить существенные признаки рекламируемого товара и представить их эффективным способом с помощью экспрессивных, эмоциональных и оценочных средств с нужной интерпретацией фактов. Взаимосвязь информационного, логического и эмоционального в рекламном дискурсе отражается в различных стратегиях, тактиках и приемах адресанта» [7, с. 152].

Прагматика рассматривает рекламную деятельность как особую сферу массовых коммуникаций между рекламодателями и массовой аудиторией адресата. Именно реклама соответствует главным характеристикам массовой коммуникации, поскольку она является процессом распространения информации, а также разновидностью общения. Некоторые функции массовой коммуникации совпадают с функциями рекламы. К ним относят манипуляцию общественным сознанием, адаптацию населения к общепринятым стандартам жизни, информирование и воспитание населения [6, с. 5-10].

В частности, манипуляция общественным сознанием в рекламном дискурсе достигается использованием в текстах разнообразия языковых средств. В. Г. Егорова дала такое определение понятию «манипуляция»: **манипуляция** – это такой вид воздействия, умелое использование которого ведет к скрытому возбуждению у человека намерений, не совпадающих с его желаниями. Обязательным условием действенности манипуляции является сокрытие как истинной цели воздействия, так и намерений манипулятора [2, с. 18].

Рекламные тексты с разнообразием языковых средств доказывают, что их авторы с учетом характеристик товара и спроса на него продумывают лингвистические стратегии манипулирования, направляют рекламу на определенные слои населения, определенный тип адресата, используя соответствующий набор языковых единиц и приемы построения рекламного текста. «Правильный» текст привлечет внимание к товару, так как он обещает пользу, успех, популярность тому, кто его обретет, формирует у читателя желание обладать этим товаром. Покупатель представляет себя обладателем данного предмета или услуги, признает его пользу, что в итоге приводит к покупке и, соответственно, достижению цели рекламодателя [5, с 38].

Все это достигается путем того, что прагматика принимает во внимание также психологические закономерности рекламного дискурса. Восприятие рекламного дискурса относится к психолингвистическим проблемам. Убедительность рекламного текста зависит от удачного соединения всех составляющих его компонентов: изображения, звука, образа, словесной ткани. Однако сильнее всего влияют вербальные средства убеждения.

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что прагматическая направленность рекламного дискурса проявляется через актуализацию отдельных элементов структуры рекламного текста, которые способны оказывать наибольшее влияние на адресата, активизировать его интеллектуальные и эмоциональные реакции, побуждая к совершению нужных адресанту действий.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
2. Егорова В. Г. О сущности и средствах речевой манипуляции сознанием / В. Г. Егорова // Другий всеукраїнський науковий форум. Сучасна англістика : когніція, комунікація, текст. Тези доповідей / За ред. В. О. Самохіної (Дмитренко). – Х. : Харківський нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2007. – С. 17-18.
3. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1984. – 176 с.
4. Куликова Е. В. Языковая специфика рекламного дискурса / Е. В. Куликова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – Сер. Филология. Искусствоведение. – 2008. – № 4. – С. 197-205.
5. Матвеева Е. К. Прагматический аспект рекламного дискурса журналов мод / Е. К. Матвеева // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 1(89). – С. 36-46.
6. Ножин Е. А. Проблема определения массовой коммуникации / Е. А. Ножин // Психолингвистические проблемы массовой коммуникации. – М., 1974. – С. 5-10.
7. Романюк С. К. Прагмалінгвістичний аспект рекламного дискурсу / С. К. Романюк // Слов'янський вісник : зб. наук. праць. Серія «Філологічні науки». – Рівне : Редакційно-видавничий центр Рівненського інституту слов'янознавства Київського славістичного університету, 2009. – Вип. 8. – С. 151-156.
8. Ученова В. В. История рекламы, или Метаморфозы рекламного образа / Н. В. Старых, В. В. Ученова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 216 с.

*Омельченко Е. М.,  
Панасенко К. В.,  
Зуйкова О. В.  
(г. Донецк, ДНР)*

## ОБУЧЕНИЕ ЗАПИСИ ИНФОРМАЦИИ СО СЛУХА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

В связи с ориентацией процесса обучения на практическое владение иностранным языком проблеме понимания речи на слух придается большое значение. Проблема аудирования требует решения целого ряда вопросов, среди которых восприятие устных сообщений, содержащих незнакомые слова, рассматривается как

приоритетная. Незнакомые слова являются сильным раздражителем и могут вызвать такое состояние, которое тормозит дальнейшее восприятие текста. Студент пытается произвольно установить значение неизвестных слов, тем самым перестает следить за содержанием и упускает последующие отрезки сообщения.

С первых уроков студенты учатся воспринимать различные звуковые сообщения на слух, в виде указаний преподавателя, ответов других студентов. Высказывания могут различаться по теме и языковому составу и произноситься в разном темпе. Предполагается, что аудируемые сообщения включают только тот языковой материал, который уже известен учащимся (не более 5% незнакомой лексики), они должны звучать в нормальном темпе (от 80 до 124 слов в минуту).

Получение информации предполагает, в основном, два вида речевой деятельности: чтение текстов и аудирование. С каждым из этих видов тесно связано и конспектирование как сжатая запись прочитанного текста или запись со слуха.

В связи с этим, одной из задач является обучение конспектированию с листа и со слуха. Обучение записи информации со слуха вводится после вводно-фонетического курса при обучении языку.

В начале обучения отрабатывается правильность написания новых слов и быстрота их написания. Параллельно проводится обучение аудированию научных текстов с выполнением тестового задания.

Также используются такие упражнения:

1. Словарный диктант (проверка усвоения лексического материала, тренировка графической моторики).

2. Письменные ответы студентов на устные вопросы:  
а) утвердительные ответы, воспроизводящие лексику вопроса без трансформации; б) отрицательные вопросы, воспроизводящие лексику с заменой отдельных слов или грамматических форм.

3. Диктант на словосочетания.

4. Свободный диктант – переход от дословной записи к конспектированию предъявляемого текста. Время для конспектирования выделяется не за счет замедления темпа речи, а за счет увеличения пауз между фразами.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Громова О. А. Аудиовизуальный метод и практика его применения / О. А. Громова. – М., 1997. – 100 с.
2. Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н. В. Елухина. // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 1. – С. 28-36.
3. Колосницyna Г. В. Развитие навыков и умений аудирования / Г. В. Колосницyna. – М. : Русский язык, 1976.

4. Лаудис В. Я. Формирование учебной деятельности студентов / В. Я. Лаудис. – М. : Издательство Московского университета, 2003. – 133 с.

**Оховенко В. О.**

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

## **ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЫ АВТОМОБИЛЕЙ**

Анализ франкоязычных текстов рекламы автомобилей характеризуется своеобразной формой и содержанием и состоит из лингвистического и экстралингвистического информационных блоков. Характер рекламы автомобилей, её содержание и форма варьируют в зависимости от производителя, рекламоносителя, целевой аудитории.

Рекламный текст рассматривается как диалог производителя товара с его покупателем, представляющий собой весь комплекс отношений, который проявляется в процессе формирования и презентации рекламной информации.

Рекламные тексты вообще и рекламы автомобилей в частности являются богатейшим материалом для исследования функционирования языковых и речевых механизмов и коммуникативных стратегий в условиях современного Интернет-общения. Реализация любого информационного рекламного сообщения имеет различные цели, которые взаимодействуют между собой, т.е. информируют, оценивают, аргументируют, моделируют, чтобы реклама соответствовала современному уровню Интернет-коммуникации. Важной целью рекламного дискурса является описание предлагаемого товара, его оценка, учёт интересов, социального статуса и потребительских возможностей аудитории, а также привлечение внимания потенциального потребителя, желающего приобрести автомобиль.

Основными жанровыми разновидностями рекламы автомобилей, часто встречающихся как в наружной рекламе, так и в средствах массовой информации, являются: информационное объявление, апелляция к авторитету производителя, романтическая история или документальная хроника. Каждая из выделенных жанровых разновидностей имеет собственную специфику в организации вербального и визуального уровней представления информации, характеризуется единством структурной и

композиционной организации, обладает присущими ей чертами и определённым способом отражения действительности.

Таким образом, франкоязычная Интернет-реклама автомобилей отличается специфическим структурным и семантико-прагматическим оформлением.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Ахренова Н. А. Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление : автореф. дис. ... док. филол. наук : спец. 10.02.04 – Теория языка / Н. А. Ахренова. – Москва, 2009. – 36 с.

***Паньчук И. В.***  
(г. Донецк, ДНР)

### **АКТУАЛЬНОСТЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Интенсивные изменения, происходящие в настоящее время в нашем обществе, нуждаются в творчески развитой, креативно мыслящей, компетентной, активной личности, они ориентируют учителей на новый уровень преподавания и воспитания обучающихся. В настоящее время становится все более очевидным, что осуществление процессов модернизации образования с необходимостью требует актуализации личностного и профессионального потенциала педагогов [1, с. 279]. Формирование и совершенствование элементов педагогического мастерства, достижение уровня профессиональной компетентности возможно при использовании различных инновационных технологий.

Актуальность выбранной темы состоит в необходимости широкого применения продуктивных инновационных технологий на уроках и во внеурочное время, которые позволяют быстрее, экономичнее и качественнее достигнуть цели образования.

Инновационная деятельность современного педагога – это целенаправленная работа учителя, основанная на осмыслении собственного профессионального опыта путем изучения и сравнения учебно-воспитательного процесса для его изменения и получения при этом более качественного образования. К инновационным технологиям обучения относят: интерактивные технологии обучения, компьютерные технологии, презентации, технология сотрудничества, развитие критического мышления через чтение и

письмо, игровые, проектные и информационно-коммуникативные технологии [2, с. 14].

Под педагогическими инновациями понимают различные нововведения, направленные на изменение технологии воспитания и обучения для повышения их эффективности. Но порой в это понятие вкладывается и другой смысл. К инновациям относят не только создание и распространение новшеств, но и изменения и преобразования в стиле мышления и в образе деятельности, которые связаны с этими новшествами. В любом случае, это нечто прогрессивное, полезное, передовое, современное и положительное.

Совершенно очевидно, что, используя только традиционные методы обучения, научить ребенка сложно, поэтому должны быть созданы условия, способные вовлечь каждого учащегося в активный познавательный процесс. На мой взгляд, необходимо гармоничное сочетание традиционного обучения с использованием современных образовательных технологий.

Инновационная деятельность и ее процесс во многом зависят от инновационного потенциала педагога. Поэтому есть необходимость рассмотреть эту категорию. Инновационный потенциал личности связывают со следующими основными параметрами:

- творческая способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а главное – проектировать и моделировать их в практических формах;
- открытость личности новому, отличному от своих представлений, что базируется на толерантности личности, гибкости и обширности мышления;
- культурно-эстетическая развитость и образованность;
- готовность совершенствовать свою деятельность, наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов;
- развитое инновационное сознание (ценность инновационной деятельности в сравнении с традиционной, инновационные потребности, мотивация инновационного поведения) [3, с. 35].

Основательно продуманный урок с использованием инновационных технологий более продуктивный, развивает интерес к предмету, повышает результативность обучения, развивает креативные способности, направленные на формирование практических навыков обучающихся, способных решать задачи на уровне иноязычной коммуникативной компетенции. Практика показывает, что нестандартные формы и приемы работы интересные и эффективные, ведь ученики работают увлеченно, творчески, активно. Проведение нестандартных уроков с использованием инновационных технологий способствует повышению интереса, развития речевой и творческой деятельности учащихся.

Высокие достижения педагога в учебной деятельности являются фактором, существенно развивающим личность. Занимаясь инновационной деятельностью, развивая инновационную активность, создавая что-то значительное, новое, достойное понимания, педагог и сам растет и занимается саморазвитием.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Колкова М. К. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам / М. К. Колкова. – СПб. : Каро, 2007. – 279 с.
2. Новикова Г. П. Инновационная деятельность – важнейшее условие профессионально-личностного развития педагога / Г. П. Новикова // Педагогическое образование и наука. – № 7. – 2015. – С. 11-14.
3. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Центр «Академия», 2001. – 35 с.

***Папиж М. В.***

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

### **ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЫ**

Современный дискурс представляется многогранным феноменом, который во многих случаях отражает тренды современного общества. В рамках дискурса производятся и воспроизводятся знания, трансформируется информация, на основе которой общество формирует оценку окружающего мира и заданных образов культуры. Иными словами, информация в дискурсе конвертируется в смыслы, которые могут быть определены только в контексте конкретной культуры. Культура является фундаментальной основой процесса развития, сохранения, укрепления независимости, суверенитета и самобытности народа, поэтому она играет важную роль в рекламном дискурсе. Культурное наследие любого народа составляют не только произведения художников, архитекторов, музыкантов, писателей, труды ученых, но и нематериальное достояние, включающее фольклор, народные промыслы, фестивали, религиозные ритуалы, историю этноса и государства, что обязательно учитывается при создании рекламы туристических проспектов. Туризм считается наилучшим способом знакомства с другой культурой и историей.

Давно выделился и стал самостоятельным такой вид туризма, как культурный, или познавательный. Его основой является

историко-культурный потенциал страны, включающий всю социокультурную среду с традициями и обычаями, особенностями бытовой и хозяйственной деятельности, поскольку успех развития туризма зависит не только от материально-технической базы, соответствующей общепринятым стандартам и требованиям, но и от уникальности национального культурного наследия.

Этнические танцы – характерный элемент национальной культуры. Практически каждый регион имеет свой национальный танец. Знакомство туристов с танцами может происходить на специальных шоу, фольклорных вечерах, во время развлекательных программ. Яркими примерами танца как выразителя национальной культуры являются танцы народов Африки, полинезийские, японский танец «кабуки», русский балет и др. Например, при посещении Кубы вам предлагают окунуться в ритм сальсы: *Lors de votre voyage à Cuba, si nous vous conseillons de siroter le rhum avec délectation mais modération, nous vous conseillons tout l'inverse pour la joie de vivre communicative des Cubains dont vous pourrez vous inspirer à loisir pour passer des vacances à Cuba extraordinaires. Pour ce voyage à Cuba, préparez-vous à des moments de folie au rythme de la salsa. Dans ce pays, vous avez également rendez-vous avec l'histoire d'une île qui connaît les derniers moments d'un régime révolutionnaire qui lui a donné un cachet très particulier. Cuba, ce sont aussi les plages magnifiques, les petites rues colorées, les usines de cigarillos et un art de vie inimitable.*

Культурный потенциал региона выражен в его историческом наследии. Большинство туристских направлений бережно относится к своей истории как фактору привлечения туристских потоков. Наличие уникальных исторических объектов может предопределить успешное развитие туризма в регионе. Знакомство с историей и историческими объектами – сильнейший побудительный туристский мотив.

Историческое наследие региона нуждается в продвижении на туристский рынок. Поэтому национальные туристские организации занимаются распространением информации об историческом потенциале местности. Например: *Un voyage en Crète, c'est un séjour qui va toujours plus haut dans les sensations! Des trésors naturels, des musées, des palais, des sites romains, des monastères, des villages de montagne... ces vacances en Crète sont les vacances de toutes les splendeurs. Mais c'est aussi l'opportunité de se ressourcer aussi bien sur le plan mental que sur le plan physique. Résistez-vous longtemps aux délicieux fruits du pays et aux plats méditerranéens d'exception? Un voyage en Crète, c'est l'assurance de profiter d'un soleil omniprésent et de plages ravissantes à l'image de celles de Kommos ou de Kalamaki. Sportif ou détente, à vous de donner le ton de votre séjour.*

Путеводитель предлагает, помимо отдыха на пляже, также посетить массу достопримечательностей острова Крит. В числе интересных нововведений в сфере презентации исторического наследия и привлечения туристов можно выделить специальные светозвуковые шоу-программы, получившие распространение в Европе и странах Средиземноморья. Специфика таких шоу заключается в особом воспроизведении отдельных страниц истории с использованием различных спецэффектов.

Таким образом, историко-культурные особенности рекламируемого города или курорта являются важной составляющей семантической структуры рекламы Интернет-туров.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Аванесова Г. А. Туризм, гостеприимство, сервис : Словарь – справочник / Г. А. Аванесова. – Москва : Аспект Пресс, 2007. – 367 с.

*Пасика А. А.*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Н. В. Грицкова  
(г. Луганск, ЛНР)*

### **МЕТАФОРА В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ПРЕССЕ**

Метафора является чрезвычайно важным для лингвистики понятием, появившимся ещё при Аристотеле и сохраняющим свою важность до сих пор. Без метафоры сложно было бы представить себе язык. В коммуникационной деятельности метафора – важное средство воздействия на интеллект, чувства и волю адресата.

Тропы используются для «украшения» речи, для придания ей большей выразительности, что в равной степени необходимо и в художественном тексте, и в публичном выступлении. Метафора занимает самое важное место среди тропов – перенос имени с одной реалии на другую на основании замеченного сходства. Образы, в которых осмысливается мир, как правило, стабильны и универсальны внутри одной культуры. Согласно семантической классификации, метафоры можно сгруппировать в соответствии с темой сравнения: метафоры финансовые, медицинские, военные и т.п. Предметом данной работы служат публицистические тексты и будет рассмотрена метафора в современных французских СМИ.

Рассмотрим антропоморфную метафору. Антропоморфная метафора – это тип метафоры, в которой предметы и явления объективной действительности представлены в ассоциативной связи с человеческими формами и качествами [2, с. 12]. В данном случае

анализируются концепты, относящиеся к исходным понятийным сферам «Анатомия и физиология», «Эмоции». В языке современных французских письменных СМИ функционируют заголовки, относящиеся к концептуальной понятийной сфере «Анатомия и физиология». Например: *Comment dompter des cheveux épais?* – ‘Как укротить густые волосы’ [4].

Данная статья посвящена многим женщинам, которые встречаются с проблемой укладки волос. Автором указаны некоторые рекомендации для наилучшего ухода за волосами, а также предложен ряд продуктов, обеспечивающий волосам здоровый вид, блеск и уход.

Спорт неразрывно связан с современным обществом, его культурной, социальной и общественно-политической жизнью. Не последнее место в распространении спорта играют СМИ и пресса. В связи с этим, целесообразно рассматривать спортивные метафоры в текстах современной французской прессы. В данном примере показано использование политической метафоры в спортивной прессе: *Faim de règne* – ‘Жажда правления’ [5].

В статье говорится о футболистах, которые довольно недавно, но успешно начали свою карьеру и готовятся стать одними из ключевых игроков Чемпионата мира по футболу. Их достижения могут пошатнуть устоявшуюся иерархию французского футбола, сместив самых титулованных коллег.

Газета занимает особое место в общем комплексе средств массовой коммуникации: она является старейшей в системе СМИ, характеризуется повседневной доступностью, тематической многоплановостью отдельного номера, удобной формой. Для текстов газетного типа определяющими явлениями выступают массовость, неоднородность, неопределенность воспринимающей аудитории и, как следствие, отсутствие ориентации на определенный интеллектуальный уровень, общую и специальную подготовку, настроение в момент восприятия, а также возраст читающих. Основные стилистические средства и приемы складывались именно в газете и затем переносились на другие форматы и каналы массовой коммуникации. Поэтому вполне закономерно признание того, что «язык газеты составляет основу речевого стиля массовой коммуникации», является базовым компонентом средств массовой информации [1, с. 10-11].

Публицистический стиль – самостоятельный стиль в системе функциональных стилей языка, который, в силу своих внутренних особенностей, характеризуется разностилевыми элементами, определенным набором языковых средств и частотностью функционирования этих средств. В силу многожанровости публицистики самостоятельное место в рамках публицистического

стиля занимает язык газет и журналов, который характеризуется одинаковым набором языковых средств для достижения основных целей: информативности и воздействия [3, с. 14-16].

Таким образом, можно говорить о том, что различные свойства метафоры оказываются востребованы в различных коммуникативных ситуациях. Лингвисты фиксируют существующую в общественном сознании на определенном этапе развития общества систему основных метафор и пытаются сделать выводы об истоках и их перспективах, а также изучить факторы, способствующие активизации метафорических процессов.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Казак М. Ю. Язык газеты : учеб. пособие / М. Ю. Казак. – Белгород : ИД «Белгород», БелГУ, 2012. – 120 с.
2. Качалова Н. А. Прагматилистические средства выражения намека в политическом дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук. / Н. А. Качалова. – Саратов, 2013. – 23 с.
3. Косарева О. Г. Аббревиация в языке современной прессы (на материале французского, английского и русского языков) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Оксана Геннадьевна Косарева; [Твер. гос. ун-т]. – Тверь, 2003. – 164 с.
4. Cusset M. Comment dompter des cheveux épais? / M. Cusset // BIBA. – 2016. – № 435. – 228 p.
5. Marchand T. Faim de règne / T. Marchand // France Football. – 2018. – Vol. 73, № 3766. – 76 p.

***Петренко О. Р.***

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

### **ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛИЙСКОГО ГАЗЕТНОГО ДИСКУРСА**

Газетный текст представляет собой особый тип дискурса, который характеризуется как дистантный, ретинальный, имеющий индивидуально-коллективный субъект и массовый адресат [1, с. 147]. Особенностью газетных текстов является их обусловленность социокультурной ситуацией и способность влиять на данную ситуацию, вызывая в ней определенные изменения.

Актуальность газетного дискурса обеспечивает, прежде всего, немедленный и устойчивый интерес адресата. Газетный текст служит мощным механизмом воздействия на общественное мнение

относительно политических, экономических, социальных и многих других вопросов.

Информационное поле газетного дискурса является аксиологической категорией, поскольку газетный текст служит передаче информации об окружающей действительности с субъективной точки зрения автора, поданной, однако, максимально имплицитно.

Элементы оценки являются незаменимыми составляющими при отборе, сортировке, структурировании и предоставлении информации, выборе конкретных лексических единиц. Наиболее высокого аксиологического уровня достигает газетная редакционная статья. Это специфический вид газетной статьи, характеризующийся таким структурированием текста и лексическим разнообразием, которое помогает автору влиять на эмоциональное состояние читателя. Выбор языковых элементов обусловлен высоким уровнем субъективности представленной в статье информации [2, с. 287, 295].

В газетном тексте автор стремится скрыть свою точку зрения, поскольку прямая оценка может оказаться не только неуместной или неестественно введенной в текст, но и оскорбительной для читателя. Однако это не значит, что автор отвергает свою точку зрения, наоборот, он стремится наиболее полно выразить читателю свою оценку, стараясь избежать ощущения навязывания. Так, с этой целью автор может использовать бесконтекстное цитирование, часто являющееся свидетельством наличия в тексте дезинформации.

Заголовки в газете, как правило, выражены «телеграфным языком». С целью сжатия количества символов, автор зачастую использует эллиптические конструкции, которые привлекают внимание адресата только к коммуникативно значимым словам.

В языке газеты зачастую наблюдается высокий уровень использования имен собственных. Среди них традиционно выделяют топонимы, антропонимы, названия организаций и учреждений, точные числа, даты и другие количественные данные, использующие имена числительные. В газетный дискурс быстро входят заимствования, например: *Blitzkrieg* – ‘блицкриг’, ‘молниеносная война’, *Putsch* – ‘путч, переворот’ [3]. Грамматическая форма фразеологических единиц имеет свойство усечения, например, фразеологический оборот *to give somebody the boot* – ‘уволить кого-то’, в газетном тексте стремится к сокращению и приобретает краткую форму – *to give boot* [3].

На синтаксическом уровне газетный текст использует однородные члены предложения, причастные и деепричастные обороты. Временные формы глаголов типа Present Simple, Present

Continuous способствуют вызову подсознательного доверия читателя адресату путем создания атмосферы присутствия при описываемых событиях.

Следует отметить, что авторами редакционных статей активно используются инверсия, антитеза, риторический вопрос, эмоционально-оценочная лексика, например *When the last Labour Government was **kicked out***. – ‘Когда **вышвырнули** последнее лейбористское правительство’ [3].

Парцелляция является действенным средством изобразительности на стилистическом уровне, выдавая субъективизм в тексте. Цитаты напротив позволяют газетному тексту вызвать доверие у читателя, поскольку они являются доказательством истинности изложенного высказывания, в отличие от перифраза и косвенной речи.

