

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ)

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Донецкий государственный педагогический университет»

Филологический факультет
Кафедра романо-германской филологии



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

*Материалы VIII Международной очно-заочной
научно-практической конференции*

08 декабря 2023 года



Горловка 2024

УДК 80+371.315(082)
ББК Ш81.2
Р69

*Печатается по решению ученого совета
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет»
Протокол № 6 от 31.01.2024*

Главный редактор – канд. филол. наук, доц. Ю. Ю. Жуков

Редакционная коллегия:

д-р филол. наук, проф. С. А. Кочетова,
канд. филол. наук, доц. Н. А. Жихарева,
канд. филол. наук, доц. В. В. Фефелова,
ст. преп. И. Г. Коловерова,
ст. преп. А. М. Авксентьева,
преп. Н. В. Повторуха.

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

Р69 Романо-германские языки: интеграция методики преподавания и филологии: материалы VIII Межд. очно-заочной науч.-практ. конф. – Горловка : Изд-во ФГБОУ ВО «ДГПУ», 2023. – 348с.

Сборник содержит материалы VIII Международной очно-заочной научно-практической конференции «Романо-германские языки: интеграция методики преподавания и филологии», в которых рассмотрен широкий круг теоретических и прикладных проблем, связанных с приоритетами германской и романской филологии, возникновением и развитием романо-германских и славянских языков и литературы, а также актуальных вопросов обучения иностранным языкам и переводу в международных системах среднего и высшего образования.

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

УДК 80+371.315(082)
ББК Ш81.2

Абдрафикова З. Р.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Галинская Т. Н.
(г. Оренбург, РФ)*

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Чтение – один из видов речевой деятельности, которыми должен овладеть ученик в изучении английского языка. Основная задача учителя при обучении чтению – научить учащихся работать с текстом, понимать прочитанное, извлекать информацию, анализировать ее [2, с. 116], на что и направлена технология развития критического мышления через чтение и письмо.

Для разработки заданий для обучения школьников 6 класса чтению на основе технологии критического мышления нами выбран текст “Sochi” – ‘Сочи’ из учебника “Starlight” для 6 класса. В тексте описывается город России Сочи как популярный туристический центр. В нём содержится информация о его местонахождении, климате, архитектуре, парках, туристах, а также о популярных событиях в городе. Работа с текстом при использовании технологии развития критического мышления подразумевает три этапа: вызов, осмысление содержания и рефлексия.

Первый этап – «вызов» – направлен на актуализацию и систематизацию уже имеющихся у учеников знаний по теме, постановку целей и задач. Здесь стоит подвести учеников к теме текста, задать следующие устные вопросы: “Do you like travelling” – ‘Вы любите путешествовать?’, “Did you travel around Russia? What cities did you visit?” – ‘Путешествовали ли вы по России? Какие города вы посетили?’, “What resort cities in Russia do you know?” – ‘Какие курортные города в России вы знаете?’. Ответы учеников на последний вопрос учитель может обозначить на доске в кластере “Resort cities in Russia” – ‘Курортные города в России’. После того как ученики назовут все курорты, которые знают, среди которых, с большой вероятностью, будет и город Сочи, учителю предлагается обвести в кружок данный город на кластере и предложить познакомиться с ним поближе. Для этого можно спросить учеников, что они знают об этом городе и предложить заполнить кластер на тему “Sochi” – ‘Сочи’, в который ученики могут вписать краткие факты о событиях, достопримечательностях города и т.д. в одно-два слова. Например, *Sochi: Olympic games 2014; Park “Riviera”* и т.д.

Этап «осмысление содержания» подразумевает знакомство с новым материалом и делится на две части: сначала ученик индивидуально анализирует предоставленную учителем информацию, затем обрабатывает её, задает вопросы и пытается найти на них ответы, выделяет для себя что-то необходимое. Прежде чем приступить к этапу осмысления, учителю стоит вспомнить о важном этапе работы с текстом – снятии трудностей, т.е. обратить внимание на трудные в фонетическом и смысловом отношении языковые единицы: *architecture, Riviera, etc.* Далее мы рекомендуем поделить класс на группы по 3-4 человека и раздать каждой группе по таблице, состоящей из 4-х пунктов: “location”; “climate”; “architecture”; “other tourists attractions”; “Sochi and sport”. За каждым учеником в группе необходимо закрепить конкретный пункт, по которому он должен найти информацию в тексте, внести её в общую таблицу и донести до остальных участников группы. Затем необходимо проверить таблицу различными способами: вынести таблицу с правильными ответами на слайд для самопроверки; опросить детей; предложить группам поменяться таблицами и дописать карандашом недостающую информацию.