Таким образом, основные функционально-семантические особенности английского газетного дискурса отражают приоритетные цели, преследуемые авторами газетных статей – обеспечение облегчения восприятия материала читателем и формирование его личного мнения посредством имплицитных способов влияния.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Импликация как прием построения текста и предмет филологического изучения / И. В. Арнольд // Вопросы языкознания. – 1982. – № 4. – С. 83-91.
2. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка / И. В. Арнольд. – СПб. : Просвещение, 1981. – 295 с.
3. The Independent [Электронный ресурс]. – London, 1986-2017. – Режим доступа : <http://www.independent.co.uk/>

**Прождга Т. Ю.**

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

#### **LAS UNIDADES LINGÜÍSTICAS CON SEMÁNTICA NACIONAL-CULTURAL: REALIDADES EN LA CULTURA Y EL IDIOMA**

La tarea de la lingüística es estudiar las unidades lingüísticas que reflejan las características nacionales de la cultura, a saber, el hablante nativo y el medio ambiente.

Las unidades léxicas que tienen una cultura nacional pronunciada incluyen:

1. Realidades: las realidades son específicas de una cultura y no están presentes en la otra, y también indican objetos o fenómenos;

2. Vocabulario cognitivo: las palabras son similares en significado, pero difieren en asociaciones culturales;

3. Vocabulario de fondo: incluye objetos y fenómenos que tienen análogos en una cultura diferente, pero difieren en las características nacionales del destino [3, c. 22-27].

Para la lingüística, los fraseologismos son de gran interés, que reflejan la identidad nacional de la historia, la cultura, el estilo de vida tradicional del pueblo – el hablante nativo.

Uno de los principales objetos de la lingüística son las realidades de los países del idioma estudiado. Las realidades son hechos reales sobre la vida cotidiana, la cultura, la historia del país del idioma estudiado, los héroes, las tradiciones, las costumbres.

En la interpretación y la lingüística, la realidad es una unidad especial. Por un lado, la realidad refleja el estado, económico, geográfico y cultural del país, lo que le da el peso más alto y valioso. Pero, por otro lado, la realidad es una palabra que llama objetos característicos de la vida de un pueblo.

Los lingüistas principales destacan varios grupos de clasificaciones:

- 1) realidades – nombres propios;
- 2) dependiendo del color histórico local;
- 3) realidades nacionales.

#### **Las realidades geográficas:**

Los nombres de los objetos de la geografía física: *el cañón* – el desfiladero profundo.

Los nombres de los objetos geográficos asociados con la actividad humana: *malecón* – el camino a través del terraplén.

Nombres de plantas: *rocío de miel*.

Nombres de animales: *grizzly* – gran oso gris.

#### **Realidades etnográficas:**

Vida cotidiana:

- a) comida: *hamburguesa* – un bollo de filete picado.
- b) ropa: *parka* – la ropa de esquimales.
- c) vivienda: *wigwam* – una vivienda de los indios norteamericanos.
- d) los establecimientos de costumbre: *saloon*.

#### **Transporte.**

- a) vehículo: *metro*.
- b) conductores : *vaquero*.

#### **Trabajo.**

- a) gente del trabajo: *leñador*.
- b) herramientas de trabajo: *camión de mano*.
- c) organización del trabajo: *rancho* – una granja grande.
- d) vacaciones: *casa de huéspedes*.

### Arte y cultura.

- a) literatura: personajes, афоризмы, palabras aladas.
- b) folclore: *Bill Pecos* – “vaquero del salvaje oeste”, supuestamente rompiendo la corriente del río grande.
- c) música: *country* – “música rural”; *blues*: 1) la canción heroica de los negros; 2) la forma de la música de jazz; 3) baile de salón de vapor.
- d) instrumentos musicales: *banjo* – un instrumento musical de pellizco de cuerda utilizado en el jazz.
- e) teatro y mucho otros [1, с. 54-56].

Por lo tanto, si se deriva de una teoría lingüística basada en la distinción entre el significado léxico y el fondo léxico, las realidades deberían considerarse palabras que no tienen coincidencias conceptuales en idiomas comparables. La diversidad de las peculiaridades nacionales que se encarnan en la realidad es un alimento y un objeto de estudio de la lingüística, mediante el cual aprendemos y tratamos de comprender el estilo interno, el nivel económico y cultural, la historia del país del idioma, sus tradiciones y costumbres.

### LITERATURA

1. Миньяр-Белоручев Р. К. Лингвострановедение или “иностранная” культура? / Р. К. Миньяр-Белоручев, О. Г. Оберемко // ИЯШ. – 1993. – № 6. – С. 54-56.
2. Нефедова М. А. Лингвострановедческий аспект обучения на среднем этапе общеобразовательной школы (английский язык): дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика преподавания иностранных языков» / Нефедова Марина Анатольевна – М., 1993. – 219 с.
3. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г. Д. Томахин // ИЯШ. – 1996. – № 6. – С. 22-27.

**Пыхтина А. А.**

*Научный руководитель: преп. Извекова И. Ю.  
(г. Горловка, ДНР)*

### СПЕЦИФИКА НЕМЕЦКИХ ФИЛЬМОВ УЖАСОВ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX СТОЛЕТИЯ: ВЕЙМАРСКИЙ ПЕРИОД

Фильмы ужасов занимают далеко не последнее место в мировом кинематографе. Относиться к этому жанру можно по-разному, но нельзя не учитывать его влияние на развитие кинематографа в целом.

В современных условиях кинематографисты могут изощряться в создании своих лент как угодно: использовать CGI (графика), приёмы захвата движения, грим или комбинировать всё вышеперечисленное.

Но первые фильмы ужасов делались с помощью подручных средств, поэтому чтобы достичь напряжения и вызвать у зрителя чувство страха, нужно было проделать огромную работу. Благодаря этому появились новые техники съёмки и монтажа.

Период, который произвёл фурор во всём кинематографичном мире, называется Веймарским. В этот отрезок времени Германия (на тот момент Веймарская республика (1918 – 1933)) была единственной страной, которая могла соревноваться с США на этом поприще, несмотря на её сложное политическое положение.

Следует отметить, что вопросом возникновения и становления кинематографа занимались такие исследователи, как А. Базен, М. Зак, С. Гинзбург, Ж. Садуль и многие другие, но особый вклад в изучение истоков именно немецкого кино внес известный теоретик и историк кинематографа З. Кракауэр. В своей книге «Психологическая история немецкого кино. От Калигари до Гитлера» исследователь рассказывает об интереснейшем и столь противоречивом периоде в истории немецкого кинематографа, охватывающем годы Первой мировой войны и последующие десятилетия. Основной причиной расцвета немецкого кино автор считает наличие революционного настроения в обществе и стремление к реформам во всех сферах жизни, особенно в искусстве: «Немецкое кино родилось не только потому, что основали концерн УФА – оно возникло на волне интеллектуального возбуждения, прокатившегося по Германии в послевоенные годы. Тогдашние психологические настроения немцев лучше всего определяются словом „Aufbruch“. В ту пору это понятие заключало в себе емкое содержание – оно предполагало отречение от вчерашнего разметанного мира и устремление к завтрашнему дню, возведенному на твердом фундаменте революционных идей. В этих настроениях причина того, что экспрессионистское искусство приобрело большую популярность в Германии, как, впрочем, и в Советской России. Люди внезапно прониклись смыслом авангардистской живописи и видели отражение своих душ в пророческих драмах, которые предлагали гибнущему человечеству новое евангелие всеобщего братства» [1, с. 34].

На наш взгляд, наиболее значительными для понимания специфики немецкого киноискусства того времени являются такие киноленты, как «Студент из Праги», «Кабинет доктора Калигари» и «Носферату. Симфония ужаса».

Премьера ленты «Студент из Праги» прошла в 1913 году. С. Рюэ и П. Вегенер создали ленту на основе рассказа Э. По «Вильям Вильсон», которая впитала в себя уже известный немецкой литературе мистический мотив двойника, а также мотивы из произведений других писателей. З. Кракауэр писал об этом фильме:

«Пражский студент» впервые утвердил на экране тему, которая превратилась в наваждение немецкого кино, – тему глубокого, смешанного со страхом самопознания» [1, с. 28]. Но этот фильм не только об одном человеке, он о целой стране, где главный герой выступает собирательным образом буржуазии Германии.

Одним из самых важных фильмов для истории всего кинематографа стал «Кабинет доктора Калигари» Р. Вине, вышедший в 1920 году в Берлине. Данная картина послужила отправной точкой к популяризации немецкого киноэкспрессионизма, отголоски которого мы можем наблюдать у современных режиссёров. Эта кинолента способствовала тому, что зрители перестали видеть в фильмах исключительно развлекательный контент. Экспрессионизм соединял в себе две основные стихии: психоанализ и мистицизм. Впервые на экране демонстрируется изменение сознания человека. Для того чтобы продемонстрировать расшатанное состояние героев, создатели прибегали к использованию светотени, угловатых декораций, съёмке с голландского угла, а актёры продемонстрировали гротескную и утрированную игру.

В 1922 году выходит фильм «Носферату. Симфония ужаса» Ф. Мурнау. Это первый дошедший до наших дней полнометражный фильм о Дракуле. Ф. Мурнау хотел экранизировать роман Б. Стокера «Дракула», но из-за проблем с правами на произведение он изменил сюжет и имена героев. Благодаря «Носферату» у вампиров появляется новая каноническая черта – смерть от солнечных лучей. Граф Орлок в исполнении М. Шрека является одним из самых запоминающихся образов вампиров в кино. После него появления вампиров на экране исчисляются в сотнях, включая в себя уже не только жанр ужасов.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что, несмотря на довольно короткий срок существования, немецкие фильмы ужасов Веймарского периода оставили великое наследие и повлияли на многих культовых режиссёров, среди которых мастер саспенса А. Хичкок, популярный сюрреалист Д. Линч и современный готический автор Т. Бёртон.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Кракауэр З. Психологическая история немецкого кино. От Калигари до Гитлера / З. Кракауэр. – М. : Искусство, 1977. – 320 с.

## **ПОНЯТИЕ ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТА В РЕЧЕВОМ КОНТЕКСТЕ**

Понятие гендер обозначает, в сущности, сложный социокультурный процесс формирования обществом различий в мужских и женских ролях, поведении, ментальных и эмоциональных характеристиках и сам результат – социальный конструкт гендера. Включение гендерного параметра в лингвистическое рассмотрение дискурса позволяет существенно расширить представление о языке как средстве конструирования социального мира, установить взаимосвязь между гендером и языком, что позволяет выявить отличия в восприятии реальности мужчинами и женщинами.

В настоящее время исследование гендера в языкознании развивается в двух основных направлениях. В первом анализируется представленность пола в языке. Второй подход связан с речевым и коммуникативным поведением мужчин и женщин. Проблема гендера с точки зрения второго подхода является предметом исследования многих отечественных и зарубежных ученых, среди них: Е. Л. Бессонова, И. Е. Буяр, А. С. Бондаренко, А. П. Мартынюк, Н. В. Миронова, М. Крофорд, В. Лабоу, Дж. Хофстед и других.

Д. Таннен предлагает несколько критериев типичного женского и мужского речевого общения. Для мужчин разговор – это обмен информацией, а для женщин – это взаимодействие; внимание к деталям у женщин является средством проявления интереса, создания сопричастности. Мужчины чаще склонны к тому, чтобы в разговоре манипулировать своим статусом. Женщины же чувствуют себя комфортно, когда разговаривают в присутствии своих друзей и людей, равных им по положению [3, с. 120].

Речь мужчин характеризуется более частотным употреблением терминологической и профессиональной лексики, склонностью к использованию жаргонизмов и сленга. Мужчины больше женщин склонны к употреблению неологизмов. Женщины также склонны употреблять неологизмы, однако только в повседневной речи, а не в официальной [2, с. 189]. Женщины, в свою очередь, чаще используют интернационализмы, так как они интересуются мировой жизнью, модой, культурой.

Сниженную речь обычно приписывают мужчинам, это считается показателем мужественности, и использование женщиной в речи инвективных выражений свидетельствует о том, что она желает ассимилироваться в мужском коллективе. Женщины гораздо реже мужчин прибегают к ругательствам и бранной лексике в

повседневной речи, мужчины в два раза чаще женщин используют лексику с маркированным значением [1, с. 95].

В женской речи присутствует предпочтение стандартной формы речи и «правильной» грамматики, наличие множества обстоятельств, местоименных подлежащих и дополнений, преобладание эллиптических конструкций, более частое употребление разделительных и восклицательных вопросов; большее количество вежливых форм слов, просьб, извинений.

На морфологическом уровне мужская речь характеризуется склонностью к использованию абстрактных существительных, более частотным употреблением прилагательных, определяющих количественные и параметрические отношения, склонностью к использованию большего числа количественных числительных, более частотным употреблением глаголов в активном залоге, склонностью к использованию переходных глаголов.

Женская речь, в свою очередь, характеризуется частым использованием суффиксов со значением ласкательности, уменьшительности, склонностью к употреблению оценочных прилагательных, преобладанием сложных прилагательных, прилагательных в превосходной степени, наречий и союзов, употреблением глаголов, выражающих эмоционально-психологические состояния человека, более частотным употреблением глаголов в пассивном залоге, склонностью к использованию непереходных глаголов.

На синтаксическом уровне в мужской речи присутствует преобладание вопросительных, повелительных и отрицательных предложений, характерна подчинительная связь, более частотное использование повелительного наклонения, предпочтение императива вопросу.

В женской речи присутствует склонность к использованию вводных слов и выражений, частое использование конструкции «Ты знаешь», характерна сочинительная связь, наличие множества обстоятельств, местоименных подлежащих и дополнений, более частое употребление инверсии, преобладание эллиптических конструкций, предпочтение побудительных предложений, в которых отсутствует глагол в собственно повелительном наклонении.

Стилистический уровень мужской речи характеризуется невысокой степенью гиперболизации, умеренным использованием стилистических средств. Женская речь характеризуется на данном уровне большей частотой использования тропов (метафор, сравнений, эпитетов).

На коммуникативно-прагматическом уровне в мужской речи присутствует преобладание конфликтных стратегий коммуникации, а в женской, наоборот, стремление к кооперативному общению.

Включение гендерного параметра в лингвистическое рассмотрение позволяет существенно расширить представление о языке как средстве конструирования социального мира, установить взаимосвязь между гендером и языком, что позволяет выявить отличия в восприятии реальности мужчинами и женщинами. Данный факт, в свою очередь, открывает механизмы воздействия на мужское и женское сознания.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Копылова Т. Р. Стратегии преднамеренного молчания в политическом дискурсе / Т. Р. Копылова. – М. : Челябинский государственный университет, 2015. – 112 с.
2. Куницына Е. В. Гендерная маркированность политического дискурса: языковой и речевой аспекты : дис. канд. филол. наук / Е. В. Куницына. – М. : Ставрополь, 2011. – 249 с.
3. Tannen D. That's not What I Meant / D. Tannen. – N.Y. : Balentine Books, 1992. – 214 p.

*Рочняк Е. В.  
(г. Горловка, ДНР)*

### ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СЛОЖНОСОКРАЩЕННЫХ СЛОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Сегодня процесс возникновения сложносокращенных слов в немецком языке проходит как никогда бурно, причем скорость их образования настолько велика, что многие из них не успевают своевременно фиксироваться в словарях.

Назовем и систематизируем основные причины возникновения сложносокращенных слов.

1) Стремление к языковой экономии. Об этом, в частности, говорит Е. Д. Поливанов [1], акцентируя чисто прагматический фактор появления сокращений. Он возникают там, где нужна высокая скорость передачи информации или ограничен объем, например, времени. Кроме того, сокращения позволяют достигнуть более легкого и удобного произношения, а также запоминания (например, *Kita – Kindertagesstätte, EKG – Elektrokardiogramm*).

Исследователи Г. Лангнер, В. Фляйшер, М. Шредер отмечают увеличение количества сложносокращенных слов в вокабуляре всех современных национальных языков, называя эту тенденцию «яркой тенденцией внутреннего развития различных языков» [4, с. 70].

Однако, хотя в аббревиатурах и сокращениях проявление так называемого феномена языковой экономии находится на максимуме,

некоторые лингвисты, считают это опасной тенденцией с точки зрения информативности содержания, а также доступности для неспециалистов. Насыщение речи сокращениями считается дурным тоном и результатом «языковой инфляции».

2) Возможность сделать сложные термины более обозримыми и легко воспринимаемыми, ведь они, как правило, являются многокомпонентными образованиями (например, *die Trapezgewindeschleifmaschine* → *die TGS-Maschine*). Такие аббревиатуры позволяют передать сложное содержание при помощи упрощенной формы. Все без исключения сложносокращенные слова по сравнению с оригинальными полными лексическим единицами соответствуют такому требованию, выдвигаемому к термину, как емкость и компактность передачи информации о понятии или предмете. Именно поэтому сокращение стало одним из наиболее продуктивных способов современного образования терминов.

3) Желание избежать частого повторения понятий. Часто упоминаемые сокращенные наименования объектов высокой общественной значимости (государств и их объединений, партий и союзов, компания и учреждений) становятся именами собственными. Классическим примером стала аббревиатура *BMW* (*Bayerisch Motoren Werke*), которая изначально обозначала баварскую компанию по производству авиационных двигателей, а теперь четко ассоциируется с маркой автомобиля [3].

4) Упрощение формальной структуры лексической единицы позволяет создать эмоционально-стилистическое разнообразие при сохранении, а то и преумножении информационной значимости лексемы для коммуникативных целей. Так, Е. В. Розен считал именно стремление к созданию экспрессивных единиц или «требование к эмоционально-стилистическому разнообразию» [2, с. 37] одной из основных причин появления аббревиатур.

Экспрессивность некоторых сокращений обуславливает их активное функционирование на уровне профессионального и молодежного сленга.

5) Желание молодежи отличаться от предшествующего поколения, в том числе на уровне речи. Лексические инновации являются сознательным нарушением нормы, что связано не только с психологическими потребностями собственного становления, но и с необходимостью фиксировать новые фрагменты жизненного опыта лексическими средствами, систематизировать и содержательно уточнять уже имеющуюся информацию.

6) Высокая синтагматическая мобильность аббревиатур и как следствие – их широкие словообразовательные возможности. Так называемые «отаббревиатурные производные», т. е. слова,

образованные от аббревиатур, чаще всего образуются от инициальных сложносокращенных слов (например, *DVD* → *DVD-Player*, проигрыватель → *DVD-Player-Regel*, полочка для проигрывателя → *dvdieren*, записывать DVD) и различного рода усечений (например, *Akku* от *Akkumulator* → *Akku-Klemme*, аккумуляторные клеммы → *Akku-Werkzeug*, аккумуляторный инструмент).

7) Заимствования понятий уже в виде аббревиатур. Особенно часто такие заимствования происходят из английского языка и связаны со сферой новых технологий (например, *SMS* – *Short Messaging Service*, служба коротких сообщений → *SMS drücken*).

Таким образом, характерное для немецкого языка большое количество сложносоставных слов в результате общекультурной логики развития национальных языков в их стремлении к простоте выражения и экономии языковых средств и умственных усилий получает соответствующие синонимы в виде разного рода сокращений. Появление сокращенного лексического варианта у исходной формы может быть обусловлено как чисто прагматическими, так и психологическими предпосылками.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Поливанов Е. Д. Избранные работы. Статьи по общему языкознанию / Е. Д. Поливанов. – М. : Наука, 1968. – 376 с.
2. Розен Е. В. Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке : кн. для учителя / Е. В. Розен. – М. : Просвещение, 1991. – 189 с.
3. Die wahren Abkürzungen von Firmennamen, Produktnamen und Ähnlichem [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.andinet.de/lustiges/sonstiges/firmennamen.php>.
4. Sommerfeldt K. E. Einführung in die Grammatik und Orthographie der deutschen Gegenwartssprache / K. E. Sommerfeldt, G. Starke, D. Nerius. – Leipzig, 1981. – 304 S.

*Рудковская И. В.*  
(г. Горловка, ДНР)

### ПРОБЛЕМНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

На современном этапе реформирования образовательной системы большое внимание уделяется развитию сильной творческой личности, способной самостоятельно решать проблемы и находить нестандартные пути их решения. Это определило возрождение интереса в конце 90-х годов XX века к проблемному обучению,

применение которого позволяет подготовить будущих специалистов, способных самостоятельно формулировать и решать множество проблем разного уровня сложности. Современный специалист должен уметь обмениваться информацией, решать нестандартные задачи, поэтому необходимо уделить особое внимание обучению этому студентов в ходе решения ими задач на занятиях по иностранному языку, умениям организованным на основе проблемного обучения.

Проблемное обучение является одним из направлений научного поиска в области повышения эффективности и результативности учебного процесса. Проблемный метод рассматривается сейчас как одно из наиболее действенных средств решения таких задач, как развитие умственных сил, познавательной активности, самостоятельности и творческого мышления студентов.

Таким образом, проблемное обучение не только развивает самостоятельность, но и формирует некоторые навыки учебно-исследовательской деятельности. Преподаватель систематически организует самостоятельную работу студентов по усвоению новых знаний, умений, повторению изученного и отработке навыков. Обучаемые сами добывают новые знания, у них вырабатываются навыки умственных операций и действий, развиваются внимание, творческое воображение, догадка, формируется способность открывать новые знания и находить новые способы действия путём выдвижения гипотез и их обоснования [4, с. 14].

Итак, проблемное обучение – это обеспечение творческого усвоения знаний. Это значит, что на занятии при изучении нового материала преподаватель проводит обучаемых через все звенья научного творчества: постановку проблемы, поиск решения, выражение решения и реализацию продукта.

Проблемное обучение имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным: 1) учит мыслить логично, научно, диалектически, творчески; 2) делает учебный материал более доказательным; 3) вызывает глубокие интеллектуальные чувства; 4) помогает быстрее восстановить самостоятельно добытые знания.

Проблемная ситуация является основным методом проблемного обучения, с помощью которого пробуждается познавательная потребность обучаемых, активизируется мышление.

В основе проблемных ситуаций на занятиях по иностранному языку чаще всего лежат противоречия между известным и неизвестным, между привычным и непривычным рассмотрением предмета, между усвоенными знаниями и применением их в новых практических условиях, между фантазией и действительностью. Главная задача преподавателя – дать возможность студентам «обнажить» противоречия до такой степени, чтобы у студентов с наибольшей вероятностью возникла проблемная ситуация

[3, с. 467]. В современной теории проблемного обучения различают два вида проблемных ситуаций: психологическую и педагогическую. Первая касается деятельности студентов, вторая представляет собой организацию учебного процесса. Педагогическая проблемная ситуация создаётся с помощью действий и вопросов преподавателя, подчёркивающих новизну, важность и другие отличительные качества объекта познания. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле. Преподаватель создаёт проблемную ситуацию, направляет обучаемых на её решение, организует поиск решения.

Для создания проблемных ситуаций преподаватель: 1) подводит учащихся к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения; 2) излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос; 3) предлагает группе рассмотреть проблему с различных позиций (например, юриста, финансиста, педагога, психолога и т.д.); 4) побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять различные факты; 5) ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения и т.д.); 6) определяет проблемные теоретические и задания, ставит проблемные задачи.

Следует также отметить, что обучение иностранному языку на основе моделирования проблемных ситуаций стимулирует поисково-исследовательскую и речемыслительную деятельность студентов, учит самостоятельно находить нестандартные варианты решения проблем. Кроме того, описанный способ организации обучения иностранному языку позволяет рационально и эффективно использовать весьма ограниченные аудиторные часы и время, отведенное на самостоятельную и внеаудиторную учебную деятельность студентов [3, с. 469]. Проблемное обучение заключается в том, чтобы предлагать студентам задания, которые вели бы их к собственным «открытиям».

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ефимова М. А. Инициативность студентов как фактор развития социальной успешности выпускников образовательных учреждений СПО : материалы областной студенческой научно-практической конференции ; Курган 2009 г. / М. А. Ефимова, Т. И. Перегримова. – Курган, 2009. – 123 с.
2. Ковалевская Е. В. Проблемности в преподавании иностранных языков : современное состояние и перспективы / Е. В. Ковалевская // Экспериментальная служебная авторская программа. – М., 2010. – 34 с.

3. Рындина Ю. В. Из опыта обучения студентов иностранному языку (на примере моделирования проблемных ситуаций) / Ю. В. Рындина // Молодой ученый. – 2013. – № 9. – С. 467- 469.
4. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам: учебное пособие для студентов и учителей / М. К. Колкова; под. ред. М. К. Колковой. – СПб. : КАРО, 2007. – 288 с.

*Санченко Е. Н.,  
Москаленко Ю. Т.  
(г. Луганск, ЛНР)*

### **АНГЛИЙСКАЯ ЛИТЕРАТУРНАЯ СКАЗКА В ПЕРЕВОДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

В настоящее время литературная сказка относится к наименее изученному жанру. Многие исследователи выделяют такие характерные черты данного жанра, как нечеткость границ и разнообразие переходных форм, возникающих из-за трансформации обычных жанров – романа, повести, рассказа, поэмы, комедии, драмы, новеллы – при переносе в сферу детской литературы. Литературная сказка синтезирует элементы других эпических жанров и перевоплощается в универсальный жанр, который сопровождают проблемы, связанные с его типологическим изучением [1, с. 345].

Среди литературных сказок принято выделять авторские, но граница между просто литературной и авторской сказкой очень тонкая. По мнению таких ученых, как М. Н. Липовецкий, Т. Г. Леонова, М. М. Мещерякова, В.А. Бегак, литературная сказка – совершенно уникальное видовое образование.

Предметом нашего исследования является англоязычное произведение Льюиса Кэрролла “Alice’s Adventures under Ground” («Приключения Алисы в стране чудес»), которое наряду со сказками Г. Х. Андерсена, Ш. Перро, П. Трэверс, А. Н. Толстого, А. М. Волкова можно отнести к жанру «литературная сказка».

В английской исследовательской традиции существуют некоторые терминологические несоответствия в области классификации жанра литературной сказки. Кроме точного соответствия русскоязычному термину «литературная сказка» (literary fairy tale) исследователи используют и более общие термины: children’s literature, literature for children, fairy tale, modern fairy tale, modern hybrid fairy tale, fantasy, invented tale, art tale. Отсутствие единой терминологической классификации в этой области подтверждает недостаточность изученности вопросов, связанных со спецификой жанра.

Результаты анализа различных дефиниций жанра литературной сказки позволяет сформулировать следующее определение: литературная сказка – особый жанр литературы, который включает в себя авторские произведения словесно-художественного творчества, которые ориентированы на детскую аудиторию формой повествования, существуют в одном строго зафиксированном варианте, характеризуются установкой на вымысел, собственной системой образов и сюжетов и особым использованием художественных приемов.

Основными жанровыми особенностями авторской литературной сказки являются опора на фольклорные традиции, присутствие игрового начала, наличие «образа автора», сочетание реального и фантастического.

Англоязычная литературная сказка Льюиса Кэрролла “Alice’s Adventures under Ground” наполнена загадочными героями и превращениями, она включает в себя большое количество фольклорных жанров (поговорок, нонсенов, пародий), которые являются сложными для восприятия, а следовательно и для перевода. Переводчик должен выступить в качестве посредника между двумя противоположными культурами.

Перевод англоязычного произведения Льюиса Кэрролла “Alice’s Adventures under Ground” на русский язык, выполненный В. В. Набоковым, характеризуется так называемой «русификацией». В своем переводе-пересказе В.В. Набоков сделал попытку не только передать общий смысл произведения, но и максимально приблизить его к русскому читателю.

Рассматривая проблему перевода литературной сказки Льюиса Кэрролла “Alice’s Adventures under Ground” В. В. Набоковым, необходимо отдельно выделить проблему передачи стихотворных произведений, которые имеют важную прагматическую функцию. Перевод поэтических гротесков Льюиса Кэрролла связан с последующим прозаическим текстом, поскольку в сказках Льюиса Кэрролла много слов играют роль отправной точки для последующих эпизодов.

Перевод поэтических произведений достаточно сложный процесс, требующий глубоких знаний и навыков переводчика. Переводчик не просто переводит поэтическое произведение, он одновременно преобразует культуру и духовное содержание средствами другого языка, учитывая и временные, и психологические, и этнические особенности межкультурной коммуникации. Так, например, перевод стихотворения-колыбельной Герцогини, которая пыталась «нежно» укачать своего малыша, сохраняет содержательную форму оригинала: *“Speak roughly to your little boy, / And beat him when he sneezes: / He only does it to annoy, / Because he knows it teases / Chorus: wow, wow,*

wow!» [3] (*«Вой, младенец мой прекрасный, / А чихнешь – побью! / Ты нарочно – это ясно... / Баюшки-баю. / Хор: Ау! Ау! Ау!»*) [2].

Яркий контраст с оригиналом реализуется автором русскоязычного перевода уже в первой строке («вой» вместо «спи»), причем это единственный элемент, за исключением «баюшки-баю», который соотносится с англоязычным оригиналом в лексическом плане. При этом сохранены размер и композиция с незначительными изменениями, а также почти полностью сохранена рифма в первой строфе.

Таким образом, литературная сказка по своей природе является жанром индивидуального творчества. Переводческая стратегия данного жанра требует сбалансированного подхода, поскольку перевод произведения необходимо приблизить к русскоязычному читателю, сделать его понятным и вызвать те же эмоции, что и оригинальный текст.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Демурова Н. М. Английская литературная сказка. Библиотека английской литературы / Н. М. Демурова. – М. : ТЕРРА, 1998. – 480 с.
2. Кэрролл Л. Приключения Алисы в стране чудес [Электронный ресурс] / Л. Кэрролл. – Режим доступа : <http://nabokov.gatchina3000.ru/misc/anya.htm>. – Дата обращения : 18.10.2018.
3. Carrol L. Alice's Adventures under Ground [Электронный ресурс] / L. Carrol. – Режим доступа : [http://www.gasl.org/refbib/Carroll\\_Alice\\_under\\_Ground.pdf](http://www.gasl.org/refbib/Carroll_Alice_under_Ground.pdf). – Дата обращения : 18.10.2018.

*Санченко Е. Н.,  
Посыпайко О. В.  
(г. Луганск, ЛНР)*

### ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СИНТАКСИС В ЯЗЫКЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Проблема перевода эмоционально-экспрессивных единиц художественного текста в течение длительного времени находится в центре внимания лингвистов, поскольку «именно эмоциональное воздействие на чувства читателя и является главной задачей любого художественного произведения» [1, с. 7]. Отдельное место среди экспрессивных средств текста занимают единицы экспрессивного синтаксиса, которые рассматривают и как языковую категорию, и как речевую.

Богатый потенциал экспрессивности синтаксиса активно используется писателями и переводчиками. Экспрессивность служит не только для эффективной реализации намерений говорящего, но и воплощением в языке самой личности, что особенно важно для художественного текста.

Под экспрессивностью речи обычно понимается «ее ненейтральность, придающая речи необычность, выразительность, которая связана с тем, что сигнал, передаваемый языковым выражением, усилен и тем самым выделен из общего потока либо за счет необычного стилистического использования языковых средств, либо в результате восприятия ассоциативно-образного представления, вызываемого данным выражением и служащего стимулом для положительной или отрицательной эмоциональной реакции реципиента» [3].

Целью нашего исследования является изучение синтаксических приемов реализации эмоциональной экспрессии в англоязычном художественном тексте и его переводе на русский язык.

Языку художественного текста присуща экспрессивность, в рамках которой она выполняет экспрессивную функцию. Экспрессивность синтаксической структуры как семантической категории формируется, с одной стороны, его языковой нормой, но и с другой стороны, как стилистической категории – отклонением от нормы, которое носит структурный, семантический и функциональный характер.

В англоязычных эмоционально-экспрессивных синтаксических средствах фантастического романа Стивена Кинга (под псевдонимом Ричард Бахман) «The Running Man. Thinner» отмечается лексико-синтаксическая координация: подбор лексики, которая заполняет синтаксические структуры. Особое значение в этом плане имеет образная лексика, нацеленная на создание синтаксических конструкций с метафорической, образной семантикой.

Актуализация синтаксических средств в анализируемом произведении связана с четко обозначенным стремлением автора к усилению личностного начала и экспрессии художественного текста, к реализации его функции воздействия на читателя, координации интонационного состояния обоих партнеров по коммуникации.

Результаты анализа англоязычного романа Стивена Кинга «The Running Man. Thinner» и его перевода на русский язык Виктора Анатольевича Вебера («Бегущий человек. Худеющий») выявили функционирование следующих средств экспрессивного синтаксиса: повтор, вставные конструкции, эллипсис и инверсия.

Так, например, лексический повтор, заключающийся в намеренном повторении, придает экспрессивность художественному тексту и выполняет в тексте функцию структурно-смыслового

единства, целостности текстового пространства как в оригинале, так и в его переводе: *“Step to the rear!” the fat cop cried with bored importance. “Step to the rear! Step to the rear!”* // «– Шаг назад! – заорал жирный полицейский со скучающей важностью. – Шаг назад! Шаг назад!».

С целью усиления воздействия на читателя и увеличения информационного объема высказывания Стивен Кинг использует вставные конструкции, что является особенностью его авторского стиля: *“Every minute the contestant could stay on the treadmill (keeping up a steady flow of chatter with the emcee), he won ten dollars”* // «Каждую минуту, которую участник конкурса мог продержаться на мельнице (поддерживая при этом постоянный поток болтовни ведущего), он выигрывал десять долларов».

Для достижения прагматической цели – создания атмосферы ситуации формального общения – автор использует эллиптические формы. В таких конструкциях наблюдается экономия языковых средств, лаконичность, определенная ритмичность речи. Благодаря этому приему автор якобы ведет живой диалог с читателем за счет такого особого оформления высказывания. Эллипсис имеет ярко выраженный прагматический потенциал в исследуемых языках и четко выраженную языковую форму, поэтому не вызывает затруднений и не требует поиска другого приема в переводе: *“Clitter-clitter-clitter went the machine. Age – height – weight. Twenty-eight, six-two, one-sixty-five. Clitter-clitter-clitter”* // «Клик-клик-клик – Заговорила машина. – Возраст – рост – вес. – Двадцать восемь, шестьдесят два, сто шестьдесят пять. Клик-клик-клик».

С помощью инверсии автор англоязычного романа имеет возможность логически выделять элемент, который подвергается инверсии. Так, например, с помощью инверсии усиливается запрет действия: *“On no account must this switch be touched”* // «Ни в коем случае этот переключатель нельзя трогать». В тексте перевода инверсионный порядок слов сохраняется и не вызывает сложностей у переводчика.

Таким образом, при переводе эмоционально-экспрессивных единиц художественного текста необходимо учитывать эмоциональную и оценочную содержательную форму конструкций.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А. Г. Эмоциональная экспрессия – язык – текст / А. Г. Баранов // Филология : Научно-образовательный журнал Кубанского гос. ун-та. – 1993. – № 3. – С. 6-10.
2. Рожкова Е. Н. Способы выражения экспрессивности в синтаксисе (на материале немецкого языка) [Электронный ресурс] /

Е. Н. Рожкова. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/cposoby-vyrazheniya-ekspressivnosti-v-sintaksise-na-materiale-nemetskogo-yazyka>. – Дата обращения : 22.10.2018.

**Санченко Е. Н.,  
Савченко Ю. И.**  
(г. Луганск, ЛНР)

## **УРБАНИСТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ПЕРЕВОДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

В контексте урбанистической тематики в британском кинематографе привлекает внимание аудиовизуальное произведение «Bridget Jones's diary» («Дневник Бриджит Джонс»), которое является экранизацией одноимённой книги Хелен Филдинг.

Аудиовизуальное произведение «Bridget Jones's diary» («Дневник Бриджит Джонс») наделено ключевыми элементами классического английского женского романа, например, оформление в форме дневниковых записей, описания событий (кризис возраста, поиск идеального возлюбленного) и т.д.

В рамках данной статьи мы рассмотрели некоторые особенности урбанистического дискурса аудиовизуального произведения «Bridget Jones's diary» в аспекте перевода на русский язык.

Урбанистический дискурс обладает определенными особенностями, которые заключаются не только в лингвистическом компоненте, но и в экстралингвистическом. Анализируемый дискурс требует особого подхода, так как отражает специфику коммуникативного взаимодействия жителей города, воплощает в себе осмысление языковой картины мира в целом, и города в частности.

Анализ перевода англоязычного аудиовизуального произведения «Bridget Jones's diary» на русский язык показал переводческую тенденцию к сохранению специфики урбанистического дискурса, а именно функционирование сленговых лексических единиц, реалий, клише, вулгаризмов, неологизмов и междометий в оригинале и переводе.

Так, например, в англоязычном оригинале функционирует неологизм *fattist*: “*Daniel! That’s the most appalling sexist, fattist, cynical thing I’ve ever heard*” / «Дэниел! Это самые отвратительные из всех пошлых, мерзких, циничных слов, которые я когда-либо слышала».

Данная тирада обрушивается на возлюбленного Бриджит после того, как тот насмешливо рекомендует ей «способ» навсегда

покончить с полнотой. Дэниел предлагает Бриджит никогда больше не есть за свой счет и ходить в рестораны только за счет поклонников мужского пола. Иронический тон Бриджит Джонс и игривая «агрессивность» конкретно этого высказывания явно подталкивает переводчика к словотворчеству. Бриджит злится на Дэниела за то, что тот постоянно подтрунивает над ее «комплексами» по поводу собственной склонности к полноте. *Fattist* – неологизм, построенный по аналогии с *sexist*, *racist* и т.п. и означающий что-то вроде «дискриминации по признаку жирности». Бриджит намекает на то, что Дэниел презирает женщин, склонных к полноте, и считает их достойными осмеяния. В переводе теряется не только юмор, создаваемый самим неологизмом, но и «каламбурность» сочетания *sexist*, *racist*, поскольку слово *sexist* тоже интерпретируется на русском весьма размыто.

Довольно много слов и оборотов, применяемых в просторечии, но не допускаемых стилистическим каноном в литературном языке, встречается в фильме, например в одном из случаев, когда Бриджит в очередной раз ругается с Дэниелом, произносит:

*“I’m fed up with you, I told you quite specifically the first time you tried to undo my skirt that I am not into emotional fuckwittage”* / «Ты мне вот где сидишь! – в ярости заорала я. – По-моему, еще при первой твоей попытке расстегнуть мне юбку я абсолютно ясно дала тебе понять, что моральный паразитизм меня не интересует».

При переводе слова *fuckwittage*, которое имеет очень грубое значение, переводчик посчитал правильным заменить данное ругательство более лояльным и литературным словом. Несмотря на то, что данное слово имеет негативный оттенок и грубую форму употребления, переводчик должен был максимально приблизить своим переводом данного слово к чувствам, которые переживает героиня в той ситуации. Вульгаризмы, несмотря на свою низкую ступень в языкознании, имеют свою особенность, они наиболее точно выражают эмоциональное состояние человека. Для соответствующей эмоциональной окраски речи и с содержательной точки зрения можно было воспользоваться таким русским эквивалентом как *мозгоклюйство*, которое часто используется в разговорной речи в значении ‘приставание’, ‘надоедливость’.

Англоязычное аудиовизуальное произведение «Bridget Jones’s diary» насыщено большим количеством вульгаризмов, которые делают речь героев более экспрессивной и эмоциональной. Это является одной из характерных черт присущих разговорному стилю. На наш взгляд, вульгаризмы являются одной из самых ярких особенностей урбанистического дискурса.

В языке главной героини анализируемого аудиовизуального произведения Бриджит Джонс немало сленгизмов, характеризующих

отдельные моменты ее жизни и мировосприятия. Сленг в художественном фильме характеризует не только личностные качества персонажа, но и его временное душевное и психологическое состояние, с изменением которого меняется и лексикон персонажа. Подавляющее большинство мужчин, которые хотели бы иметь отношения с ней, характеризуются как *emotional fuckwits*. Друг, с которым она советуется по личным проблемам – человек нетрадиционной ориентации: *“Tom, who has taken unflatteringly, to calling himself a hag-fag, has been sweetly supportive about the Daniel crisis”* / *«Заимевший в последнее время привычку весьма нелестно называть самого себя «голубой каргой», Том, по доброте душевной, помогает (модуляция) мне преодолеть нынешний «Даниелов» кризис».*

Таким образом, правильная переводческая стратегия позволит сохранить особенности урбанистического дискурса в кинотекстах перевода и обеспечить успешное межкультурное взаимодействие в сфере урбанистического дискурса.

*Сапитон И. Г.  
(г. Донецк, ДНР)*

## **МОТИВАЦИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ**

Формирование мотивации обучения в школьном возрасте без преувеличения можно назвать одной из центральных и фундаментальных проблем современной школы, а также отечественной и зарубежной психологии.

Современные психологи и педагоги едины в том, что качество выполнения деятельности и ее результат зависят, прежде всего, от побуждения и потребностей индивида, его мотивации; именно мотивация вызывает целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приемов, упорядочение для достижения цели. Мотивация является поэтому «запускным механизмом» (И. А. Зимняя) всякой человеческой деятельности: будь то труд, общение или понимание.

Признавая ведущую роль мотивации в обучении иностранному языку, учителю необходимо четко представлять себе способы и приемы ее формирования в условиях данного образовательного учреждения. При рассмотрении проблем мотивации и поиске путей ее формирования недопустимо упрощение ее понимания, т.к. формирование мотивации – это не перекладывание учителем в головы учащихся уже готовых, извне задаваемых мотивов и целей учения.

Формирование мотивов – это, в первую очередь, создание условий для проявления внутренних побуждений к учению, осознания их самими учащимися и дальнейшего саморазвития мотивационно-ценностной сферы. При этом при овладении иноязычной культурой вовсе безразлично какие мотивы побуждают учащегося к осуществлению деятельности.

Уроки иностранного языка на средней ступени обучения обладают определённой спецификой не только из-за содержания и целей обучения, но и из-за возрастных особенностей учащихся. При повышении мотивации обучения учащихся иностранному языку в средней школе важное место занимает учет возрастных и психологических особенностей подростков. Средний школьный возраст – это возраст учеников 5-9 классов, который является переходным от детства к юности. Его основная черта – перестройка всего организма подростка. Как отмечает Л. И. Божович, всё это объясняется тем, что у подростков, как и у младших школьников, недостаточно развито понимание необходимости учения для будущей профессиональной деятельности. Автор выявляет две тенденции, характеризующие мотивацию учения на средней ступени обучения: «С одной стороны, подростки мечтают о том, чтобы пропустить школу, хотят гулять, играть, заявляют, что школа им надоела, что учение для них – тяжелая и неприятная обязанность, от которой они не прочь освободиться. С другой стороны, те же ученики, будучи поставленными в ходе экспериментальной беседы перед возможностью не ходить в школу и не учиться, сопротивляются такой перспективе» [1, с. 46]. Л. И. Божович полагает, что это сопротивление связано с неосознаваемой учащимися потребностью оставаться на уровне тех требований, которые к ним как к школьникам предъявляет общество, а также находиться в обществе своих сверстников и найти свое место среди них. Современный подросток – это личность. Он чувствует себя взрослым, его интересует мнение окружающих, он пытается утвердиться в коллективе. Следует уделять внимание такой психологической особенности как избирательность внимания. Учащимся интересны нестандартные уроки. И специфика уроков английского языка дает огромную возможность повысить мотивацию учащихся на этом этапе взросления. Они не заменяют традиционные уроки, но вносят разнообразие, дополняют, повышают интерес и способствуют совершенствованию учебного процесса. Познавательный интерес положительно влияет на развитие учебной деятельности. Повышается внимание и возрастает работоспособность учащихся на таких уроках как, урок-игра, урок-путешествие, урок-викторина, урок-эссе, видеоуроки, урок с использованием проектной деятельности. Кроме того повышается

мотивация к учению, что способствует развитию социокультурной компетентности учащихся. И главное – возникает практическая необходимость в применении иностранного языка в своей жизни таким образом, чтобы владение языком стало совершенно естественным умением для выпускников независимо от того, чем они планируют заниматься в будущем.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Божович Л. И. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – М. : Знамя, 1979. – 96 с.
2. Васильева М. М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка / М. М. Васильева. – М. : Педагогика, 1988. – С. 131.
3. Зайцева М. В. Мотивация и некоторые пути её повышения / М. В. Зайцева. – М. : ИД «Первое сентября», 2003. – С. 23.
4. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1988. – С. 201.

***Соловцова Е. В.***

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

### **РЕЧЕВОЙ АКТ ПРОСЬБЫ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Приоритетной целью обучения иностранному языку является формирование способности к межкультурной коммуникации. Овладение навыками диалогической речи как реализации последовательности речевых актов предусматривает знание способов выражения конкретных речевых актов в соответствующих коммуникативных ситуациях. Особую трудность для изучающих английский язык представляет речевой акт просьбы, поскольку значение данного речевого акта характеризуется неоднородностью.

Речевые акты просьбы относятся к директивным речевым актам, направленным на побуждение слушателя совершить какое-либо действие, внести определённые изменения в мир, который окружает адресата и адресанта (по Дж. Серлю, направление приспособления между высказыванием и действительностью) [3, с. 172-177]. Директивные высказывания просьбы могут быть эксплицированы такими глаголами, как *to ask, to beg, to pray, to plead*, существительным *request* и другими синонимичными лексическими единицами.

Характер взаимодействия адресанта с реципиентом обуславливается выбранной коммуникативной стратегией. Выражение интенции просьбы предполагает осуществление такого речевого воздействия, при котором продуцент высказывания вербально или невербально побуждает адресата к совершению определенного действия.

Значительная часть эксплицитных высказываний просьбы в морфологическом отношении совпадают по форме с императивом, однако отличаются от него маркерами вежливости. Так, лексема *please* указывает на модальный характер высказывания в виде просьбы. Просьба может быть выражена в форме вопросительно предложения, которое начинается *will/would, can, could, may...*? или же завершать предложение *will you?/won't you?*(модификации императива), а также оборотами *Would you be so kind as..., Do you mind if...* Одновременно с эксплицитными маркерами речевых актов просьбы функционируют не прямые высказывания, имеющие аналогичную иллюкутивную цель: *I will be much obliged to you if...; It is good if....* Следует отметить, что косвенные речевые акты характеризуются меньшей категоричностью, а потому являются более вежливой формой просьбы, чем соответствующие прямые директивные речевые акты. В неофициальном стиле общения наиболее частотным способом выражения просьбы являются конструкции с глаголом *can* (*Can I borrow your pen, please?, Could I use your phone, please?* (конструкции с модальным глаголом *could* характеризуются большей степенью вежливости). Синтаксические модели с глаголами *may/might* звучат еще более уважительно по отношению к адресату и характерны преимущественно для официального стиля общения.

Формирование навыков правильного речевого оформления коммуникативного акта просьбы необходимо проводить в соответствующих коммуникативных ситуациях с заданными ролевыми отношениями, поскольку иллюкутивное наполнение данного типа речевого акта определяется контекстом, в частности важным является ролевой статус адресата. Поэтому обучающимся можно предложить задание выразить просьбу с одинаковым пропозициональным содержанием разным адресатам (другу, старшему по возрасту или занимаемому положению, незнакомому человеку и т.д.). При освоении различных языковых форм выражения просьбы необходимо также принимать во внимание национальные особенности речевого этикета. Характерными способами выражения просьбы в английском языке являются косвенный вопрос и императив с постпозиционным усложнением. Аналогичные в русском и английском языках формы выражения просьбы могут иметь различные прагматические характеристики.

Например, конструкция «*Не могли бы вы...?*» активно употребляется в русском языке при обращении с вежливой просьбой, в то время как прямые английские эквиваленты *Won't you...?*, *Can't you...?* не характеризуются аналогичной степенью выражения вежливости и заменяются в соответствующей коммуникативной ситуации формами *Will you...?*, *Can you...?* Данные формы высказываний имеют конвенциональный характер.

С целью преодоления коммуникативных неудач в процессе иноязычного общения при обучении речевому акту просьбы следует использовать упражнения, направленные на поиск прагматических неудач и способов их преодоления; проигрывание ролей с заданными коммуникативными ситуациями; просмотр аутентичных фильмов с целью характеристики особенностей иноязычного общения, а также анализ конкретных речевых ситуаций с последующим прогнозированием речевого поведения участников коммуникации.