На этапе рефлексии обучающийся вырабатывает собственное мнение по теме, устанавливает взаимозависимость новых знаний и знаний, изученных ранее, осознает, какая новая информация ему действительно необходима и важна для дальнейшего изучения. Здесь следует вернуться к первому кластеру про город Сочи и, другим цветом, добавить новую информацию, изученную в тексте и получить полную картину о городе, где наглядно видно, какие знания у ученика уже были, а какие он приобрел на уроке. Для того, чтобы ученики смогли выделить для себя главную информацию, можно предложить ученикам выполнить творческое задание: создать плакат-рекламу о городе для привлечения туристов, где будет обозначена основная информация о городе, местах, которые могут посетить туристы, и которые хотели бы посетить сами ученики, а в конце урока попросить их представить плакат классу.

В качестве домашнего задания мы предлагаем школьникам ознакомиться с небольшими отрывками новостей из выдуманной нами газеты под названием “The Most Honest Newspaper” – ‘Самая честная газета’ и найти возможную фейковую информацию о городе Сочи. Задание заключается в том, чтобы прочитать каждую новость и выявить, где правда, а где ложь, используя при этом дополнительные источники. А перед тем, как дать это задание ученикам, можно провести с ними беседу о необходимости проверки новостей, опубликованных в СМИ –

сети Интернет, телевидении, газетах. Напомнить, что далеко не всем новостям можно доверять, но стоит проверять, сверять с разными источниками.

Таким образом, технология развития критического мышления через чтение и письмо удобна для учителя своей последовательностью и логичностью, является надпредметной, она применима практически для всех школьных предметов [1, с. 75]. Представленные нами разработки универсальны, их легко адаптировать под любые тексты для изучения иностранного языка, а также можно использовать для обучения школьников другим гуманитарным предметам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердыгулова, Г. Т. Использование технологии развития критического мышления через чтение и письмо при изучении английского языка [Текст] / Г. Т. Бердыгулова // Педагогическая наука и практика. – 2020. – № 4. – С. 74–78.
2. Клюева, М. И. Особенности обучения просмотровому чтению на уроках английского языка в средней школе / М. И. Клюева, Е. С. Скрипко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74–1. – С. 116–118.

Авилкина А. А.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Галинская Т. Н.
(г. Оренбург, РФ)*

СПЕЦИФИКА УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ФОРМАТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В связи с активным переходом на дистанционное обучение с 2020 года онлайн-обучение больше не считается новшеством. Следовательно, еще больше возросла важность качественного дистанционного обучения, которое обеспечивает учащимся доступ к информации в любое время и позволяет им получать эффективную обратную связь от преподавателя. Данный вид обучения является отличной возможностью получить образование удаленно без необходимости траты времени и денежных средств [2, с. 116].

Онлайн-образование сильно отличается от традиционного, поэтому необходимо учитывать следующие особенности дистанционного обучения иностранному языку: 1) обязательная речевая практика на занятии; 2) наличие визуального

сопровождения; 3) учет психологических аспектов обучающихся; 4) владение ИКТ; 5) качество обучения в дистанционном формате не должно уступать традиционному обучению [1, с. 102].

Учет всех перечисленных особенностей позволяет перейти к описанию урока в дистанционном формате. Говоря о структуре урока иностранного языка в 4 классе, мы рекомендуем всегда начинать занятие с активной фонетической зарядки. Она способствует созданию настроения на учебную деятельность. В соответствии с СанПиНом 2.4.2.2821-10 непрерывная работа за компьютером в 4 классе не должна превышать 15 минут, поэтому мы используем каждую возможность снижения утомления обучающихся и увеличения их работоспособности. Провести фонетическую зарядку можно следующим образом: необходимо попросить учащихся встать из-за компьютеров и закрыть глаза. Если они слышат один звук в слове, которое произносит учитель, например, [th], они поднимают руки и смотрят вверх, если слышат в слове звук [f], то разводят руки в стороны и смотрят вниз. Таким образом, при повторении слов за учителем и выполнении несложных упражнений происходит плавное погружение четвероклассников в атмосферу иноязычной речи, а также выполняется и физкультминутка, и гимнастика глаз.