Таким образом, обучение правильному построению моделей речевого акта просьбы, проведенное в соответствующих коммуникативных ситуациях, реализует коммуникативный подход в обучении иностранному языку, сущность которого состоит в подготовке учащихся к реальной иноязычной коммуникации, формировании заинтересованности в обучении языку.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 18-20.
2. Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
3. Серль Дж. Классификация иллокутивных актов / Дж. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17. Теория речевых актов : [сборник / общ. ред. Б. Ю. Городецкого]. – М. : Прогресс, 1986. – С. 170-194.

*Солопова Л. Е.*  
(г. Горловка, ДНР)

## РОЛЬ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

В современном мире глобализации и тесных межкультурных отношений важно успешное овладение иностранным языком на всех его уровнях, а также культуры изучаемого языка. Культурный

аспект включает восприятие студентами-лингвистами картины мира людей-носителей иностранного языка. При этом возникает проблема несоответствия представлений о мире не только у носителей одного языка, но и среди представителей разных языков. Однако существуют общепринятые основные понятия, знание которых облегчает межкультурную коммуникацию. Развитию языковой и концептуальной картины мира в сочетании с формированием когнитивных аспектов личности способствуют фоновые знания.

Проблемой фоновых знаний занимались многие зарубежные и отечественные лингвисты. От английского термина «background knowledge» термин «фоновые знания» предстает как всеобщие знания о нашем мире в исследованиях таких ученых, как В. Гудикунст, Й. Ким, Р. Сколлон и других.

Так, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров в своей книге «Язык и культура» определяют фоновые знания как «общие для участников коммуникативного акта знания», то есть общую информацию для обеспечения взаимопонимания при общении или лексический фон [2, с. 72-73].

О. С. Ахманова под фоновыми знаниями понимает «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения» [1, с. 498].

Согласно А. Н. Крюкову, не следует включать в фоновые знания только конкретные языковые единицы и привязывать фоновые знания к какому-либо отдельному слову. «Фоновые знания проявляют свое реальное бытие только в осмысленном высказывании, насквозь пронизывая его и придавая ему многомерность» [3].

Мы согласны с А. Н. Крюковым в том, что для лингвистики представляют интерес вплетение фоновых знаний как невербального компонента в текст речевого текста и импликация с экспликацией в языковой коммуникации.

Все лингвисты настаивают на том, что фоновые знания обеспечивают адекватное понимание речевого текста. Но наше внимание привлекла классификация фоновых знаний Б. Хазлет, которая делает акцент на четырех важных для переводчика типах фоновых знаний: 1) «обыденные знания», или наивная картина мира; 2) культурные знания, тесно связанные с ценностями родной культуры; 3) знания о правилах взаимодействия в ситуации общения; 4) лингвистические знания (языковая компетенция) [3].

Фоновые знания как языковые явления в обширном экстралингвистическом контексте важны в формировании коммуникативной компетенции студентов-лингвистов, потому что представляют иностранный язык в его реальном функционировании в разных областях человеческой деятельности.

Приобретение фоновых знаний немецкого языка как второго иностранного у студентов-лингвистов происходит в течение длительного (6-8 семестров) интегрального процесса изучения как специальных предметов, так и межпредметных дисциплин. На данном этапе обучения учебная тематика содержательно охватывает разные сферы стран изучаемого языка, менталитет, традиции и вербальное/невербальное поведение в акте коммуникации другого народа, что в свою очередь формирует позитивное восприятие чужой культуры.

С целью формирования коммуникативной компетенции будущих переводчиков, как основы будущей профессиональной деятельности, в педагогическом процессе применяются активные методы обучения, интеграция в массовую культуру немецкоязычных стран посредством просмотра кинофильмов и учебных видеофильмов на немецком языке, прослушивания современной музыки, чтения популярной литературы современных немецких авторов и специализированных статей в зарубежных СМИ.

В аспекте реализации связного коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку с обучением культуре носителей языка на занятиях по немецкому языку как второму иностранному применяются такие технологии, как обучение в малых партнерских группах, мозговые атаки, метод ситуационного анализа и проектов, дискуссии, ролевые игры проблемной направленности и др.

Создание реальных жизненных ситуаций посредством понятной студентам современной массовой культуры активно стимулирует усвоение фоновых знаний и адекватное поведение.

Таким образом, изучение фоновых знаний является важным и необходимым заданием в формировании коммуникативной компетенции студентов-лингвистов и позволяет глубже проникнуть в природу, функционирование и картину иностранного языка как общественного явления.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
2. Верещагин Е. М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров; под ред. и с послесловием академика Ю. С. Степанова. – М. : Индрик, 2005. – 1040 с.
3. Крюков А. Н. Фоновые знания и языковая коммуникация // Этнопсихолингвистика / Ю. А. Сорокин, И. Ю. Марковина,

*Стасевич Ю. Ю.*  
(г. Луганск, ЛНР)

### **ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ. ПЕРЕХОД ОТ АУДИОЛИНГВАЛЬНОГО МЕТОДА К КОММУНИКАТИВНОЙ ДИДАКТИКЕ**

Долгое время аудированию на уроках иностранного языка уделялось недостаточно внимания. Так, до внедрения аудиолингвального метода, обучение аудированию осуществлялось лишь путем прочтения учителем текста и частичного объяснения артикуляции звуков.

Применение на уроках аудиолингвального метода позволило говорить о развитии как навыков аудирования, так и говорения, поэтому, несмотря на все его недостатки, данный метод долгое время считался наиболее продуктивным. Здесь работа над аудиотекстами осуществлялась по одному и тому же принципу – многократное проигрывание диалогов, вопросы и ответы по их содержанию, проговаривание вслед за диктором. Следует отметить, что характерными признаками данного метода являются: подведение к прослушиванию текста, посредством описания фото/картинки; зачитывание диалогов выполняется носителями языка, но несмотря на это, звучат они достаточно искусственно, потому что их содержание ориентированно лишь на овладение определенным грамматическим материалом; вопросы, направленные на определение понимания прослушанного текста, задают после прослушивания, таким образом они не могут служить опорой при аудировании [1, с. 135]. Кроме того, открытые вопросы предполагают владение учениками навыками говорения, несмотря на то, что новая лексика и грамматический материал объясняются только после прослушивания и обсуждения услышанного.

На смену же аудиолингвальному методу пришла коммуникативная дидактика, которая, в отличие от него, позволяет осуществить достижение главной цели обучения иностранному языку – формирование навыков свободного владения иностранным языком в любых ситуациях общения [3, с. 101-103]. В центре урока теперь стоят не знания языка, его структуры, а речевые способности учащихся, т.е. способность применять иностранный язык в конкретных ситуациях.

Таким образом, можно говорить, что в обучении аудированию коммуникативная дидактика позволяет отойти от четкого следования грамматическим правилам, а основное внимание уделять естественному применению иностранного языка в бытовых ситуациях общения. Следующим важным принципом обучения аудированию является использование различных ситуаций и, соответственно, разных типов аудиотекстов, например, объявлений, радиосообщений, текстов рекламы и т.д. Важным при подборе темы текста является ориентирование на интересы учащихся. Коммуникативная дидактика предусматривает также работу над развитием навыков разных типов аудирования (детальное, селективное и глобальное) и применение разных видов упражнений (перед прослушиванием, во время прослушивания и после прослушивания текста). Перед прослушиванием текста необходимо выполнение упражнений, направленных на подготовку учащихся к теме аудиотекста. Сюда относятся ассоциогаммы, работа с фото/картинкой или рядом фото/картинок, заполнение комиксов, работа с отдельными предложениями. Во время прослушивания текста целесообразно наличие заданий на заполнение пропусков в тексте, чтение текста за диктором, ответ на вопрос, а также визуальный диктант, работа с «картой города» или же работа, направленная на расстановку событий в правильном порядке и т.п. На последнем этапе, целью которого является контроль понимания прослушанного, применяется ответ на открытые вопросы, решение теста [2, с. 130-135].

Стоит также отметить, что одним из важных преимуществ коммуникативной дидактики является то, что подбор аудиоматериала осуществляется с учетом личности самих учеников, их способностей, мотивации, интересов и потребностей. В этой связи повышается активности и самостоятельность учащихся на уроке, что позволяет заменить фронтальную форму работы на групповую или работу в парах.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Иванченко А. И. Практическая методика обучения иностранным языкам : Методическое пособие / А. И. Иванченко. – СПб. : КАРО, 2016. – 256 с.
2. Dahlhaus Barbara. Fertigkeit Hören. – Fernstudieneinheit 5. – Berlin/München : Langenscheidt, 1994. – 168 S.
3. Meyer Hilbert. Was ist guter Unterricht? – Berlin : Cornelsen Verlag Scriptor, 2010. – 187 S.

**Стешенко А. В.**

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Грицкова Н. В.  
(г. Луганск, ЛНР)*

## **ЗНАЧЕНИЕ ПЕРЕВОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Интерес к изучению иностранных языков существовал с древних времен. Тема обучения иностранным языкам актуальна и на сегодняшний день. Методика преподавания имеет множество подходов и приемов. При их выборе мы сталкиваемся с проблемой приоритетности перевода в обучении.

Мнения методистов по поводу использования перевода в обучении разнятся. Одни считают, что учебный процесс возможен без перевода и исключают его из учебной программы. Другие полагают, что обучение должно быть основано на сопоставлении иностранного языка с родным, так как человек воспринимает новую информацию через призму уже знакомых ему явлений и фактов.

Процесс перевода определяется как «трансформация текста на одном языке в текст на другом языке». При переводе всегда имеются два текста, из которых один является исходным и создается независимо от второго, а второй создается на основе первого путем определенных операций – межъязыковых трансформаций. Первый текст называется текстом подлинника (или просто «подлинником»), второй – текстом перевода или просто «переводом». Язык, на котором произнесен или написан текст подлинника, называют «исходным языком» (ИЯ). Язык, на который осуществляется перевод (язык текста перевода), называют «переводящим языком» (ПЯ) [1].

Особенности, которые следует учитывать при переводе:

1. Родной язык сопровождает человека все годы изучения иностранного языка; родной язык невозможно вычеркнуть из сознания, а поэтому следует научиться его использовать наиболее эффективно в процессе работы с иностранным языком [3].

2. Следует отказаться от принятых в большинстве учебников и пособий двуязычных словарей, включающих только единицы языка. Они подлежат замене лексическими справочниками, учитывающими полисемию, широту значения и лексический фон слов-носителей номинативного значения и построенными на основе единиц речи.

3. Опираясь на родной язык, важно помнить, что переводу подлежат единицы речи, а не единицы языка, а это значит, что переводу подлежат словосочетания и готовые фразы, а также слова в контексте.

Кроме обучающей и вспомогательной функций, описанных выше, перевод может выполнять функцию контроля. Контроль и учет знаний, умений и навыков обучающихся – необходимый компонент учебного процесса. Перевод помогает обучающемуся понять и почувствовать, каких успехов он достиг или каковы его недостатки, сложности [2].

Беспереvodное понимание возможно лишь на заключительном этапе процесса обучения иностранному языку. По этой причине беспереvodной метод обучения невозможен на всех этапах. Это связано с процессом мышления человека. Столкнувшись с незнакомыми понятиями и явлениями в иностранном языке, учащийся пытается перевести их на свой родной язык. Он не способен воспринимать новую для него информацию без сравнения с уже известной на естественном для него языке.

Систематическая разработка навыка перевода имеет значительное положительное влияние на возникновение знаний, умений и навыков, которые нужны для комплексного осмысления материала, предоставляемого на занятиях по иностранному языку. Перевод в отличие от других видов речевой деятельности комбинирует чтение и письмо, аудирование и говорение. Кроме того, он используется в среде билингвизма. Применение лексических единиц иностранного языка в различных коммуникативных ситуациях и видах деятельности создает необходимость активизации учащимися полученных знаний и дает возможность освоить иностранный язык на более высоком уровне.

Следует помнить, что на уроках иностранного языка обучение переводу – лишь второстепенная цель и перевод служит средством обучения всем видам речевой деятельности: говорению, чтению, аудированию и письму.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод : вопросы общей и частной теории перевода. Изд. 2-е / Л. С. Бархударов. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 240 с.
2. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М. : Институт общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
3. Миньяр-Белоручев Р. К. Место перевода в обучении иностранным языкам / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностр. яз. в шк. – 1997. – № 4. – С. 13-17.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Обучение – специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений и навыков [1, с. 127].

Процесс обучения тесно связан с целями, подходами, методами и средствами обучения.

Цель обучения иностранному языку является комплексной, многоаспектной, интегративной, поэтому в методике обучения иностранному языку речь чаще всего идет о целях: практической (коммуникативной), которая предусматривает практическое овладение и владение языком как средством общения, средством иноязычной коммуникации, а также о развивающей, воспитательной, общеобразовательной.

В процессе реализации данных целей необходимо учитывать несколько аспектов. А точнее, каждому учителю необходимо четко понимать, для чего учим (т.е. цель обучения), как учим (т.е. способы и методы обучения) и, главное, кого учим (т.е. учитывание возрастных и психологических особенностей обучающихся). И если с первыми двумя аспектами учителя справляются при написании поурочных планов, а именно ставят конкретные цели, которых планируют достичь на определенном этапе обучения, подбирают соответствующие способы и методы обучения, необходимые для достижения поставленных целей, то последнему аспекту не всегда уделяется должное внимание, а ведь именно от него в большей части зависит успех обучения.

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

- начальная школа – младший школьный возраст (ведущая деятельность – игровая; направленность – привыкание к новой социальной роли);
- средняя школа – младший подростковый возраст (ведущая деятельность – общение; направление – «защита» новой социальной роли);
- старшая школа – старший подросток, юноша (ведущая деятельность – учебно-профессиональная деятельность).

Хотелось бы подробнее остановиться на начальном этапе, так как он является фундаментом всей дальнейшей образовательной деятельности.

Дети младшего школьного возраста любознательны. При восприятии они склонны обращать внимание на яркое, эмоционально-окрашенное. Однако внимание их отличается неустойчивостью: они умеют сосредоточиться лишь на несколько минут. Дети не воспринимают длительных (более 2-5 минут) монологических объяснений учителя, поэтому любое объяснение нужно строить в форме беседы.

Мнемическая деятельность детей еще несовершенна. У них преобладает произвольное запоминание: хорошо и быстро запоминается то, что интересно и вызывает эмоциональный отклик. Применение игровых приемов позволяет создать условия для произвольного усвоения детьми всех языковых средств (лексики и речевых образцов) в процессе увлекательного взаимодействия детей друг с другом.

А. И. Леонтьев экспериментально доказал, что в целом нет оснований видеть в наличии или отсутствии способностей к иностранному языку объяснение и тем более оправдание успешности или неуспешности овладения иностранным языком. Любой нормальный ребенок может и должен овладеть иностранным языком и свободно пользоваться им в общении. Если он этого не достигает, следовательно, мы либо не сформировали у него требуемых умений, либо недостаточно учли его индивидуальные особенности.

Поэтому необходимо более подробно остановиться на трудностях усвоения иностранного языка в младшем школьном возрасте.

Первая трудность заключается в отсутствии у школьника действенных и актуальных мотивов овладения иностранным языком. В раннем детстве в таких мотивах не было необходимости, ибо речевая функциональная тенденция и языковая среда составляли достаточно сильный импульс для усвоения языка.

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

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

Учитывая все вышесказанное, можно выделить два дидактических требования, которые необходимо учитывать в процессе обучения языку младших школьников.

Первое: максимально опираться на возможность формирующего обучения, т.е. не просто использовать уже сложившиеся психические особенности ребенка для целей эффективного овладения языком, а активно строить, формировать эти психические особенности в учебном процессе.

Второе: методика этого обучения должна быть такой, чтобы при ней могли максимально реализоваться индивидуальные преимущества каждого отдельного ученика.

Реализация первого из этих требований, учитывая возможность сознательного овладения языком, вероятно, оптимальна при обучении рефлексии над родным языком и над языком иностранным в единую систему действий, как это предлагается в работах Л. И. Айдаровой. Реализация второго требования предполагает обращение к коллективным формам обучения. Таким образом, суммируя все вышесказанное, мы приходим к выводу, что раннее обучение иностранному языку младших школьников психологически и педагогически обосновано и оправдано.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 229 с.
2. Калинецкая Ю. А. О психологическом компоненте предмета «иностраннй язык» в школе / Ю. А. Калинецкая // Иностраннй язык в школе. – М. : Просвещение, 1990. – № 6. – С. 26-42.
3. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
4. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 2000. – 232 с.

***Тишаева Н. В.***  
(г. Донецк, ДНР)

#### **НОВЕЙШИЕ МЕТОДИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В МЕЖДУНАРОДНЫХ СИСТЕМАХ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Развитие общества оказывает огромное влияние на содержание обучения иностранным языкам. Иностраннй язык рассматривается уже не как отдельная наука, а как необходимый элемент в сложной, многоуровневой структуре обучения.

Критерием эффективности системы образования любого государства становится то, насколько эта система выполняет

социальный заказ общества [1, с. 47]. Современный рынок труда выдвигает новые требования: высококвалифицированные специалисты в области экономики, права и других ведущих областей должны свободно владеть языками международного общения. Графа в анкете «уровень владения иностранным языком» уже не является формальностью, более того, во многих международных компаниях собеседования проводятся на иностранном языке.

Обучение любому иностранному языку – это сложный процесс взаимодействия 2-х основных компонентов: преподаватель – обучающийся. В основу помещается рабочая программа, на базе которой и происходит это взаимодействие.

Одной из главных проблем, возникающих перед преподавателем, является отсутствие у большинства обучающихся должного уровня мотивации, так как, к сожалению, иностранный язык воспринимается студентами неязыковых образовательных учреждений как второстепенный предмет. Поэтому, одной из задач является формирование у обучающихся мотивации к изучению иностранного языка. При этом, иностранный язык выступает как средство развития коммуникативного компонента информационной культуры обучающихся в процессе осуществления ими поисковой и исследовательской деятельности по профессиональным вопросам с использованием информационных и коммуникационных технологий, участия в on-line конференциях и проектах, развития умения работать в группе через компьютерные сети.

В настоящее время существует огромное множество методик преподавания иностранных языков. В идеале образовательный процесс должен основываться на тщательно продуманном их сочетании.

Как правило, преобладающей становится коммуникативная методика, в наибольшей степени удовлетворяющая запросы обучающихся и расширяющая возможности общения. Следует отметить, что коммуникативный метод предполагает не только владение базовыми словами и фразами в совокупности со стандартным набором грамматических конструкций, которые необходимы для поддержания беседы, но и возможность применять знание языка в своей профессиональной деятельности, ориентироваться в публицистических и научных изданиях. Поэтому, обучение иностранному языку не должно проходить отдельно от формирования профессиональной компетенции будущего специалиста.

В современной методике преподавания иностранного языка за основу всё чаще берётся опыт предметно-языкового интегрированного обучения CLIL (Content and Language Integrated Learning). CLIL рассматривает изучение иностранного языка как

инструмента для изучения других предметов. Методика формирует у ученика потребность в учебе, а это, в свою очередь, позволяет ему переосмыслить и развить свои способности, в том числе и на родном языке [1].

На данном этапе развития образовательной системы одной из основных методик в обучении иностранному языку становится использование компьютерных технологий: Интернет-сайтов, скайпа, электронной почты, блогов и других ресурсов.

Необходимо отметить, что на самостоятельную работу студентов сейчас отводится более 50% от общего количества часов. Правильно дозированное использование интернет-ресурсов является, несомненно, необходимым элементом обучения, а педагог, в данном случае, выступает в роли помощника, первостепенной задачей которого является направить Интернет-зависимость студентов в нужное русло. Интернет-сайты, с одной стороны, расширяют кругозор обучающихся, повышают мотивацию к обучению иностранному языку, способствуют развитию навыков чтения, перевода, расширению словарного запаса, также студент получает возможность самостоятельно организовать свое время. Такой вид занятий, как правило, пользуется популярностью среди студентов и отличается высокой результативностью.

В последнее время всё большую популярность приобретает использование видеолекций от носителей языка как на занятиях, так и в самостоятельной работе обучающихся.

Одним из способов погружения в языковую среду и преодоления языкового барьера является общение с носителями языка онлайн. Общение со студентами-сверстниками – один из способов практиковаться в восприятии речи на слух [2, с. 31]. Общение с носителями языка способствует обогащению словарного запаса обучающихся, отработке и закреплению основных грамматических структур. Именно здесь можно почерпнуть современные выражения и языковые конструкции, сленг, которые ещё не вошли в академические словари и учебники.

Несмотря на перечисленные преимущества, интернет, безусловно, никогда не сможет стать альтернативой учебникам. Интернет-ресурсы являются одним из инструментов, помогающим усвоению материала на занятии, основная роль на котором, несомненно, принадлежит преподавателю.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Еремина Н. В. Опыт лингвокоммуникативной подготовки студентов неязыковых специальностей / Н. В. Еремина, О. В. Кабанова, Г. В. Терехова. – Оренбургский государственный университет. – 2015. – № 2. – С. 47-53.

2. Локтюшина Е. А. Предметно-языковое интегрированное обучение как подход к профессиональному образованию / Е. А. Локтюшина, Т. Н. Сайтимова. – Волгоградский государственный социально-педагогический университет. – 2012. – № 1. – С. 324-328.

**Тищенко С. Г.**

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Грицкова Н. В.  
(г. Луганск, ЛНР)*

## **ПЕРЕВОД КАК АКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Перевод – это акт не только лингвистический, но и культурный акт коммуникации на границе культур. Процесс перевода всегда имеет два аспекта – язык и культуру, так как они не разделимы. Язык и культура взаимосвязаны: язык не только выражает культурную реальность, но и придает ей форму.

Смысл лингвистического элемента ясен только тогда, когда он согласуется с культурным контекстом, в котором употребляется. Переводчики должны уделять большое внимание различиям в качестве и степени конвенциональности при переводе текста с языка одной культуры на язык другой, используя акты коммуникации [1, с. 75].

Сам термин «коммуникация» происходит от латинского слова, обозначающего «общее». Передающий информацию пытается установить «общность» с получающим информацию. Поэтому коммуникация – это передача не просто информации, а значения или смысла с помощью символов.

Межкультурная коммуникация – общение, осуществляемое в условиях столь значительных культурно обусловленных различий в коммуникативной компетенции его участников, что эти различия существенно влияют на удачу или неудачу коммуникативного события.

Основными функциями межкультурной коммуникации являются обеспечение межкультурного обмена материальными и идеологическими ценностями, а также кооперации между представителями различных этносов, наций, государств при решении тех или иных задач локального и глобального уровней [2, с. 75].

Задачи перевода в межкультурной коммуникации:

1) раскрыть и описать общелингвистические основы перевода, т.е. указать, какие особенности языковых систем и закономерности функционирования языков лежат в основе переводческого процесса,

делают этот процесс возможным и определяют его характер и границы;

2) определить перевод как объект лингвистического исследования, указать его отличие от других видов языкового посредничества;

3) разработать основы классификации видов переводческой деятельности;

4) раскрыть сущность переводческой эквивалентности как основы коммуникативной равноценности текстов оригинала и перевода;

5) разработать общие принципы и особенности построения частных и специальных теорий перевода для различных комбинаций языков;

6) разработать общие принципы научного описания процесса перевода как действий переводчика по преобразованию текста оригинала в текст перевода.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Федоров А. В. Основы общей теории перевода / А. В. Федоров. – 4-е изд. – СПб., 2001. – 75 с.
2. Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М., 2002. – 75 с.

*Ткачева Е. А.*  
(г. Луганск, ЛНР)

#### **ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

«Учебный телекоммуникационный проект – это совместная деятельность учащихся-партнеров, организованная на основе телекоммуникации, имеющая общую проблему, цель, согласованные методы и способы действия. В его основе лежит развитие познавательных навыков обучающихся» [1].

«Международные телекоммуникационные проекты уникальны для нас тем, что дают возможность создать реальную языковую среду. Никакие другие методы и технические средства не позволяли нам до этого создавать такие условия. Совершенно очевидно, как для учителя, так и для ученика, что любая ситуация, любая ролевая игра на уроке – условность. С их помощью можно создать мотивацию для иноязычных высказываний, но нельзя

сформировать подлинную потребность, а значит, подлинную коммуникацию» [2].

Рассматривая вопрос о телекоммуникациях, применяемых в учебном процессе в школе, имеют в виду передачу, приём, обработку и накопление информации компьютерными средствами, либо посредством традиционных телефонных линий, или же с помощью спутниковой связи. Работа с информацией при помощи телекоммуникационных технологий может быть прямой – то есть может осуществляться как прямая связь одного компьютера с другим (синхронная связь), либо же через промежуточное устройство (асинхронная связь). Данные технологии позволяют передавать и накапливать информацию всевозможных типов и форматов на персональные компьютеры и другие устройства по мере запроса пользователями.

Синхронная телекоммуникационная связь подразумевает необходимость предварительного выбора партнёрами времени и способа связи, а также уточнение некоторых технических вопросов. Такая связь не всегда удобна, особенно если речь идет о партнерах, находящихся в разных временных поясах.

Асинхронная телекоммуникационная связь подразумевает пересылку информации точно такими же средствами на промежуточное устройство, специально предназначенное для приема, хранения и пересылки информации с задержкой во времени.

К телекоммуникационным средствам организации проектной работы относится электронная почта, разнообразные конференции и другие формы работы.

Школы на сегодняшний день уже располагают богатым опытом проведения телекоммуникационных проектов. Изучив опыт ведущих педагогов, нами были выделены несколько этапов данного проекта:

1. Отвечать на пришедшие вам письма необходимо сразу же после их получения.

2. После полученного письма отправьте партнёру список участников, работающих над проектом, чтобы в дальнейшем организовать личную переписку между учащимися.

3. Позаботьтесь о том, чтобы у каждого участника был свой партнер по переписке. Если количество участников существенно отличается, то их следует объединить в группы.

4. Поспособствуйте свободному и конструктивному общению между участниками, включающему в себя обмен информацией о своих интересах, о своём окружении и т.д. Необходимо следить, чтобы переписка несла важную информацию.

5. Позаботьтесь о наглядности. В школе необходимо оформить специальный стенд, отражающий информацию о вашем телекоммуникационном проекте, чтобы участники могли в любое

время ознакомиться с ней – так дети будут обсуждать проект между собой, будет появляться больше желающих принимать участие в телекоммуникационных проектах.

6. Если вы решили составить вопросник или викторину, то воздержитесь от того, чтобы посылать своим партнёрам сразу множество вопросов за один раз. Иначе, вероятнее всего, вы получите односложные, банальные и неинтересные ответы.

7. Не допускайте того, чтобы работа по телекоммуникационным проектам шла, как придётся – планируйте ход проекта, разбивайте его на конкретные шаги, анализируйте промежуточные результаты.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бычкова Е. Ю. Телекоммуникационные проекты как средство развития коммуникативной компетентности обучающихся / Е. Ю. Бычкова // Муниципальное образование : инновации и эксперимент. – 2009. – № 4. – С. 55-57.
2. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 3-10.

*Туленинова Л. В.  
(г. Луганск, ЛНР)*

### **СЛЕНГ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ**

В последнее время в обществе достаточно часто регистрируется употребление сниженной лексики при общении; данная тенденция наблюдается практически во всех группах населения, и сфера профессионального общения, которая до определённого момента была достаточно консервативна, не является в этом плане исключением.

Несмотря на существование довольно обширного объема как теоретического, так и практического материала исследования «экспрессивно и эмоционально окрашенной лексики разговорной речи, отклоняющейся от принятой литературной языковой нормы», существует, тем не менее, ряд вопросов до сих пор не до конца решенных. В их числе – проблема выбора подходящего термина («сленг» или «жаргон») для определения данного пласта лексики. Приведенное выше определение термина «сленг» И. Р. Гальперина [1], хотя и является, на наш взгляд, несколько обобщенным, в целом отражает суть предмета и принято многими исследователями. Мы считаем, тем не менее, целесообразным

дополнить данное определение той формулировкой, которую дает «Лингвистический энциклопедический словарь» [2]: «Сленг – совокупность жаргонизмов, составляющих слой разговорной лексики, отражающей грубовато-фамильярное, иногда юмористическое отношение к предмету речи». Такое определение указывает на функциональную нагрузку сленга, которая играет значительную роль в профессиональном общении: стилистически сниженная лексика, применяемая работниками в профессиональной среде – это широкий ряд единиц, которые используются с целью обмена информацией в области частного и профессионального общения, она является полностью противоположной профессиональной терминологии по своим функционально-стилистическим особенностям.

Механизмы образования данных единиц, их функции в сфере профессиональной коммуникации представляются нам интересным и перспективным предметом исследования с точки зрения выявления их лингвокогнитивных особенностей. Лингвокогнитивный подход (Ч. Филлмор, Дж. Лакофф, Р. Лангакер, Л. Талми и др.) к исследованию сниженной лексики, акцентирующий на двух ключевых тенденциях исследования: логическом («от смысла к языку») и семантико-когнитивном («от языка к смыслу»), на наш взгляд, как нельзя лучше позволяет как изучить истоки появления сленга, так и объяснить их лингвокультурные особенности.

При этом целесообразно использовать следующие способы и приемы его изучения: семиотический подход к исследованию; реконструкция сленговых единиц на материале семантических, лексических и фразеологических единиц или анализе целого текста; метод концептуального анализа; антропоцентрический подход к исследованию; концептуальный и структурно-функциональный анализ; метафорический анализ и другие.

Таким образом, сленг, в силу особенностей его появления, формирования и функционирования, требует применения комплексного подхода к исследованию, а также учета тех областей его бытования, где данные языковые единицы применяются параллельно с терминами по тем или иным причинам.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И. Р. О термине «сленг» / И. Р. Гальперин // Вопросы языкознания. – М. : Академия наук СССР, 1956. – № 6. – С.107-114.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 683 с.

*Усачева Г. М.*  
(г. Донецк, ДНР),  
*Усачев О. А.*  
(г. Москва, РФ),  
*Усачев В. А.*  
(г. Донецк, ДНР)

## **ЗНАЧЕНИЕ РЕЧЕВЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В ходе повседневной работы преподаватель сталкивается с проблемой подбора соответствующих упражнений для развития речевых умений студентов, и поэтому определение типологических признаков речевых упражнений является одной из важнейших практических задач, без решения которой нельзя говорить об эффективности обучения практическому владению иностранным языком, так как практическое овладение языком является залогом хороших знаний студентов на занятиях по изучаемому языку. Проблемам подбора упражнений в речи для обучения иностранному языку уделяли много внимания видные отечественные методисты и преподаватели, среди которых можно назвать Е. И. Пассова, О. И. Москальскую, А. А. Леонтьева, А. Ю. Горчева, А. Д. Швейцера, А. П. Старкова и многих других.

Целью нашей работы является определение типологических признаков речевых упражнений, которые служат для обучения говорению на изучаемом иностранном языке, а также их весомого значения для всей практики речевой иноязычной коммуникации.

Если мы будем рассматривать речевое умение как достижение определенной цели, как определенное состояние, которого должна достигнуть способность обучаемого общаться, то следует говорить о становлении речевого умения посредством развития определенных качеств, из которых рождаются такие речевые возможности. Из всех качеств речевого умения как возможности обучения иностранному языку необходимо в первую очередь выбрать четыре качества, являющиеся ближе всего к речевому акту, среди которых мы отмечаем целенаправленность, самостоятельность, динамичность и продуктивность. Изучая иноязычную речь, студент преследует поставленную для себя цель. Если такая цель студентом не достигается, то можно говорить, что его речевые способности не обладают хорошей целенаправленностью, и, наоборот, если студент достигает своей цели в ходе обучения, его речевая способность имеет все возможности целенаправленности. Если студент в ходе речевого взаимодействия влияет на своего собеседника в нужном ему направлении, то можно говорить о наличии еще

одного из качеств его речевого умения – целенаправленности. Один студент достигает цели общения быстрее, другой делает это медленнее. Разница в речевом поведении студентов объясняется разным уровнем развитости другого качества речевого умения как способности – самостоятельности [2, с. 126]. Некоторые студенты высказываются довольно-таки хорошо, если ситуация общения привычна для них, и оказываются беспомощными, если попадают в новую, неизвестную для себя ситуацию. С помощью новых ситуаций общения должно строиться и само высказывание. Нельзя пользоваться одними и теми же фразами в похожих ситуациях общения. Высказывание должно быть построено по-другому, тогда оно достигает своей цели, что возможно при условии, если развито у студента еще одно качество речевого умения как способности – это продуктивность. Подход, при котором учитывается цель, помогает понять не только существующие признаки речевых упражнений, но и признаки типологические, т.е. те, которые делают речевые упражнения действительно адекватными поставленной цели коммуникативного общения. А. П. Старков отмечал, что при практической цели обучения все учебные упражнения должны быть направлены на программирование коммуникативной речевой деятельности, с помощью которой осуществляется процесс общения в речи на изучаемом иностранном языке [3, с. 95]. Именно поэтому методологически направленным и является поиск типологических упражнений в речи в ходе речевой коммуникации на иностранном языке. Если понимать общение как направленное учебное действие, то для нас поставленной основой является его интернациональность, наличие определенной цели, присутствие определенных мотивов обучения. Потребности, заставляющие человека принимать участие в общении, объясняют психологическое содержание речевого действия, его коммуникативную цель, содержащуюся в высказывании, так как любое общение имеет своей целью то или иное направленное изменение в смысловом поле реципиента [1, с. 173]. Конечной целью речевых упражнений является стремление научить студентов говорить так, чтобы оказать речевое воздействие на коммуниканта в нужном ему русле. Необходимо также отметить, что речевое действие не может существовать без речевого взаимодействия. Чем больше у студента практики говорения на иностранном языке, тем выше уровень его речевой активности. Достижение всех этих целей в выполнении упражнений по развитию речи способствует развитию высокого уровня владения студентом речевыми умениями на изучаемом иностранном языке.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А. А. Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1975. – С. 173.
2. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – С. 126.
3. Старков А. П. Программирование речевой деятельности в упражнениях // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков / А. П. Старков. – М. : Просвещение, 1988. – С. 95.

**Фалина Н. А.**  
(г. Горловка, ДНР)

## ЭВФЕМИЗМЫ В НЕМЕЦКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

XXI век характеризуется процессами интеграции, глобализации, политической активности. Мировая политика, развитие международных отношений, выступления политических деятелей – все становится доступным широким массам населения благодаря Интернету и СМИ. Деятельность государств, направленная на решение актуальных задач внутренней и внешней политики, дала мощный толчок более активному развитию политкорректности, воздействуя на сознание людей. Все больший интерес современных исследователей привлекают средства, с помощью которых достигаются поставленные цели в области политики.

Язык является одним из мощнейших средств данной сферы. Политика и язык тесно взаимосвязаны. Политика – это не столько управление государством, сколько борьба идеологий и интересов, стремление сделать одну идеологию преобладающей над другими. Для достижения определенных целей организуются круглые столы, ведутся переговоры. Популярными становятся интервью с политическими деятелями, дебаты представителей различных политических течений. Язык в политике выполняет информативную функцию: публикуются статьи, новостные репортажи, освещающие важнейшие политические события, разъясняются тексты законов и пр. Поэтому язык – это не только некий политический инструмент, но и условие для возможности существования самой политики как явления в широком смысле. В связи с этим в современном обществе возрос интерес к языку политики, к речевому поведению политиков. Небывалую популярность приобрели исследования политического

дискурса, который позволяет взглянуть на язык политики с точки зрения условий его появления и функционирования в тексте, цели и задач его использования. В лингвистике существуют различные определения политического дискурса. По мнению А. Н. Баранова, политический дискурс представляет собой «совокупность дискурсивных практик, идентифицирующих участников политического дискурса как таковых или формирующих конкретную тематику политической коммуникации» [1, с. 246].

Особое внимание стоит уделить политическому дискурсу современного немецкого языка, поскольку Германия, являясь одной из ведущих стран в Европейском Союзе, играет важную роль на мировой политической арене. Кроме того, в Германии как в демократической стране политическая коммуникация направлена на то, чтобы сделать политику ближе к обществу, обосновать политические действия и заручиться поддержкой общественности. Вышеперечисленные факторы послужили условием развития так называемого языка политической корректности, *Sprache der politischen Korrektheit*. Эффективным языковым способом реализации конкретных установок в политическом дискурсе является эвфемизация – замена слов и выражений, вызывающих негативные ассоциации, словами с нейтральной или положительной коннотацией, выполняющими в зависимости от контекста приукрашивающую, смягчающую и вуалирующую функции, а также реализующими в политическом языке стратегию уклонения от действительности, манипулируя таким образом сознанием реципиентов. Политический дискурс не обходится без эвфемистических номинаций в связи с динамикой событий в современном мире, важную составляющую которого представляют эвфемизмы. Стоит также отметить, что число эвфемизмов в языке политики заметно растет в связи с политической активностью общества. Политическая корректность выражается в стремлении убрать из языка все те языковые единицы, которые задевают чувства, достоинство индивидуума, и заменить их соответствующими нейтральными или положительными языковыми выражениями в виде эвфемизмов [2, с. 104].

Эвфемизмы часто встречаются при обсуждении ценовой политики государства. Так, когда речь идет о повышении налогов и в общем о финансовых реформах, которые явно не найдут положительный отклик в обществе, слово *Korrekturen* ‘поправки, корректировки’, заменяющее в таких контекстах слово *Erhöhungen* ‘повышение’, приобретает эвфемистический смысл [3].

Кроме того, одной из самых актуальных тем, которая не обходится без приукрашивания действительности и вуалирования реального положения дел, является военная политика государств. Для немецкого языка также характерна тенденция к эвфемизации в данной области.

В связи с напряженной мировой обстановкой эвфемизмы служат необходимым инструментом для наименования военных действий. Ярким примером тому являются эвфемизмы *Manöveraktivität* ‘проведение учений’, *Ausbildungsmission* ‘образовательная миссия’ и т. д. Например, заимствованный из французского языка глагол *intervenieren* представляет собой эвфемизм, вуалирующий военное вмешательство на территории другого государства [5, с. 28].

В роли эвфемизмов, имеющих подобное значение, выступают также выражения *friedensschaffende Maßnahmen* ‘миротворческая деятельность’ [7], *Auslandsmission* ‘заграничная миссия’ [6], *Engagement* ‘вовлеченность (в военные действия)’ [4, с. 22-23].

Являясь мощным средством воздействия на массовое сознание людей, успешного ведения диалога, эвфемизмы становятся все более популярным инструментом в политическом дискурсе немецкого языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику / А. Н. Баранов. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 360 с.
2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 215 с.
3. Augstein J. S.P.O.N. – Im Zweifel links: Endlich Steuererhöhungen! [Электронный ресурс] / J. Augstein // Spiegel online. – Режим доступа : <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/jakob-augstein-ueber-steuersuender-und-die-steuerplaene-der-gruenen-a-897088.html>. – Дата обращения : 20.10.2018.
4. Der Spiegel: Das deutsche Nachrichten-Magazin. – Hamburg, 2013. – № 13. – 158 S.
5. Der Spiegel: Das deutsche Nachrichten-Magazin. – Hamburg, 2013. – № 14. – 142 S.
6. Gebauer M. Bundeswehr verlängert Drohnen-Mietvertrag mit Israel [Электронный ресурс] / M. Gebauer // Spiegel online. – Режим доступа : <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/bundeswehr-verlaengert-leihvertrag-fuer-israels-heron-drohne-a-895829.html> – Дата обращения : 21.10.2018.
7. Kamp A. Exkurs: Die Beseitigung der österreichischen Neutralität [Электронный ресурс] / A. Kamp. – Режим доступа : <http://staatsreich.at/exkurs-die-beseitigung-der-oesterreichischen-neutralitaet.html>. – Дата обращения : 20.10.2018.

## **СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ ПРОДУКТОВ ПИТАНИЯ**

Реклама представляет собой особый вид коммуникации, что оправдывает использование термина «рекламная коммуникация». В структуре коммуникации выделяют отправителя (адресата, производителя), получателя (адресанта, покупателя), а также комплекс отношений между отправителем и получателем. При этом можно говорить и о различных подвидах коммуникации в зависимости от количества её участников. Рекламный текст относится к массовой коммуникации, поскольку он направлен на широкие группы потребителей товаров. У рекламного текста есть определенная цель – донести до потребителей свою информацию через Интернет. Реклама может рассматриваться как психологическое воздействие, как маркетинговый ход, как массовая информация, как культура [1, с. 40].

Реклама выступает как неотъемлемый атрибут предпринимательской деятельности и на данный момент он проявляется, в большей степени, как маркетинговый ход, выполняя роль общения между производителем и покупателем. Однако, не всегда рекламный текст может быть правильно донесен до потребителя. Неверное использование языковых структур и незнание психологического влияния на человека способствует снижению эффективности подачи рекламы. Некоторые рекламы действительно могут повлиять на потребителя, в большинстве случаев это доступная и понятная реклама, которая помогает не растеряться во многочисленных предложениях и сделать правильный выбор при покупке товара.

Оригинальная подача рекламного текста и актуализированные иллюстрации делают рекламный текст притягательным. Для создания рекламного текста, нужно быть осведомленным в области психологии, технологии рекламы, маркетинга и соблюдения языковых норм и правил написания.

От того, как написан и составлен рекламный текст, зависит конечное решение потребителя о необходимости покупки товара продукта питания, поэтому следует уделять особое внимание лингвистическим особенностям языка. Главные особенности – это фонетическая, лексическая и синтаксическая организация рекламного текста. Первое, что притягивает внимание потребителя, – это фонетически-интонационный уровень рекламного слогана.

Связь между звучанием рекламного теста и осязательными образами очень тесная. Например: *Il n'y a que Maille qui t'aille (Вино марки «Maille»)* [2].

И действительно, связь между звучанием речевых фрагментов и осязательными образами совершенно реальна. Этот слоган даёт понять, что только вино марки «Май» обладает исключительными потребительскими качествами и, однажды попробовав, будет трудно вырваться из его «сети». Звуки речи выступают как значимые и содержательные, поэтому, создавая рекламный текст, необходимо учитывать, что некоторые звуки несут в себе определённый смысл.

Заголовок – это визуальный мост с визуальным изображением и текстовым содержанием. Психологи выделяют некоторые критерии к написанию и правильному применению заголовков. Заголовок должен быть кратким, содержать в себе одновременно и наименование товара, и возбуждать любопытство, и создавать личную заинтересованность, и сразу обращать внимание адресата на преимущества продукта, и направлять интерес потребителя на сам продукт, а не на рекламу. Самое важное – создавать условия для зрительного и слухового запоминания названия продукта при ситуации беглости чтения и перелистывания страниц носителя рекламы. Например: *La Badoit diablement pétillante (Badoit Rouge – eau en bouteille)* [3].

Слоган гласит, что Ля Бадуа – это лучшая газированная вода, искрящаяся, бурлящая. Метафоричность рекламного слогана, подбор эпитетов, эллиптичность конструкции – все эти языковые особенности подталкивают потребителя к мысли, что именно этот продукт является лучшим и именно его следует купить.

Таким образом, рекламные тексты обладают следующими структурно-семантическими особенностями: эмоционально окрашенная лексика; фонетическое оформление; рифмованность слогана. Потребителю нужно доступно аргументировать и разъяснить все достоинства товара. Реклама должна формировать у потребителя ощущение значимости, принадлежности к избранному кругу продуктов. Для написания рекламного текста необходимо собрать все имеющиеся факты в защиту рекламного продукта, определить целевую аудиторию, выявить, что именно должен будет потенциальный потребитель запомнить из рекламного сообщения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Фещенко А. Г. Структура рекламного текста : учебно-практическое пособие / А. Г. Фещенко. – СПб. : Изд-во «Петербургский институт печати», 2003. – 232 с.

2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.maille.com/en\\_GB](http://www.maille.com/en_GB). – Дата обращения : 19.10.2018.
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.monoprix.fr/badoit-rouge-eau-minerale-naturelle-gazeuse-intense-petillante-badoit-2383570-p>. – Дата обращения : 19.10.2018.

**Фомина С. Б.,  
Казак А. С.**  
(г. Алчевск, ЛНР)

## **ГЕНДЕРНЫЕ МАРКЕРЫ АНГЛОЯЗЫЧНОГО НОВОСТНОГО ТЕКСТА**

Одной из главных особенностей языкознания конца XX века является расширение связей лингвистики с другими науками, в частности, с социологией. Согласно мнению ученых, интерес был вызван активным привлечением мужчин и женщин в процесс социализации, который влияет на формирование разных навыков и качеств, определенных культурных норм, ролей и стереотипов. В связи с социальными изменениями в конце XX века начинается активное развитие и становление гендерных исследований, а также появление таких понятий как «гендер» и «гендерная лингвистика».

Предметом исследования является анализ лингвистических особенностей гендерной специфики новостного текста.

Теоретической основой работы послужили Е. И. Горошко [1], А. В. Кирилиной [2] и других современных ученых.

Для проведения исследования и установления лексических особенностей мужских и женских новостных текстов было отобрано 130 лексических единиц, из которых 58 л. е. относятся к мужским новостным текстам, а 72 – к женским.

Материалом исследования являются англоязычные новостные тексты таких изданий, как The New York Times, The Guardian, The Daily Telegraph, The Independent, что позволило определить очевидные отличия между мужскими и женскими новостными текстами в орфографии, лексике, стилистике, тематической направленности.

Большая часть политических, экономических, спортивных новостных текстов создаются и распространяются мужской частью населения, а женщины чаще предпочитают писать и рассказывать о моде, семье, здоровье, образовании.

Отличительными особенностями мужских новостных текстов от женских являются четкая структура новостного сообщения, узкоспециализированная лексика, цифры, цитаты, даты. В качестве примера, можно привести небольшой отрывок новостного текста

из американской газеты *The New York Times*, Monday, September 17, 2016: “*Australian growth is predicted to rise to 3.1% this year after 2.5% in 2016, which should see the unemployment rate shrink to 5.2% from 5.9% now. The IMF says commodity-exporting economies such as Australia are set to recover, especially given the average 20% increase in coal prices*”.

Женские новостные тексты, наоборот, характеризуются отсутствием четкой структуры новостного сообщения, отсутствием терминологии или узкоспециализированной лексики, но наличием простых и понятных слов, разговорных выражений. В основном, женским новостным текстам свойственен обратный порядок слов и детальное рассмотрение событий, как правило, с добавлением цитат и подробным анализом. Для иллюстрации примера был выбран отрывок новостного текста из американской газеты *The Guardian*, Saturday, April 15, 2017: “*For decades the fashion industry’s issue with diversity has been starkly seen on the catwalks, on the pages of glossy magazines and on lavish billboards. Designers are showing clothes with a notable polish and sophistication. They appear to be aimed at older consumers, and are inspired by clothes we already associate with maturity*”.

Анализ лексико-грамматических особенностей мужских и женских новостных текстов показал, что авторы-женщины стремятся к использованию:

- нейтральной лексики: *day, work, our* (20%);
- конкретных существительных: *model, teacher, minister* (16%);
- оценочных прилагательных: *progressive, effective, awesome* (11%);
- неологизмов: *know-how, make-up, blog* (11%);
- вводных слов: *meanwhile, however, furthermore* (10%);
- прилагательных наивысшей степени сравнения: *the highest rates of asthma, the shortest life spans, the nation’s largest foundation* (9%);
- синонимов: *beautiful – attractive, begin – start, ask – demand* (8%);
- глаголов чувственного восприятия: *seem, see, sense, feel, perceive* (6%).

Использование узкоспециализированной терминологии: *financial stability, brownfield regeneration* (3%), абстрактных (2%) и собирательных существительных (4%) сведено к минимуму.

Анализ лексических особенностей мужских новостных текстов выявил, что авторам-мужчинам свойственно использование:

- нейтральной лексики: *day, work, our* (21%);
- абстрактных существительных: *peculiarity, strength imagination* (16%);

- собирательных существительных: *corporation, department, society* (16%);
- узкоспециализированной терминологии: *commodity-based economy monetary policy, infrastructure investment* (15%);
- вводных слов: *overall, as a result of, in fact* (12%);
- сложных прилагательных: *medium-sized cities, low-density urban settlements* (6%).