Обучающиеся в 4 классах все еще обладают непроизвольным вниманием, которое необходимо удерживать путем постоянной смены деятельности. На основном этапе урока отличными инструментами для работы со школьниками являются короткие видео, песни, сказки и игры. Существует большое количество разнообразных образовательных ресурсов, которые отлично помогают учителю интересно организовать свой урок. Quizlet и Memrise эффективны для отработки новой лексики, сайты wordwall.com, bambooozle.com предлагают множество интерактивных игр на повторение любых тем, а для совершенствования навыков аудирования отличными помощниками будут eslvideo.com и britishcouncil.org.

Однако не стоит злоупотреблять данными онлайн-помощниками – использование печатных материалов способствуют уменьшению времени нахождения ребенка за компьютером и сохранению его здоровья. В течение урока необходима динамическая пауза – лучше всего, если она также будет направлена на закрепление изученного материала.

Одной из самых популярных игр для детей в Англии является “Simon says”, которую легко включить в любую тему урока и даже в дистанционный урок. Правила заключаются в следующем: ведущий отдает команды игрокам, начиная любой из своих приказов с фразы “Simon says”. Например, “Simon

says: close your books!” Остальным ребятам нужно быть очень внимательным, чтобы быстро и правильно выполнять команды. Если команда не начинается с кодовой фразы, а ученик выполнил ее, то он выбывает. Игра продолжается до тех пор, пока не останется победитель. Такая динамическая пауза будет и веселой, и полезной для всех обучающихся.

И, наконец, завершающий этап урока – это контроль усвоенных знаний и проведение рефлексии. Проверка может проходить в форме фронтального опроса или тестирования. При выполнении такого вида работы лучше всего также использовать материалы, не относящиеся к ИКТ-технологиям, чтобы сократить период негативного воздействия компьютера на организм ребенка в течение образовательного процесса. Например, можно использовать следующее упражнение: обучающиеся закрывают глаза, таким образом отдыхая от компьютера, и учитель по буквам произносит новое изученное слово. Задача учеников – первым догадаться, о каком слове идет речь.

Так, можно сделать вывод, что эффективное проведение дистанционных уроков иностранного языка в соответствии с требованиями к здоровьесбережению младших школьников в условиях ФГОС – вполне выполнимая задача, но для ее реализации необходимо учитывать все составляющие успешного проведения дистанционного урока иностранного языка: 1) следование структуре урока в соответствии с рекомендациями СанПиНа; активных отдых между занятиями, смена видов деятельности; 2) организация уроков на удобных и безопасных онлайн-платформах таких как новая бесплатная онлайн-платформа «Сферум», которая создана для образовательных целей; 3) учет индивидуальных психологических особенностей учащихся; 4) обязательное наличие обратной связи, для обеспечения которой педагогу и ученикам необходимы микрофон и веб-камера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абубакарова, Е. В. Особенности организации дистанционной формы обучения иностранному языку студентов экономических специальностей / Е. В. Абубакарова // Уч. зап. Алтай. филиала Рос. акад. народ. хозяйства и гос. службы при Президенте РФ. – 2020. – № 17. – С. 100–104.
2. Вознесенская, Е. В. Дистанционное обучение – история развития и современные тенденции в образовательном пространстве / Е. В. Вознесенская // Наука и школа. – 2017. – № 1. – С. 116–123.

Авксентьева А. М.
(г. Горловка, РФ)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА

На сегодняшний день междисциплинарный подход в процессе преподавания родного или иностранного языка считается достаточно перспективным, поскольку позволяет рассматривать языковые явления с разных точек зрения, во всем их многообразии. Междисциплинарный подход представляет собой современную методику, которая включает в себя комбинацию различных учебных подходов, стратегий и техник, ориентированных на достижение одной цели – эффективного обучения языку. Данный подход включает в себя элементы лингвистики, педагогики, культурологии, литературоведения, истории, социологии и других наук. Они позволяют более глубоко и комплексно изучать языковые явления и проблемы, а также соотносить их с реалиями родной или иноязычной культуры.

По-нашему мнению, использование междисциплинарного подхода в процессе преподавания латинского языка для студентов-филологов является необходимым компонентом, который способствует лучшему пониманию студентами самого процесса обучения и демонстрирует использование наследия латинского языка в различных сферах культуры. Междисциплинарный подход позволяет систематизировать знания о латинском языке и античной культуре за счет использования уже накопленных студентами знаний по таким дисциплинам, как русский язык, иностранные языки, история, культурология и др. Знания о латинском языке, в свою очередь, способствуют систематизации знаний по другим дисциплинам (языкознанию, лингвистике и др.).