Глаголы чувственного восприятия (5%), неологизмы (4%), слова-интенсификаторы (3%), синонимы (2%) реже встречаются в мужских новостных текстах, чем в женских, соответственно авторы-мужчины стараются избегать использования этих лексических единиц.

Таким образом, очевидно, что мужские и женские новостные тексты имеют свои языковые особенности. Данное исследование не решает многих вопросов лингвистической гендерологии, однако может служить основой для дальнейшего анализа.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Горошко Е. И. Особенности мужского и женского стиля письма / Е. И. Горошко // Гендерный фактор в языке и коммуникации. – Иваново, 1999. – С. 28-41.
2. Кирилина А. В. Гендер : лингвистические аспекты : монография / А. В. Кирилина. – М., 1999. – 155 с.

**Черныш А. В.**

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

## ЭТИКЕТНОСТЬ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ

Этикетность представляет собой систему правил ритуализированного поведения и имеет многочисленные градации в социальном общении [1]. В этом исследовании используется термин «мультипликационный дискурс», который, являясь вариацией дискурса, выступает результатом взаимодействия коллективного авторского замысла, сложного комплекса предполагаемых реакций зрителя и текста мультипликационного, а также анимационного произведения. Объектом данного исследования является категория этикетности, представленная в мультипликационном дискурсе компании The Walt Disney Company. Для исследования были выбраны формулы речевого этикета, используемые героями детских полнометражных мультфильмов, созданных данной компанией на английском языке. Например, во фрагменте из мультипликационного

фильма “*The Three Little Pigs*” можно обозначить несколько этикетных ситуаций: заботливое предостережение мамы-свинки, вежливое согласие поросят касательно предостережения, вежливое убеждение-успокоение мамы-свинки, формулы прощания с использованием наименования адресата (Narrator: *So the three little pigs left their home.* Mother pig: (waving) *Watch out for the big, bad wolf.* First little pig: *Okay, I will.* Second little pig: *I got it, Mom.* Third little pig: *Don't worry, Mom.* Three little pigs: *Good bye, Mom!* Mother pig: *Good bye, dear children!* (The Three Little Pigs).

Формулы речевого этикета – это определённые слова, фразы и устойчивые выражения, применяемые для трёх стадий разговора: приветствие, основная часть разговора, прощание. В результате изучения был получен материал, анализ которого позволил заключить, что для мультипликационных героев характерны речевые клише, которые используются в конкретной ситуации в англоязычном дискурсе. Для приветствия обычно характерны такие речевые формулы как: *How do you do? Hello! Nice to see you/ Nice to meet you.* В ситуации прощания, как правило, используются такие речевые формулы как: *Good bye! Bye-bye (bye)! See you soon! Looking forward to seeing (hearing from you)! Sincerely!* и т.п. Что касается формул, применимых для основной части разговора, здесь необходимо отметить, что эти формулы и их употребление зависят от темы разговора, ситуации общения, степени знакомства говорящих и многих других факторов. Грамматически этикетные формулы выражаются, как правило, с использованием сослагательного наклонения: *Could you, please, tell me, how to get to the park? Would you have a cup of coffee? I would be glad if you...* и т.п. Тем не менее, в любой речевой ситуации возможно возникновение ситуации несогласия или отказа от чего-либо, что требует применения в речи отрицательных конструкций: *Sorry, I failed to do that. – Простите, я не смог сделать это. If you deny it ... – Если ты это отрицаешь (здесь: не соглашаешься).* Кроме того, характерны средства выражения скрытого отрицания: *I find it in the other way. – Я смотрю на это с другой стороны (по-другому)* (выражается несогласие с точкой зрения собеседника, отрицание ее истинности). Могут употребляться также формулы с использованием явных средств выражения отрицания, тем не менее они призваны в тактичной форме выразить мнение говорящего и носят оттенок относительности, передаваемый с помощью сослагательного наклонения: *I would not say I share your point of view. – Я бы не сказал, что разделяю твою точку зрения. If it is done in improper manner ... – Если выполнено ненадлежащим образом ...* (характерная формула речевого этикета делового общения часто употребляется в ситуациях с

оттенком официальности). Кроме того, средства для выражения отрицания используются в этикетных формулах для оформления вежливых просьб и приглашений типа: *Wouldn't you like to eat out with me tonight?* – *Не могли бы Вы поужинать со мной сегодня вечером?* *Couldn't you pass me the sugar, please.* – *Не могли бы Вы передать мне сахар, пожалуйста.* *Wouldn't it be hard for you ... ?* – *Не затруднит ли Вас...?*

В результате изучения различных мультфильмов мы пришли к выводу, что речь мультипликационных героев содержит разнообразные формулы речевого этикета, характерные для всех этапов разговора. Некоторые средства выражения отрицания (в частности частица *not*) используется в формулировках речевого этикета не в целях выражения отрицания, а в целях передачи степени вежливости, в связи с чем утрачивает свое отрицательное значение. Категория вежливости реализуется посредством формул речевого этикета, грамматических этикетных формул с использованием сослагательного наклонения, при помощи применения в речи отрицательных конструкций, а также употреблением имен собственных при обращении к адресату.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Дидик У. В. Мультфильмы в детском дискурсе [Электронный ресурс] / У. В. Дидик // Научные статьи Казахстана. – 2013. – Режим доступа: <http://articlekz.com/article/12254>. – Дата обращения : 27.01.2017.
2. Лалетина А. Ф. Культурообразующее значение мультипликации / А. Ф. Лалетина // Лингвокультурология. – 2009. – № 3. – С. 142-147.
3. Нешкова Е. Г. Мультипликационный дискурс в фокусе лингвокультурологии (на примере мультипликационного сериала «Тимон и Пумба») [Электронный ресурс] / Е. Г. Нешкова // Актуальные вопросы филологической науки XXI века : материалы VI Международной научной конференции молодых ученых (Екатеринбург, 10 февраля 2017 г.). – Часть 1 : Современные лингвистические исследования. – Екатеринбург : Издательство УМЦ-УПИ, 2017. – С. 54-58. – Режим доступа: <http://hdl.handle.net/10995/47170>. – Дата обращения : 28.08.2018.

**Чиж А. Б.**  
Научный руководитель: преп. Фалина Н. А.  
(г. Горловка, ДНР)

## МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Наряду с общепринятыми языковыми нормами в немецком языке существует огромный пласт лексики, который постоянно меняется, развивается и при этом выходит за их пределы – это сленг немецкого языка. Несовпадение сленга с нормами литературного языка ни в коей мере не делает данный лексический материал менее важным или неинтересным. Сленг немецкого языка привлекает к себе очень пристальное внимание многих лингвистов, поскольку без знания и понимания этой лексики существенно усложняется межличностное общение в самых разных сферах жизни. Основной составляющей немецкого сленга является язык современной молодёжи, который и является основной движущей силой развития этой лексической пласты.

Есть масса слов с абсолютно нейтральной окраской, которые в устах молодого поколения приобретают совершенно иное, экспрессивное звучание, пополняя запас немецкого сленга. В качестве примера можно привести следующие лексические единицы, которые наряду с нейтральной окраской могут приобретать ярко выраженный характер разговорной лексики. К примеру, глагол *schlafen* – ‘спать’: *knacken* – ‘кемарить’, *pennen* – ‘дряхнуть’, *sägen* – ‘покоиться’, *an der Bettkante hängen* – ‘давить подушку’.

Помимо обычной разговорной лексики, в немецком языке существуют ещё и сленговые приветствия, например:

*Gruß* (‘привет’) часто используется вместо *Hallo*. Следующее приветствие – *Hi*. Эти оба слова пришли в немецкий язык из английского. В немецкой речи это просто модный вариант стандартного «привет».

*Hey* – то же, что *Hi*. Пришло из американского варианта английского.

*Was geht?* / *Was geht denn?* Часто вместо привычного выражения *Wie geht's?* (*Wie geht es?*) от немцев можно услышать фразу “*Was geht?*” Не трудно догадаться, что это просто разговорный аналог фразы «Как дела?».

*Was geht ab?* – молодёжное приветствие.

*S'läuft* / *Es läuft?* Фраза образована по аналогии с *Wie geht es?* Это распространённое сленговое приветствие среди молодёжи.

Прощаясь, немцы также часто используют фразы, которых нет в классическом немецком языке.

*Tschüssikowski* – это неформальное прощание с очень интересной историей. Оно образовалось от банального слова *Tschüss*, т.е. ‘Пока’. Популярность это слово обрело после выхода немецкого сериала “Die Zwei”. Для немцев это слово звучит забавно, потому что суффикс “owski” придает слову русский или польский оттенок.

*Tschüssie* – это уменьшительно-ласкательный вариант приветствия *Tschüss*. Используется между хорошими знакомыми.

*Mach's gut / Mach es gut* – часто используется, чтобы попрощаться с другом. На русский переводится примерно как «Давай»

В немецком языке много сленговой лексики, особенно в речи молодёжи, но иногда сленговые выражения могут быть непонятны даже для носителей речи. Некоторые выражения образуются по определённой схеме: **voll + прилагательное**. Слово *voll* переводится как «полностью». В разговорной речи в сочетании с прилагательным это слово просто усиливает значение прилагательного. Например: *Es ist voll kalt da draußen*. – ‘На улице холодыга’.

Для усиления эффекта используется **krass**. Это слово можно услышать в качестве реакции на какую-либо удивительную или даже шокирующую историю. В русском есть очень хороший аналог «жесть». Например: *Das war ja krass gestern!* – ‘Вчера была просто жесть!’

Часто, когда немцы строят длинные предложения, они запинаятся и, чтобы не потерять мысль, вставляют так называемые «слова-паразиты», например «ну», «типа», «как бы» и т.п. Вот список самых популярных из этих слов:

*Na* – То же, что «ну» в русском языке. Само по себе слово используется, когда нужно выиграть немного времени и собраться с мыслями. Например: *Na, wie geht's dir heute?* ‘Ну, и как у тебя сегодня дела?’

*Halt* – ‘Типа’ или ‘Как бы’. Это классическое слово-паразит, которое не имеет практически никакого веса в предложении, но помогает говорящему сосредоточиться. Не стоит им злоупотреблять, потому что это может сильно затруднить общение. Например: *Es war... halt.. nicht so gut*. – ‘Это было... как бы... не очень’.

*Quasi* – это латинская приставка, которая в процессе эволюции языка стала работать в немецком точно также как слово “halt”. Это слово вставляют либо когда не могут подобрать нужного слова, либо когда хотят выразить неопределённость. Например: *Ich muss... quasi... nach hause*. – ‘Мне... как бы... домой пора’.

*Dingsbums*. – Не важно, насколько хорошо Вы владеете немецким языком, всегда может сложиться ситуация, когда Вы просто не можете вспомнить нужное Вам слово. Русские в таком случае говорят

что-то вроде «там», «как его там» или «это самое». Немцы говорят “*Dingsbums*”. Например: *Wie heißt die Dingsbums da nochmal?* – ‘Как там она называется?’

В заключение хочется отметить, что изучение сленга приобретает возрастающую актуальность в условиях расширяющихся международных контактов, помогает студентам лучше представить особенности и своеобразие национальной картины мира, понять особенности менталитета. Понимание и знание сленга приобщает обучаемых к естественной языковой среде, способствует развитию их коммуникативной компетенции, представляет собой уникальную возможность для включения обучаемых в активный диалог культур.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Das deutsche Slang Wörterbuch [Электронный ресурс] // Super Slang. – Режим доступа : <http://superslang.de> . – Дата обращения : 20.10.2018
2. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache [Электронный ресурс] // MundMische. – Режим доступа : <https://www.mundmische.de>. – Дата обращения : 24.10.2018

**Чунина Т. О.**

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

### КОМПЛИМЕНТ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ

Сферы межличностных отношений, коммуникации принадлежат к первоосновам человеческого мира. Коммуникация – «это одно из проявлений социального взаимодействия, в основе которого лежит обмен мнениями, чувствами, волеизъявлениями, с целью информирования» [1, с. 31].

Проблема успешной реализации языковой коммуникации решается во многом при помощи комплимента. Комплимент является неотъемлемой частью языкового этикета, который используется в разных речевых ситуациях: во время встреч, прощаний, поздравлений и т.п. Такие формы языкового общения национально предопределены, имеют гендерные особенности и вписываются в актуальные проблемы современной лингвистики [2, с. 183].

Комплимент – это любезное доброжелательное высказывание в адрес другого человека, в котором нужно отметить какое-либо положительное качество.

Основная функция комплимента заключается в создании или поддержке солидарности между адресантом и адресатом [5].

Комплименты можно разделить по тематическим группам: внутренние качества адресата, внешние качества адресата, комплименты, которые выражают отношение адресанта к адресату, комплименты в адрес семьи и близких собеседника.

Проанализировав различные статьи из немецкоязычных журналов (Welt N24, Zeit Magazin, Focus, Süddeutsche Zeitung, Meine Familie und ich, Kulturspiegel, Bild, Deutschland), немецкоязычные радиопередачи (DW) и блоги, стоит отметить, что представители немецкоязычной культуры прибегают к использованию комплиментов гораздо реже, чем представители других культур, например, славяне или англичане. Это связано с этнокультурными особенностями. Так, немцы предпочитают не делать комплимент незнакомому человеку из боязни быть непонятым или попасть в неловкое положение. В производственной ситуации излишние комплименты также не будут уместны, как правило, они используются лишь в неформальном общении и характеризуются подчеркиванием отдельных достоинств партнера, но при этом немцы избегают откровенной лести, которая воспринимается крайне негативно. Например, комплимент начальнику, как правило, трактуется как заискивание, в то время как хорошо выполненная работа сотрудника заслуживает похвалы. «Признание нужно заслужить», – говорит психотерапевт из Берлина Wolfgang Krüger.

Главным критерием для представителей немецкоязычной культуры остается искренность, об этом в своей статье говорит американка Courtney Tenz: «Честность немцев стала для меня своего рода культурным шоком. Кажется, никто не замечал моего нового платья, красивой улыбки или глаз. Лишь однажды один из моих студентов заметил, что я слишком худа для американки, после чего мне пришлось сделать замечание: в Америке Вас сочли бы невеждой. Тогда он мне сказал, что считает американцев неискренними, ведь они делают слишком много преувеличенных комплиментов, их словам нельзя доверять. Этот случай доказал, что лучший комплимент для немцев – честность...» [4].

Немецкие комплименты достаточно краткие, использованы в простой, невычурной форме и в настоящем времени, например: *Sie (du) sehen (siehst) sehr gut aus!* – ‘Вы (ты) хорошо выглядите (выглядишь!)’, *Sie (du) verändern sich (veränderst dich) ja gar nicht!* – ‘Вы (ты) совсем не меняетесь (меняешься)’!

В немецком языке большинство комплиментов касаются выполнения каких-либо поручений, за ними следуют комплименты внешности и комплименты умственным способностям.

Таким образом, комплимент как форма речевого этикета имеет определенные национально-культурные особенности и может рассматриваться через призму культурно-языковых традиций.

В заключение следует отметить, что комплимент представляет собой двусложное языковое действие, наподобие: комплимент (реплика-стимул) – ответ на комплимент (реплика-реакция). Частота употребления комплиментов и их вычурность зависят от этнокультурных и этических особенностей тех или иных представителей. Комплименты не только выражают искреннее восхищение позитивными чертами человека, но и могут заменять приветствие, благодарность или извинение и доводить до минимума действия, которые угрожают адресату, такие как критика и ругательство.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування : навчальний посібник / Я. Радевич-Винницький. – Львів : Сполом, 2001. – 223 с.
2. Серль Дж. Р. Классификация иллокутивных актов: Пер. с англ. / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике : Теория речевых актов. – М. : Прогресс, 1986. – С. 170-194.
3. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения / Н. И. Формановская. – М. : Высш. шк., 1989. – 159 с.
4. Tenz Courtney Warum Deutsche keine Komplimente machen, und wie eine Amerikanerin lernte damit umzugehen [Электронный ресурс] / Courtney Tenz. – Режим доступа : <http://www.dw.com/de/warum-deutsche-keine-komplimente-machen-und-wie-eine-amerikanerin-lernte-damit-umzugehen/a-37780617>.
5. Wolfson N. The compliment as a social strategy : Papers in Linguistics / N. Wolfson, J. Manes // International Journal of Human Communication. – 1980. – № 3. – С. 410-431.

*Шавронская Е. А.  
(г. Горловка, ДНР)*

### ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

До недавнего времени основная задача преподавания иностранных языков сводилась к тому, чтобы научить обучающихся владеть изучаемым языком. Но на современном этапе развития общества, чтобы быть понятым собеседником, уметь правильно говорить на иностранном языке, одних лингвистических знаний

будет недостаточно. Для эффективности обучения иностранному языку необходимы также знания национально-культурной специфики речевого и неречевого поведения, социально-культурных норм, особенностей коммуникации. Успешность овладения иностранным языком определяется умением пользоваться изучаемым языком в соответствии с нормами и традициями носителей данного языка, характерными для данной коммуникативной среды.

В преподавании иностранных языков сегодня приоритет отдаётся не только устной речи, но и ознакомлению с реалиями страны изучаемого языка, её культурой. Сочетание элементов страноведения с языковыми явлениями позволяют обучающимся изучить жизнь другого народа через его язык, который выступает в качестве зеркала национальной культуры, сохраняет в себе культурно-исторические факты.

Термин «лингвострановедение» подчеркивает, что это направление, с одной стороны, сочетает в себе обучение языку, а с другой – дает определенные сведения о стране изучаемого языка. Современные языковеды определяют главную роль лингвострановедения как обучение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, рассчитанных на носителей языка.

Основоположники лингвострановедения Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров понимают под этим термином «культуроведение, ориентированное на задачи и потребности изучения иностранного языка» [2, с. 23].

Во многих языковых единицах находят отражение национальное своеобразие образа жизни того или иного народа, факты истории страны, природно-географические особенности, культура, экономика. Объяснения образности и значения многих языковых единиц современного немецкого языка отыскиваются в истории, в быту, в обычаях и правах немцев, в национально-специфических религиях. Языковые единицы, представленные в лингвострановедческом аспекте, могут дать известный объем фоновых знаний, т. е. исторические и культуроведческие сведения, которые необходимы для правильного и эффективного преподавания и изучения иностранного языка.

Лингвострановедческий подход к рассмотрению языковых единиц обладает еще одной важной функцией в преподавании языка: он повышает, а иногда и прямо обеспечивает мотивацию овладения языком, так как в действие вступает «закон интереса». Учащиеся всегда с интересом относятся к истории, культуре, искусству, нравам и обычаям, традициям, укладу повседневной жизни народа, его взглядам на жизнь, ко всему, что связано со страной изучаемого

языка. Процесс овладения иностранным языком становится для них процессом «открытия» для себя страны изучаемого языка и людей, говорящих на этом языке.

На своих уроках учитель, прежде всего должен, стараться воспитывать у детей любовь к языку, стране изучаемого языка, традициям и культуре немецкого народа. Именно здесь важен лингвострановедческий материал: использование карты Германии при изучении географического положения, федеральных земель, ландшафтов Германии.

На старшем этапе обучения необходимо делать большой упор на работу с поговорками, так как возрастает жизненный опыт детей этого возраста, и они уже могут выразить свое отношение к данной ситуации.

Огромный интерес вызывает у обучающихся знакомство с праздниками Германии. Так, накануне Рождества, во время Адвента можно изготавливать календарь Адвента, собирать небольшие рождественские сувениры, разучивать песни, оформлять выставки, знакомиться с традициями.

Важная роль на уроках отводится наглядности: картинки с изображением достопримечательностей различных городов Германии, Швейцарии и Австрии. Особое внимание на уроках учитель может уделять знакомству с великими людьми Германии, например вместе с учащимися собирать материал о жизни и творчестве И. В. фон Гете, Л. ван Бетховена, В. А. Моцарта, Ф. Шиллера, Г. Гейне.

С большим интересом обучающиеся пишут проекты на темы: национальная кухня Германии, праздники и традиции, великие поэты и др.

На уроках можно изучать песни, считалочки различных жанров и тематик, с их помощью более эффективно закрепляется грамматический материал.

Использование на уроке музыки способствует эстетическому воспитанию школьников. Благодаря музыке ученики знакомятся с культурой страны, ее музыкальной жизнью, творчеством великих музыкантов, таких как В. А. Моцарт, И. Гайдн, Л. ван Бетховен. Учащиеся с удовольствием слушают лирические песни Р. Шуберта, вальсы И. Штрауса.

Использование лингвострановедческого подхода предполагает задания творческого характера, которые направлены на создание условий возникновения у учащихся речевой интенции, позволяющей приблизить их речевую деятельность к реальным условиям. Все это позволяет воспитать человека, приверженного общечеловеческим ценностям, впитавшего в себя богатство культурного наследия своего народа и народов других стран,

стремящегося к взаимопониманию, способного и готового осуществлять межличностное общение.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
2. Верещагин Е. М. Язык и культура : Три лингвострановедческие концепции : лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы [Электронный ресурс] / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров // Язык и культура. – М. : Индрик, 2005. – 1038 с. – Режим доступа : [https://books.google.com/books/about/Язык\\_и\\_культура\\_Три\\_ли.html?id.](https://books.google.com/books/about/Язык_и_культура_Три_ли.html?id.) – Дата обращения : 30.10.2018.
3. Пассов Е. И. Современный урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1998. – 223 с.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

***Шайкина Н. И.***

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.  
(г. Горловка, ДНР)*

### **ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

Игра – явление многогранное, ее можно рассматривать как особую форму существования всех без исключения сторон жизнедеятельности человека и группы. Столь же много оттенков появляется с игрой в педагогическом руководстве воспитательным процессом. Огромная роль в развитии и воспитании ребенка принадлежит игре – важнейшему виду детской деятельности [4].

Д. Б. Эльконин считает, что игра по своему содержанию приближается к труду взрослых. Наблюдая за тем, как ребенок играет, взрослые считают, что игра не относится к таким серьезным занятиям, как, например, приготовление уроков или труд. Но выполнение домашнего задания является обязанностью, а труд – необходимостью. Ребенок хочет играть не потому, что это легко, а потому, что это трудно. С каждой игрой ребенок желает узнавать новое, понимать и выполнять те же вещи, что и взрослые [2].

А. В. Конышева считает, что игра – это уникальный феномен общечеловеческой культуры, ее исток и вершина. Ни в каких видах деятельности человек не демонстрирует такого самозабвения,

обнажая свои психофизические, интеллектуальные способности, как в игре. Игра – это регулятор всех жизненных позиций учащихся. Школа игры такова, что в ней обучаемый – и ученик, и учитель одновременно [5, с. 6].

Метод обучения можно рассматривать как способ взаимообусловленной деятельности педагога и ученика, который выступает средством разрешения противоречий между запасом знаний, которые необходимы на данном этапе, и способом деятельности. Он выступает инструментом разрешения противоречий, присущих данному этапу обучения и связанных с содержанием определенного материала и задачами развития учащихся в процессе овладения.

Игра как метод подготовки учащихся к изучению нового – это инструмент разрешения противоречий между характером мотивации, познавательной направленности личности и объективной необходимости овладения новыми знаниями, между восприятием явлений и осознанием их как научных фактов, между знаниями, которые имеют ученики, и теми, которые должны быть между осознанием единичного и общего, элементарного и систематического. Игры – это методы, стимулирующие влияние содержания обучения, интерес к обучению, конкретизирующие и закрепляющие усвоение.

Чтобы эффективно воспитывать школьников, недостаточно знать набор игр. Игра, как и любое другое средство, становится воспитательным фактором только при соблюдении ряда условий. Главное из них – это отношение педагога к детям, которое выражается при помощи игровых приемов. Его можно назвать игровой позицией педагога [1, с. 113].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Апинян Т. А. Игра в пространстве серьезного : Игра, миф, ритуал, сон, искусство и др. / Т. А. Апинян. – СПб., 2013. – 400 с.
2. Букатов В. М. Педагогические тайнства дидактических игр : Учебно-методическое пособие (2-е изд., испр. и доп.) / В. М. Букатов. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2013. – 96 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 187 с.
4. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы преемственности между дошкольным и школьным образованием / Н. И. Гуткина // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 106-115.
5. Конышева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Конышева. – СПб. : КАРО, Мн. : Издательство «Четыре четверти», 2008. – 192 с.

## **ФОНЕТИКО-ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Современное образование в настоящее время как никогда находится в стадии динамичного совершенствования, что влечет за собой трансформацию самой его системы, содержания, а также форм и методов обучения. Независимо от возрастных категорий учащихся, требований образовательных программ, уровня и профиля подготовки, технических возможностей обучения, педагогу как непосредственному участнику и организатору образовательного процесса постоянно следует задумываться над способами повышения эффективности использования разнообразных видов деятельности. На наш взгляд, качественное обучение английскому языку на дошкольном и начальном школьном этапах определяет в перспективе дальнейшее успешное овладение учебным материалом и навыки его практического применения. Именно на указанных этапах обучения важнейшую роль выполняют разнообразные виды игровой деятельности в учебном процессе, т.к. младший школьник – это уже школьник, но еще ребенок, на развитие которого оказывают влияние множество факторов и обстоятельств: цикл учебных предметов, смена статуса субъектов учебного процесса (воспитатель – учитель, дошкольник – школьник), повышенная учебная нагрузка, разнообразие требований в зависимости от изучаемого предмета и педагога. Несмотря на то, что в младшем школьном возрасте происходит постепенная смена ведущей деятельности, а точнее: переход от игровой деятельности к учебной непосредственно, игра сохраняет свою ведущую роль. Практический опыт доказывает верность рассуждений относительно того, что игра является средством успешного формирования интереса к дальнейшему изучению английского языка в младшем школьном возрасте. Среди разнообразия классификаций, предлагаемых отечественными и зарубежными педагогами, в нашем исследовании мы целенаправленно выделили фонетико-орфографические игры как эффективные вспомогательные средства, используемые для совершенствования фонетических и орфографических навыков младших школьников. Овладение данными навыками должно быть прочно заложено именно на начальном этапе обучения иностранному языку, что обеспечит в дальнейшем определенный уровень самостоятельности со стороны учеников в ходе реализации учебного процесса. Практический опыт показывает, что ученик

начальной школы на определенном этапе учебного процесса способен самостоятельно изучать лексические единицы, работать с текстовым материалом, если а) владеет символами фонетической транскрипции; б) умеет работать со словарем. Формирование и совершенствование указанных навыков непринужденно и эффективно способно осуществляться с помощью использования таких дополнительных средств в обучении, как учебная игра, под которым в нашей работе мы подразумеваем любое особо организованное задание с целью активизации учебно-познавательной и даже творческой деятельности младшего школьника. Заявленную категорию игр в исследовании мы разделили на две подкатегории, примеры которых приводим ниже.

**Фонетические упражнения:** 1. «Краткие и длинные звуки» (На долгий звук ладони разводим в стороны, на краткий – хлопаем в ладоши); 2. «Поймай звук» (Учитель называет цепочки звуков/слов. Ученики хлопают в ладоши, услышав определенный звук); 3. «Какой звук задуман?» (Учитель называет несколько цепочек звуков, в каждой из которых повторяется определенный звук. Ученики должны определить этот звук и произнести его); 4. «Find Mistakes» (Учитель показывает карточки с изображениями звуков, некоторые из которых произносит неправильно. Ученики определяют ошибку. Используя фразу 'It's not /.../, but /.../', исправляют ошибку); 5. «Назови слово» (Учитель кидает учащемуся мяч, произнося определенный звук. Задача ученика – назвать слово, в котором слышится данный звук); 6. «Произнеси звуки до окончания счета» (Учитель демонстрирует изображения с равным количеством звуков, шепотом считая до 10. Учащиеся должны в быстром темпе и правильно назвать демонстрируемые звуки); 7. «Произнеси все звуки в слове» (Учитель называет и демонстрирует графическую форму слова. Ученик должен назвать все звуки, которые слышатся в данном слове. Затем, демонстрируя графическое изображение транскрипции данного слова, учитель с учениками проверяют правильность выполнения задания); 8. «Назови пропущенный звук» (Возможны некоторые варианты: 1) Учитель демонстрирует графическое изображение слова. Произносит поочередно звуки с намеренно пропущенным одним из них. Ученики называют пропущенный звук; 2) Учитель вразброс называет звуки, составляющие звуковое оформление слова. Ученики называют недостающий звук); 9. «Попади в слово» (На доске беспорядочно написана только транскрипция слов. Один ученик выходит к доске и в произвольном темпе дотрагивается до транскрипции того слова, которое произносит учитель); 10. «Magic Box» (Учитель подходит к некоторым учащимся и предлагает взять из магической коробочки карточку с транскрипцией слова. Задание – правильно прочитать транскрипцию).

**Лексико-орфографические игры:** 1. **«Назови букву»** (Игра предполагает коллективное участие. Учитель поочередно называет буквы алфавита (через одну). Ученики называют очередную букву. Режим работы: учитель → класс → учитель → класс); 2. **«Чего не хватает?»** (Учитель демонстрирует набор букв, считая, например, до 5. Учащиеся закрывают глаза. Учитель убирает из набора 1-3 буквы (по уровню сложности). Необходимо назвать недостающие буквы); 3. **«Рассыпались буквы»** (На каждую парту учитель кладет набор букв. 1-й вариант: сложить буквы так, чтобы получилось слово; 2-й вариант: сложить слово на заданную тематику); 4. **«Определи слово»** (Учитель называет цепочки слов. Ученики записывают первую букву каждого слова. Поочередная запись помогает угадать слово. Игра продолжается до первого ученика, поднявшего руку и назвавшего слово); 5. **«Запомни и назови»** (Учитель в быстром темпе демонстрирует набор букв. Ученики их быстро хором называют. Необходимо воспроизвести все буквы по памяти).

Основываясь на результатах практического применения игровых форм работы при обучении английскому языку в начальной школе, считаем возможным вывести определенные положения: 1) учебная игра является эффективным средством активизации познавательной деятельности и повышения интереса к изучаемому предмету; 2) применение игр положительно сказывается на работе ученического коллектива, создании дружественной атмосферы в условиях коллективного сотрудничества; 3) успешное выполнение игровых заданий зависит от четкого и краткого сообщения условий и спланированных этапов работы; 4) универсальность учебной игры в целом состоит в том, что она может быть организована при различных формах работы на уроках английского языка, на любых этапах обучения; 5) игра не заменяет полностью традиционные методы обучения, но эффективно дополняет их.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
2. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі : Навчальний посібник. / С. В. Роман. – К. : Ленвіт, 2009. – 216 с.
3. Соловова Е. В. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций / Е. В. Соловова. – М. : Просвещение, 2005. – 239 с.
4. Thornbury S., Watkins P. CELTA Course / S. Thornbury, P. Watkins : Trainee Book. – Cambridge University, 2007. – 238 p.

*Штефан Н. В.  
(г. Макеевка, ДНР)*

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ РАБОТЫ УЧАЩЕГОСЯ НАД НАУЧНЫМ ИССЛЕДОВАНИЕМ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЛОГАНОВ**

Все мы хотим, чтобы нашим ученикам было интересно учиться, а преподавателям – интересно учить. В поддержании интереса и сохранения мотивации к обучению может помочь использование лингвострановедческого материала.

Согласно новым образовательным стандартам мы должны не просто направить ученика на получение необходимого объема знаний, а осуществлять системно-деятельностный подход в обучении [1, с. 4], воспитывать способность мыслить самостоятельно на основе полученного материала, уметь творчески перерабатывать его для своих нужд. Помочь одаренным, творческим ученикам развивать свои знания можно, предложив написать научную работу для выступления на уроке, конференции или для участия в Малой Академии Наук.

Выбрать тему для написания работы не просто. Нужно определиться с тем, что вы хотите и можете изучать. Просто рассматривать какие-то языковые аспекты не очень интересно. Гораздо лучше соединить это с лингвострановедческим материалом и изучать язык на основе текста песен, художественных произведений и т.д. Есть еще одна важная проблема: эта тема должна обязательно быть интересна и ученику. Нельзя ни в коем случае навязывать тему подопечному, иначе работа будет обречена на провал. Что тогда делать? Надо искать такую тему и такой материал, который сможет заинтересовать и учителя, и учащегося.

Именно так совместно с учеником была выбрана для исследования тема англоязычных слоганов. Мы отобрали 65 англоязычных слоганов в современных рекламных текстах в Интернете, радио, печатных изданиях, определили их смысловое наполнение, выявили частотность употребления морфологических, синтаксических средств и средств художественной выразительности и их влияния на запоминаемость и содержание слоганов, создали собственные слоганы для рекламы изучения английского языка. Актуальность темы обусловлена ростом интереса к рекламным текстам и используемым языковым средствам. Умение четко, доступно и привлекательно для слушателя выразить свои мысли всегда привлекает внимание и является целью для многих профессий: для политика, учителя, представителей по связям с общественностью, культурных деятелей, копирайтеров и т.д. [2, с. 82]. Учащимся

умение кратко и красиво высказать свои мысли, к тому же еще и на английском языке, обязательно пригодится в жизни.

Проведенные исследования позволили сделать выводы, что среднестатистический слоган более успешен, если он:

1) по смысловому наполнению несет призыв к действию или описание;

2) оформлен как повествовательное, полное, простое, положительное предложение с прямым порядком слов;

3) имеет преимущественно самостоятельные части речи (основной смысл опирается на глаголы и существительные);

4) отдает предпочтение таким средствам художественной выразительности, как аллитерация, однородность построения и антитеза;

5) количество слов в слогане должно быть приблизительно 4-5 [3, с. 6].

Для того, чтобы показать применение полученной информации на практике, были созданы слоганы для представления важности изучения английского языка и дальнейшей популяризации его изучения среди ученической молодежи:

*Learn languages. Learn life.*

*Because it's a door to new world.*

*Study world through languages. Difficult in studying, successful in using.*

При использовании большого арсенала лексических и синтаксических средств повышения экспрессивного воздействия современный англоязычный слоган выполняет свою главную функцию – привлекает внимание потенциального потребителя к товару или услуге, становится ориентиром для потребителя.

Обращение к проблеме изучения слоганов позволило совместить изучение языка с лингвострановедческим материалом, который выступает как средство ознакомления с культурой страны изучаемого языка и развития коммуникативных навыков учащихся. Такой подход к обучению английскому языку в школе позволяет обеспечить решение практических, развивающих и воспитательных задач, а также содержит большие возможности для поддержания мотивации обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://drive.google.com/file/d/19Stt0XTQ1pUVxr4VX3SOo2Nk1ykkay54/view>
2. Жданова Е. Ю. Рекламный текст как объект лингвистического исследования. [Электронный ресурс] / Е. Ю. Жданова. – Вектор

науки Тольяттинского государственного университета. – 2015 –  
Режим доступа : <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/Vectorscience/article/view/288/290>

3. Кафтанджиев Х. Тексты в печатной рекламе / Х. Кафтанджиев. – Москва : Смысл, 1995. – 128 с.

*Юшкова С. А.,  
Чехлянь Н. А.  
(г. Горловка, ДНР)*

### **РЕЦИПРОКНЫЕ ГЛАГОЛЫ В НЕМЕЦКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ: ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ СПОСОБ ОБРАЗОВАНИЯ**

В настоящей работе рассматриваются реципрокные глаголы (РецГ), которые характеризуются тем, что реципрокное значение у производных глаголов образуется лексико-семантическим способом (семантическая деривация) [2, с. 2, 3, 70], а также образуемые ими реципрокные конструкции.

Материалом для настоящего исследования послужила выборка немецких и украинских РецГ и РецК, выполненная на базе толковых и переводных словарей обоих языков.

Разновидностью лексико-семантического словообразования является так называемое метафорическое и метонимическое словообразование, т.е. переосмысление семантики производящего слова на основе метафоры и/или метонимии.

Некоторые лексикологи противопоставляют данный способ всем остальным способам словообразования как неморфологический и включают в него все случаи переносного употребления слов и полисемию, т.к. «...без отрицания полисемии... невозможно рассчитывать на понимание сущности семантического способа образования слов» [4, с. 20]. В. В. Виноградов в этой связи высказывает мысль о том, что «внутреннее единство слова обеспечивается не только единством его фонетического и грамматического состава, но и семантическим единством системы его значений, что, в свою очередь, определяется общими закономерностями семантической системы языка в целом» [1, с. 14], а с другой стороны, внутреннего закона самого языка – ассиметрии языкового знака, которая охватывает все случаи полисемии, омонимии, дублетности и т.п. В лексике основной формой проявления ассиметричного единства формы и содержания является полисемия и омонимия слов: они составляют большую часть ассиметричных слов.

Основным объектом метафорического и метонимического обозначения РецГ выступают межличностные отношения и взаимные действия людей. Данные глаголы употребляются обычно в разговорной речи и носят эмоционально-окрашенный характер. В качестве источника вторичных наименований РецГ выступают:

1) наименования родственников или лиц из окружения человека (нем. – 6 ед., укр. – 2 ед.), ср.: (1) нем. *verschwistern* <eng miteinander verbinden> ‘объединять’ → *sich verschwistern* <sich als, wie Geschwister miteinander verbinden> ‘объединяться тесными (братскими) узами, относится друг к другу по-братски’; укр. *родич* ‘родственник’ → *породичатися* → *породичатися* перен. ‘становиться близкими по духу, привычкам, взглядам’ и др.;

2) наименования животных, птиц и т.п. и их типичные действия (нем. – 5 ед., укр. – 11 ед.), ср.: (2) нем. *sich beschnuppern* разг. ‘обнюхивать друг друга (о животных)’ → *sich beschnuppern* <vorsichtig prüfend einander kennenlernen> разг. перен. ‘внимательно рассматривать, присматриваться друг к другу’; укр. *знюхуватися* (о собаках) → *знюхатися* перен. ‘вступать в любовные отношения’ и др.;

3) обозначения военных действий и/или физического (силового) воздействия (нем. – 4 ед., укр. – 2 ед.), ср.: (3) нем. *sich beharken* воен. ‘обстреливать друг друга’ → *sich beharken* <sich heiraten> фам. ‘заключить брак друг с другом’; укр. *воювати* ‘вести войну, сражаться с оружием в руках’ → *воювати* перен. ‘отстаивать определенные позиции, взгляды, идеи и т.п.’;

4) различного рода физическое взаимодействие предметов, часто механического характера (укр. – 4 ед.; нем. – 1 ед.), ср.: (4) укр. *притертися* (о деталях машины) → *притертися* перен. ‘приспособиться, привыкнуть друг к другу’; нем. *verketten* <mit einer Kette verschließen> ‘соединить, связать цепью что-либо’ → *sich verketten* <sich verbinden, fest zusammenfügen> ‘соединиться, объединиться друг с другом’;

5) прочие действия (нем. – 5 ед., укр. – 13 ед.), ср.: (5) нем. *zusammenrücken* ‘сидеться поближе к чему-либо’ → *zusammenrücken* <noch enger zueinander sein> перен. ‘сблизиться с кем-либо (духовно)’; укр. *текти* ‘течь’ → *стікатися* перен. ‘объединяться, собираться’ и др.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. Русский язык : Грамматическое учение о слове : Учеб. пособие для вузов / В. В. Виноградов. – М. – Л. : Учебно-педагог. изд-во, 1947. – 784 с.
2. Виноградов В. В. Вопросы современного русского словообразования / В. В. Виноградов // Русский язык в школе. – 1951. – № 2. – С. 1-10.

3. Гинзбург Е. Л. Словообразование и синтаксис / Е. Л. Гинзбург. – М. : Наука, 1979. – 264 с.
4. Марков В. М. О семантическом способе словообразования в русском языке / В. М. Марков. – Ижевск : Удмурт. гос. ун-т, 1981. – 29 с.

**Яковлева Е. П.**

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

### **ИНВЕКТИВА КАК ПРАГМАТИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ТОК-ШОУ**

Изучение инвективности получает широкое развитие на рубеже XX-XXI вв. Это обусловлено вниманием лингвистов к изучению комплекса средств реализации вербальной агрессии и механизмов речевой интеракции. Особый интерес вызывает вопрос имплицитной (скрытой) инвективы. Квалификация коммуникативного намерения автора конкретного высказывания (текста) с точки зрения наличия в нем семантики оскорбительности является одной из задач экспертной лингвистики (Ю. А. Бельчиков, Н. Д. Голев, М. В. Горбаневский, В. И. Жельвис, О. С. Иссерс, В. Н. Капленко, А. В. Коряковцев, Г. В. Кусов и др.). Так, наличие в языке феномена имплицитной инвективы обуславливает возможность актуализации инвективного смысла в языковых единицах, для которых инвективная семантика в целом не является характерной. Чтобы выразить свое отрицательное отношение к предмету речи, в политических ток-шоу часто прибегают к инвективе. Так, Л. П. Крысин [3] указывает на огрубление речи как одну из тенденций современной русской речи. Также инвективная стратегия предполагает обязательное наличие объекта оскорбления, поскольку инвектива – резкое выступление против кого-либо, чего-либо, некий раздражитель. Таким образом, можно предложить следующее толкование понятия «оскорбительная речь» – это речь, содержащая отрицательную оценку объекта, на который она направлена, и воспринимаемая этим объектом как несправедливая, незаслуженная, т. е. не соответствующая действительности. Целью этой речи является понижение статуса объекта речи и/или уровня его самооценки. В политических ток-шоу участники часто используют инвективную лексику, направленную в адрес участника или участников, не разделяющих их точку зрения. Таким образом, инвектива – это *речевая функция нанесения оскорбления, любое резкое выступление, выпад против оппонента.*

Среди наиболее часто применяемых инвектив в политических ток-шоу мы можем выделить:

*инсинуацию* – злостный вымысел, имеющий целью опорочить кого-либо, клевету;

*диффамацию* – публичное распространение мнимых или действительных сведений, дискредитирующих кого-либо, подрывающих доверие, умаляющих авторитет.

Инвектива – это оскорбительная речь, которая имеет определенные стратегии. По мнению В. И. Жельвиса [2], в инвективной стратегии выделяется определенная первооснова:

- 1) отрицательная оценочность;
- 2) стремление понизить социальный статус адресата.

Людям свойственно дихотомическое восприятие мира. Это разделение его на взаимоисключающие альтернативы: *хороший – плохой, свой – чужой, друг – враг*. В политических ток-шоу с целью сформировать определенное отношение аудитории к обсуждаемым темам оценки нередко заменяют логическую аргументацию. Они рассчитаны на эмоциональное восприятие аудитории, и сами приобретают характер аргументов (или псевдоаргументов). Для победы в споре с оппонентом часто употребляемым является прием «двойная мораль», когда одни и те же поступки «своих» и «чужих» меряются разными мерками. Все, что делает «свой», хорошо и благородно или может быть оправдано, а поступки «чужого» фальшивы и неблагоприятны. Другой распространённый приём, нацеленный на публичное марание оппонента, – прием «запятнания». «Соединение» человека с любым совершенно надуманным обстоятельством, но таким, которое массовое сознание воспринимает как осуждаемое, негативное, наказуемое. Таким образом, в политических ток-шоу авторами достаточно часто применяется **инвективная** лексика, которая предполагает намерение оскорбить или унижить адресата или третье лицо, и **неинвективная**, которая является экспрессивной (содержит в себе негативную оценку и/или эмоционально-экспрессивный компонент), но такого намерения не предполагает. Внутри инвективной лексики различают 2 группы: 1) *литературную* (относящуюся к литературному языку) и 2) *внелитературную* (жаргонная лексика, просторечия, диалектные слова). Ко второй группе относится и обценная лексика (мат).

Имплицитная инвектива как феномен, объединяющий разноуровневые единицы языка, способные к реализации окказиональных оскорбительных смыслов, входит в состав функционально-семантической категории инвективности, занимая периферийную зону одноименного функционально-семантического поля. Использование авторами языковых средств различных уровней с целью импликации инвективных смыслов в процессе ток-шоу

сопряжено с особыми творческими трансформациями, входящими в понятие языковой игры. Прагматические приемы, направленные на придание речи инвективного смысла, входят в сферу стратегического планирования коммуникации и соотносятся с инвективными речевыми тактиками.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений : Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М., 1988. – С. 5.
2. Жельвис В. И. Эмотивный аспект речи : (Психолингвистическая интеграция речевого воздействия) / В. И. Жельвис. – Ярославль, 1990. – С. 23.
3. Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи / Л. П. Крысин // Русский язык конца XX столетия (1985 – 1995). – М., 1996. – С. 124, 142-185.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Авксентьева Анжелика Муллануровна** – преподаватель кафедры второго иностранного языка ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Авраменко Татьяна Николаевна** – учитель немецкого языка МОУ «Школа № 77» (г. Донецк, ДНР);
- Агафонова Елена Ивановна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков ГОО ВПО «Донецкий национальный медицинский университет имени Максима Горького» (г. Донецк, ДНР);
- Андреева Алина Леонидовна** – преподаватель II категории ГПОУ «Горловский колледж городского хозяйства» (г. Горловка, ДНР);
- Аникеев Наталья Владимировна** – учитель английского языка МОУ «Школа № 60» (г. Донецк, ДНР);
- Антич Анжелика Владимировна** – студентка 4 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Антонова Татьяна Николаевна** – учитель английского языка «Горловской общеобразовательной школы I–III ступеней № 49» (г. Горловка, ДНР);
- Артюх Ирина Владимировна** – учитель высшей категории МОУ «Школа № 1» (г. Харцызск, ДНР);
- Байдильдинова Махфуза Вахитовна** – доцент кафедры гуманитарных дисциплин «Казахско-русского международного университета» (г. Актобе, Казахстан);
- Баранова Ирина Александровна** – специалист I категории, учитель английского языка МОУ «Средняя школа № 22 имени Маршала Сергеева» (г. Макеевка, ДНР);
- Батлук Елена Геннадьевна** – преподаватель высшей категории, преподаватель-методист ОП «Колледж Луганского национального университета имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Бибко Наталья Юрьевна** – преподаватель кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Блажковский Руслан Викторович** – магистрант 1 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Бондаренко Татьяна Владимировна** – учитель иностранного языка МОУ «Школа № 77» (г. Донецк, ДНР);

- Борzych Елена Александровна** – преподаватель кафедры теории и практики перевода и общего языкознания ГОУ ВПО «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, ЛНР);
- Буренкова Анна Сергеевна** – студентка 2 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Ващенко Татьяна Викторовна** – ассистент кафедры второго иностранного языка ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Волкова Наталья Валериевна** – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой второго иностранного языка, проректор по научной работе ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Волынчук Анастасия Андреевна** – студентка 4 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Высоцкая Анастасия Витальевна** – студентка 4 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Габзовский Леонид Александрович** – магистрант 2 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Гладких Нелли Александровна** – студентка 4 курса факультета иностранных языков ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк, ДНР);
- Гончарова Алина Алексеевна** – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры рекламы и дизайна ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств» (г. Сергиев Посад, РФ);
- Гончарова Екатерина Васильевна** – магистр филологии, преподаватель французского, английского языков и мировой литературы МОУ «Амвросиевская школа № 4» (г. Амвросиевка, ДНР);
- Горюнова Татьяна Николаевна** – студентка 4 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Гридунова Мария Андреевна** – учитель английского и французского языков «Горловской общеобразовательной школы I-III ступеней № 40 с предоставлением дошкольного образования» (г. Горловка, ДНР);

- Грицкова Наталия Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Гук Инна Сергеевна** – преподаватель кафедры теории и практики перевода и общего языкознания ГОУ ВПО «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, ЛНР);
- Дволучанская Виктория Александровна** – преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Дворянкина Ирина Владимировна** – учитель высшей категории, старший учитель, учитель английского языка МОО «Общеобразовательная школа № 8» (г. Енакиеве, ДНР);
- Деятилова Владислава Дмитриевна** – студентка 4 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Диденко Анна Александровна** – преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Елисеев Сергей Леонидович** – старший преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Елхимова Марина Юрьевна** – магистрант 2 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Емельяненко Альбина Руслановна** – ассистент кафедры иностранных языков и педагогики высшей школы ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры» (г. Макеевка, ДНР);
- Жихарева Наталия Анатольевна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры второго иностранного языка, декан филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Загорулькина Виктория Анатольевна** – старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Зубова Виктория Владимировна** – студентка 4 курса факультета менеджмента «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, ЛНР);

- Зуйкова Оксана Викторовна** – преподаватель кафедры иностранных языков ГОО ВПО «Донецкий национальный медицинский университет имени Максима Горького» (г. Донецк, ДНР);
- Извекова Ирина Юрьевна** – аспирант кафедры мировой литературы и сравнительного литературоведения ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Кабик Наталья Андреевна** – магистрант 2 курса ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Казак Алина Сергеевна** – магистрант 2 курса ГОУ ВПО «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, ЛНР);
- Карагод Екатерина Александровна** – учитель иностранных языков МОУ «Школа № 112» (г. Донецк, ДНР);
- Карпенко Анастасия Алексеевна** – магистрант 2 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Кириллова Татьяна Владимировна** – учитель английского языка, МОО «Общеобразовательная школа № 29» (г. Енакиево, ДНР);
- Ковтун Ирина Витальевна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков ГОО ВПО «Донецкий национальный медицинский университет имени Максима Горького» (г. Донецк, ДНР);
- Колесник Татьяна Ивановна** – преподаватель кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Колесникова Елена Юрьевна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков ГОО ВПО «Донецкий национальный медицинский университет имени Максима Горького» (г. Донецк, ДНР);
- Коловерова Ирина Геннадиевна** – старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Кормильченко Юлия Эдуардовна** – магистрант 1 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Крутоянова Татьяна Александровна** – учитель английского языка МОУ «Основная школа № 39» (г. Макеевка, ДНР);
- Латышева Валерия Сергеевна** – преподаватель кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);

- Левандович Оксана Александровна** – учитель английского языка, специалист МОУ «Школа № 10» (г. Донецк, ДНР);
- Ломоносова Ольга Викторовна** – преподаватель иностранного языка, специалист высшей категории ГПОУ «Горловский техникум» ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Горловка, ДНР);
- Ляшенко Наталья Александровна** – аспирант 1 года обучения, преподаватель филологических дисциплин ОП «Стахановский педагогический колледж Луганского национального университета имени Тараса Шевченко» (г. Стаханов, ЛНР);
- Максименко Анастасия Олеговна** – студентка 4 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Мариненко Лариса Александровна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет имени Максима Горького» (г. Донецк, ДНР);
- Мацько Дмитрий Сергеевич** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Мельник Юлия Юрьевна** – преподаватель кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Мифтахова Ольга Викторовна** – преподаватель кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Мовчан Сергей Сергеевич** – магистрант 1 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Москаленко Юлия Тарасовна** – магистрант 2 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Мрачковская Марина Николаевна** – преподаватель кафедры теории и практики перевода и общего языкознания ГОУ ВПО «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, ЛНР);
- Некрутенко Елена Борисовна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики перевода, ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);

- Непиющая Ирина Анатольевна** – учитель английского языка МОУ «Школа № 77» (г. Донецк, ДНР);
- Овчаренко Наталия Владимировна** – магистрант 2 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Омельченко Екатерина Михайловна** – преподаватель кафедры иностранных языков ГОО ВПО «Донецкий национальный медицинский университет имени Максима Горького» (г. Донецк, ДНР);
- Оховенко Виктория Олеговна** – магистрант 1 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Панасенко Ксения Владимировна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков ГОО ВПО «Донецкий национальный медицинский университет имени Максима Горького» (г. Донецк, ДНР);
- Паньчук Ирина Владимировна** – учитель английского языка МОУ «Донецкий учебно-воспитательный комплекс № 244» (г. Донецк, ДНР);
- Папиж Мария Вячеславовна** – магистрант 1 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Пасика Ангелина Анатольевна** – магистрант 1 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Петренко Ольга Романовна** – магистрант 2 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Посыпайко Ольга Виталиевна** – магистрант 2 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Прожога Татьяна Юрьевна** – магистрант 2 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Проценко Юлия Владиславовна** – магистрант 2 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Пыхтина Альбина Антоновна** – студентка 3 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);

- Рочняк Алексей Владимирович** – ассистент кафедры романо-германской филологии ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Рочняк Елена Владимировна** – кандидат философских наук, доцент кафедры романо-германской филологии ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Рудковская Инесса Валериевна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Савченко Юлия Игоревна** – магистрант 2 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Санченко Евгения Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики перевода ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Сапитон Ирина Григорьевна** – учитель английского языка МОУ «Школа № 112» (г. Донецк, ДНР);
- Сергеева Оксана Викторовна** – преподаватель высшей категории ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Владимира Даля» (г. Луганск, ЛНР);
- Соловцова Елена Валериевна** – преподаватель кафедры второго иностранного языка ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Солопова Людмила Евгеньевна** – старший преподаватель кафедры зарубежной филологии, теории и практики перевода ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Стасевич Юлия Юрьевна** – преподаватель кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Стешенко Анастасия Вячеславовна** – студентка 4 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Сухорукова Инна Михайловна** – заместитель директора по УВР Лицея № 88 «Мечта» (г. Горловка, ДНР);
- Тишаева Наталья Викторовна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского» (г. Донецк, ДНР);

- Тищенко Станислав Геннадьевич** – студент 4 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Ткачева Елена Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Туленинова Лариса Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Усачев Вадим Анатольевич** – кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского» (г. Донецк, ДНР);
- Усачев Олег Анатольевич** – учитель высшей квалификационной категории ГБОУ «Школа № 2200» (г. Москва, РФ);
- Усачева Галина Михайловна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной службы при Главе Донецкой Народной Республики» (г. Донецк, ДНР);
- Фалина Наталия Анатольевна** – преподаватель кафедры второго иностранного языка ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Фефелова Виктория Валентиновна** – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой романо-германской филологии ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Филимонова Лилия Владимировна** – преподаватель I категории ОП «Колледж Луганского национального университета имени Тараса Шевченко» (г. Луганск ЛНР);
- Фомина Светлана Борисовна** – доцент кафедры теории и практики перевода и общего языкознания ГОУ ВПО «Донбасский государственный технический университет» (г. Алчевск, ЛНР);
- Черныш Анастасия Вадимовна** – студентка 4 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Чехлань Надежда Александровна** – ассистент кафедры иностранных языков Автомобильно-дорожного института ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет» (г. Горловка, ДНР);

- Чиж Анастасия Борисовна** – студентка 4 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Чунина Татьяна Олеговна** – магистрант 2 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Шавронская Елена Анатольевна** – учитель немецкого языка I категории «Горловской общеобразовательной школы I-III ступеней № 12 с углублённым изучением отдельных предметов» (г. Горловка, ДНР);
- Шайкина Надежда Игоревна** – студентка 4 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Шашков Игорь Александрович** – преподаватель английского языка ОП «Стахановский педагогический колледж Луганского национального университета имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Штефан Наталья Валериевна** – специалист высшей категории, учитель английского языка МОУ «Средняя школа № 22 имени Маршала Сергеева» (г. Макеевка, ДНР);
- Юшкова Светлана Алексеевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Автомобильно-дорожного института ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет» (г. Горловка, ДНР);
- Яковлева Елена Павловна** – старший преподаватель кафедры лингвистики ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт» (г. Донецк, ДНР).

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Авксентьева А. М.</i><br>ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СМИ .....                                                                                                 | 3  |
| <i>Авраменко Т. Н.</i><br>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ<br>ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ<br>В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....                                           | 4  |
| <i>Андреева А. Л.</i><br>ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ<br>НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК».....                                                       | 7  |
| <i>Аникеевко Н. В.</i><br>О ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА<br>В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ .....                                                                        | 9  |
| <i>Антич А. В.</i><br>НЕОЛОГИЗМЫ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....                                                                                                     | 11 |
| <i>Антонова Т. Н.</i><br>ВЗГЛЯД ИЗНУТРИ: ОТ УЧИТЕЛЯ-ПРАКТИКА –<br>СТУДЕНТАМ И МОЛОДЫМ СПЕЦИАЛИСТАМ .....                                                               | 13 |
| <i>Артюх И. В.</i><br>РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО<br>КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО<br>ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ .....                                             | 15 |
| <i>Байдильдинова М. В.</i><br>STUDENTS' INDEPENDENT WORK .....                                                                                                         | 18 |
| <i>Баранова И. А.</i><br>ОБУЧАЮЩИЕ СТРУКТУРЫ СИНГАПУРСКОЙ МЕТОДИКИ<br>В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....                                                              | 20 |
| <i>Батлук Е. Г., Сергеева О. В.</i><br>ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК СОСТАВЛЯЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ<br>В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО<br>МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ..... | 22 |
| <i>Батлук Е. Г., Филимонова Л. В.</i><br>ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ДВУХ ЯЗЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ<br>ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО<br>ВОЗРАСТА.....                         | 25 |
| <i>Бибко Н. Ю.</i><br>ПРОБЛЕМА ВЫБОРА УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ<br>УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА<br>НА РУССКИЙ .....                                             | 27 |
| <i>Блажковский Р. В.</i><br>АББРЕВИАЦИЯ В ИСПАНОЯЗЫЧНЫХ ЧАТАХ<br>И ТЕКСТОВЫХ СООБЩЕНИЯХ.....                                                                           | 29 |

|                                                                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Бондаренко Т. В.</i><br>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ<br>ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ<br>В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ .....                          | 31 |
| <i>Борзых Е. А.</i><br>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ В ПРОЦЕССЕ<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ<br>ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....                         | 33 |
| <i>Буренкова А. С.</i><br>ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ<br>ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА .....                                                                  | 35 |
| <i>Ващенко Т. В.</i><br>ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ ГАННИБАЛА ЛЕКТЕРА<br>(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ «КРАСНЫЙ ДРАКОН»<br>И «МОЛЧАНИЕ ЯГНЯТ» ТОМАСА ХАРРИСА) .....     | 37 |
| <i>Волкова Н. В.</i><br>СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ<br>О ПОСТРОЕНИИ РАЗДЕЛИТЕЛЬНЫХ ВОПРОСОВ<br>В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....                           | 39 |
| <i>Волынчук А. А.</i><br>СЕМАНТИКА ГЛАГОЛОВ ГОВОРЕНИЯ<br>В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....                                                                     | 43 |
| <i>Высоцкая А. В.</i><br>ГРАММАТИЧЕСКАЯ СКАЗКА НА УРОКАХ<br>НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА .....                                                                    | 45 |
| <i>Гладких Н. А.</i><br>СТРУКТУРНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАНЦУЗСКИХ<br>ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СИНОНИМОВ НЕЙТРАЛЬНОГО<br>И ЛИТЕРАТУРНО-РАЗГОВОРНОГО СТИЛЕЙ ..... | 47 |
| <i>Гончарова А. А.</i><br>ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ГЛУБИННОГО ПОДХОДА<br>К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....                                                 | 50 |
| <i>Гончарова Е. В.</i><br>ЧТЕНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ КАК ОСНОВНОЙ<br>СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ<br>КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ.....              | 53 |
| <i>Горюнова Т. Н.</i><br>ПОЧЕМУ УМИРАЮТ ЯЗЫКИ?.....                                                                                                  | 55 |
| <i>Гридунова М. А.</i><br>ПОВЫШЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ<br>ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....                                        | 57 |
| <i>Грицкова Н. В.</i><br>ENSEIGNER A COMMUNIQUER : LES PRINCIPES<br>DIDACTIQUES.....                                                                 | 59 |

|                                                                                                                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Гуж И. С.</i><br>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ<br>ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ<br>НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ .....                                                                                                        | 62 |
| <i>Дволучанская В. А.</i><br>СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ<br>АББРЕВИАТУР В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ .....                                                                                                                  | 64 |
| <i>Дворянкина И. В.</i><br>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КОММУНИКАТИВНЫХ<br>ТРУДНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ<br>АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....                                                                                               | 66 |
| <i>Девятилова В. Д.</i><br>КАУЗАТИВНЫЕ ГЛАГОЛЫ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ<br>ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА,<br>В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....                                                                                              | 69 |
| <i>Диденко А. А.</i><br>МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ<br>НА НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ<br>В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ .....                                                                                      | 71 |
| <i>Елхимова М. Ю.</i><br>ЗАИМСТВОВАНИЕ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ ВОЕННЫХ<br>ТЕРМИНОВ КАК СПОСОБ ПОПОЛНЕНИЯ СЛОВАРЯ .....                                                                                                            | 73 |
| <i>Емельяненко А. Р.</i><br>ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА<br>ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ<br>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br>ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ..... | 75 |
| <i>Жихарева Н. А.</i><br>ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ<br>СТУДЕНТОВ I КУРСА ОУ «МАГИСТР» ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО<br>ФАКУЛЬТЕТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНТЕРПРЕТАЦИЯ<br>ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА» .....                                      | 77 |
| <i>Загорюлькина В. А.</i><br>НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА<br>ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ .....                                                                                                                        | 81 |
| <i>Зубова В. В.</i><br>НЕМЕЦКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ .....                                                                                                                                                         | 83 |
| <i>Извекова И. Ю.</i><br>DER TREND DES DYSTOPISCHEN JUGENDROMANS<br>IN DER MODERNEN WELTLITERATUR .....                                                                                                                        | 85 |
| <i>Кабик Н. А.</i><br>СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ<br>КАК БАРЬЕРА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....                                                                                                             | 88 |

|                                                                                                                                                                                      |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Карагод Е. А.</i><br>CLIL ИЛИ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ<br>ОБУЧЕНИЕ .....                                                                                                | 90  |
| <i>Карпенко А. А.</i><br>СПЕЦИФИКА «ТЕКСТИНГА» В СРЕДЕ<br>ИСПАНОГОВОРЯЩЕЙ МОЛОДЁЖИ .....                                                                                             | 92  |
| <i>Карпенко А. А.</i><br>СРАВНЕНИЕ РЕЧЕВЫХ И ДИСКУРСИВНЫХ АКТОВ.<br>ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ДИСКУРСИВНЫХ АКТОВ<br>В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....                                                      | 95  |
| <i>Кириллова Т. В.</i><br>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ<br>ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА<br>НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ .....                                               | 98  |
| <i>Колесник Т. И.</i><br>ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ<br>ЭТНОСОЦИОЛЕКТА «КАНАКИШ».....                                                                                         | 100 |
| <i>Колесникова Е. Ю., Агафонова Е. И.,<br/>Ковтун И. В., Мариненко Л. А.</i><br>МЕДИЦИНСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В СОВРЕМЕННОМ<br>АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ .....                                     | 102 |
| <i>Коловерова И. Г.</i><br>ИНТЕРНЕТ И МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ<br>КАК ЧАСТЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА<br>В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....                                 | 104 |
| <i>Кормильченко Ю. Э.</i><br>СПЕЦИФИКА ЛЕКСИКИ СОВРЕМЕННОЙ<br>ФРАНЦУЗСКОЙ РЕКЛАМЫ .....                                                                                              | 107 |
| <i>Крутаянова Т. А.</i><br>ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО<br>МАТЕРИАЛА В ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ<br>ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ<br>В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ..... | 109 |
| <i>Латышева В. С.</i><br>ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЧИЛИЙСКОГО<br>НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА .....                                                                      | 111 |
| <i>Левандович О. А.</i><br>ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ НА УРОКАХ<br>АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....                                                                                                  | 113 |
| <i>Ломоносова О. В.</i><br>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ<br>ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....                                                                                      | 115 |

|                                                                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Ляшенко Н. А.</i><br>НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ<br>В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ДОШКОЛЬНОМ<br>ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ .....               | 119 |
| <i>Максименко А. О.</i><br>АВСТРИЙСКИЕ КУЛИНАРНЫЕ СПЕЦИАЛИТЕТЫ.....                                                                                    | 121 |
| <i>Мацько Д. С., Елисеев С. Л.</i><br>STREAMING КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ<br>ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШИХ<br>УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ.....        | 123 |
| <i>Мельник Ю. Ю.</i><br>КОНВЕРГЕНЦИЯ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ПРОЦЕСС<br>ФОНЕТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....                                                       | 125 |
| <i>Мифтахова О. В.</i><br>К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ<br>ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ<br>СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....                   | 128 |
| <i>Мовчан С. С.</i><br>ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В РАМКАХ<br>ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ<br>УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА..... | 130 |
| <i>Мрачковская М. Н.</i><br>АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<br>ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....                                         | 132 |
| <i>Некрутенко Е. Б., Габзовский Л. А.</i><br>КЛАССИФИКАЦИЯ И СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА<br>БИБЛЕИЗМОВ.....                                                       | 134 |
| <i>Некрутенко Е. Б., Проценко Ю. В.</i><br>КАЛАМБУР КАК ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ .....                                                               | 136 |
| <i>Непилющая И. А.</i><br>РОЛЬ ПЕРЕВОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ<br>ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....                                                                | 139 |
| <i>Овчаренко Н. В.</i><br>ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНОГО<br>ДИСКУРСА .....                                                                      | 141 |
| <i>Омельченко Е. М., Панасенко К. В., Зуйкова О. В.</i><br>ОБУЧЕНИЕ ЗАПИСИ ИНФОРМАЦИИ СО СЛУХА<br>НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ .....                             | 143 |
| <i>Оховенко В. О.</i><br>ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ<br>ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЫ АВТОМОБИЛЕЙ .....                                                      | 145 |
| <i>Паньчук И. В.</i><br>АКТУАЛЬНОСТЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО<br>ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....                                 | 146 |

|                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Папизе М. В.</i><br>ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ<br>ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЫ.....                                           | 148 |
| <i>Пасика А. А.</i><br>МЕТАФОРА В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ПРЕССЕ .....                                                             | 150 |
| <i>Петренко О. Р.</i><br>ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ<br>ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛИЙСКОГО ГАЗЕТНОГО<br>ДИСКУРСА .....            | 152 |
| <i>Прождога Т. Ю.</i><br>LAS UNIDADES LINGÜÍSTICAS CON SEMÁNTICA NACIONAL-<br>CULTURAL: REALIDADES EN LA CULTURA Y EL IDIOMA.....  | 154 |
| <i>Пыхтина А. А.</i><br>СПЕЦИФИКА НЕМЕЦКИХ ФИЛЬМОВ УЖАСОВ ПЕРВОЙ<br>ПОЛОВИНЫ XX СТОЛЕТИЯ: ВЕЙМАРСКИЙ ПЕРИОД.....                   | 156 |
| <i>Рочняк А. В.</i><br>ПОНЯТИЕ ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТА В РЕЧЕВОМ<br>КОНТЕКСТЕ .....                                                     | 159 |
| <i>Рочняк Е. В.</i><br>ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ<br>СЛОЖНОСОКРАЩЕННЫХ СЛОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....                              | 161 |
| <i>Рудковская И. В.</i><br>ПРОБЛЕМНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ<br>ЯЗЫКУ .....                                                 | 163 |
| <i>Санченко Е. Н., Москаленко Ю. Т.</i><br>АНГЛИЙСКАЯ ЛИТЕРАТУРНАЯ СКАЗКА<br>В ПЕРЕВОДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ .....                         | 166 |
| <i>Санченко Е. Н., Посыпайко О. В.</i><br>ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СИНТАКСИС В ЯЗЫКЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ<br>ЛИТЕРАТУРЫ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ..... | 168 |
| <i>Санченко Е. Н., Савченко Ю. И.</i><br>УРБАНИСТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ПЕРЕВОДЧЕСКОМ<br>АСПЕКТЕ .....                                  | 171 |
| <i>Сапитон И. Г.</i><br>МОТИВАЦИЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ<br>ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ<br>НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ.....   | 173 |
| <i>Соловцова Е. В.</i><br>РЕЧЕВОЙ АКТ ПРОСЬБЫ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ<br>ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....                                     | 175 |
| <i>Солопова Л. Е.</i><br>РОЛЬ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ<br>КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ<br>СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ .....         | 177 |

|                                                                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Стасевич Ю. Ю.</i><br>ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ. ПЕРЕХОД<br>ОТ АУДИОЛИНГВАЛЬНОГО МЕТОДА<br>К КОММУНИКАТИВНОЙ ДИДАКТИКЕ .....                                                        | 180 |
| <i>Стешенко А. В.</i><br>ЗНАЧЕНИЕ ПЕРЕВОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ<br>ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....                                                                                        | 182 |
| <i>Сухорукова И. М.</i><br>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ<br>ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ .....                                                                          | 184 |
| <i>Тишаева Н. В.</i><br>НОВЕЙШИЕ МЕТОДИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ<br>ЯЗЫКОВ В МЕЖДУНАРОДНЫХ СИСТЕМАХ ВЫСШЕГО<br>И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....                                   | 186 |
| <i>Тищенко С. Г.</i><br>ПЕРЕВОД КАК АКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ .....                                                                                                          | 189 |
| <i>Ткачева Е. А.</i><br>ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ<br>КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ<br>МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ<br>В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ..... | 190 |
| <i>Туленинова Л. В.</i><br>СЛЕНГ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ:<br>ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ .....                                                                                     | 192 |
| <i>Усачева Г. М., Усачев О. А., Усачев В. А.</i><br>ЗНАЧЕНИЕ РЕЧЕВЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ПРАКТИКЕ<br>ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....                                                   | 194 |
| <i>Фалина Н. А.</i><br>ЭВФЕМИЗМЫ В НЕМЕЦКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ<br>ДИСКУРСЕ .....                                                                                                        | 196 |
| <i>Фефелова В. В.</i><br>СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ<br>ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ<br>ПРОДУКТОВ ПИТАНИЯ .....                                                      | 199 |
| <i>Фомина С. Б., Казак А. С.</i><br>ГЕНДЕРНЫЕ МАРКЕРЫ АНГЛОЯЗЫЧНОГО НОВОСТНОГО<br>ТЕКСТА .....                                                                                    | 201 |
| <i>Черныш А. В.</i><br>ЭТИКЕТНОСТЬ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ<br>МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ.....                                                                                             | 203 |
| <i>Чиж А. Б.</i><br>МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ И ОСОБЕННОСТИ<br>ЕГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ .....                                                                                 | 206 |

|                                                                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Чунина Т. О.</i><br>КОМПЛИМЕНТ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ<br>ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ.....                                           | 208 |
| <i>Шавронская Е. А.</i><br>ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ<br>НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ.....                                             | 210 |
| <i>Шайкина Н. И.</i><br>ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ<br>В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ<br>В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ.....                      | 213 |
| <i>Шашиков И. А.</i><br>ФОНЕТИКО-ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ<br>ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ<br>В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....                      | 215 |
| <i>Штефан Н. В.</i><br>СОПРОВОЖДЕНИЕ РАБОТЫ УЧАЩЕГОСЯ НАД НАУЧНЫМ<br>ИССЛЕДОВАНИЕМ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЛОГАНОВ .....                                 | 218 |
| <i>Юшкова С. А., Чехлань Н. А.</i><br>РЕЦИПРОКНЫЕ ГЛАГОЛЫ В НЕМЕЦКОМ И УКРАИНСКОМ<br>ЯЗЫКАХ: ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ СПОСОБ<br>ОБРАЗОВАНИЯ ..... | 220 |
| <i>Яковлева Е. П.</i><br>ИНВЕКТИВА КАК ПРАГМАТИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ<br>В ПОЛИТИЧЕСКИХ ТОК-ШОУ .....                                                | 222 |
| СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....                                                                                                                       | 225 |





Научное издание

РОМАНО-ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ:  
ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ФИЛОЛОГИИ

Материалы III Республиканской очно-заочной научно-практической  
конференции с международным участием

07 декабря 2018 года

Главный редактор Н. В. Волкова

Технический редактор *А. М. Калашиников*  
Компьютерная вёрстка и макетирование *Е. С. Шалыгиной*  
Корректоры: *Н. А. Жихарева, А. М. Авксентьева, Е. В. Соловцова,*  
*О. Т. Захарова*

*За содержание и достоверность фактов, цитат, имён собственных  
и других сведений ответственность несут авторы*

Подписано к изданию 30.01.2019.  
Формат 60х84/16. Бумага 80 г/м².  
Усл. печ. л. – 13,29. Уч.-изд. л. – 15,25.  
Усл.-изд. л. – 14,18.  
Тираж 100 экз. Зак. № 2.

---

Издательство ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»  
Свидетельство о государственной регистрации субъекта издательского дела  
ДК № 1342 от 29.04.2003  
284626, ДНР, г. Горловка, ул. Рудакова, 25