В процессе подготовки будущих филологов особое внимание необходимо уделять значению латинского наследия для развития других литературных языков и языка художественной литературы. На начальном этапе изучения латинского языка целесообразно не только рассмотреть основные этапы истории латинского языка, но и охарактеризовать роль латинского языка в формировании интернационального лексического и фразеологического фонда, подчеркнуть значение культуры Древнего Рима для всей последующей эволюции человечества.

Кроме того, следует акцентировать внимание на происхождении научных терминов, которые стали общеупотребляемыми

во многих языках, однако имеют латинские корни. Знание происхождения слова нередко позволяет усвоить его лексическое значение, а также особенности написания.

Использование межпредметных связей также возможно при изучении фонетических и грамматических тем курса, знакомстве с фразеологическими единицами латинского языка, что позволит сформировать у обучающихся навыки сравнения и анализа.

Реализация межпредметных связей способствует лучшему усвоению основ латинского языка, дает возможность познакомиться с историческими фактами и культурными явлениями, способствует формированию историко-культурологической компетенции и обогащению знаний студентов-филологов о смысловом и стилистическом богатстве мировых языков и их интернациональных связях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Городкова, Ю. И. Латинский язык: учебник / Ю. И. Городкова. – Ростов н/Д : Феникс, 2012. – 352 с.
2. Кацман, Н. Л. Методика преподавания латинского языка: / Н. Л. Кацман. – М. : Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003. – 239 с.

Айтушева А. С.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Перфильева З. Е.
(г. Оренбург, РФ)*

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В современном мире существует огромное количество разнообразных технологий, как в учебной, так и во внеурочной деятельности. Это способствует развитию уже существующих подходов и появлению новых. Интернет и компьютерные технологии превратились в важный ресурс, играющий значительную роль в процессе образования [1, с. 82].

Компьютерные технологии – это не просто дополнение к существующим методикам обучения, они представляют собой эффективное средство, способное преобразовать все компоненты учебного процесса, создать интерактивное образовательное пространство с практически неограниченными возможностями, как для учащегося, так и для преподавателя [4, с. 28].

К сожалению, количество часов, выделенное на изучение иностранного языка, крайне ограничено. В связи с этим, важная роль в осуществлении программы интеграции, безусловно, отводится взаимодействию учителя и учащихся вне рамок сетки часов. Как показывает практика, внеурочная деятельность является неотъемлемой частью работы педагога [1, с. 82].

Процесс внедрения цифровых технологий во внеурочную деятельность при изучении иностранного языка может реализовываться по следующим направлениям:

1. Изучение лексики иностранного языка представляет собой довольно сложный процесс, поскольку учащимся необходимо запоминать большое количество слов и использовать их на практике. Цифровые технологии способствуют процессу запоминания новых слов за минимальный промежуток времени.

2. Усовершенствование грамматических навыков предполагает использование учащимися специализированных приложений и программ на цифровых устройствах, что позволяет им регулярно отбатывать грамматические структуры в любое время и в любом месте и выполнять разнообразные проверочные задания.

1. Развитие у учащихся произносительных навыков с помощью цифровых технологий становится возможным благодаря использованию «говорящих» словарей, фонемных схем и других онлайн-инструментов.

2. Повышение качества восприятия учащимися иноязычных аудиотекстов путем рационального использования цифровых технологий значительно улучшает навыки аудирования.

3. Развитие навыков говорения с помощью цифровых технологий возможно благодаря участию учащихся в онлайн-семинарах, конференциях и встречах, а также в неформальном онлайн-общении с носителями языка с использованием средств коммуникации (Skype, Zoom и т.д.) [5, с. 93].

В наше время имеется большое разнообразие современных мультимедийных программ, где можно найти достаточно заданий для внеурочной деятельности обучающихся всех возрастов и разных уровней знаний. Например, при введении и отработке тематической лексики можно использовать компьютерные программы «Triple play plus in English», «English Platinum», «Young genius». Многие обучающие программы предусматривают режим работы с микрофоном («Talk to me», «English Platinum», «Профессор Хиггинс»), что способствует формированию навыков правильного произношения иноязычных лексических единиц. При обучении диалогической речи и письму используется компьютерная обучающая программа «Bridge to English (I, II)» [1, с. 84].

Таким образом, благодаря компьютерным технологиям образование приобретает новый электронный формат, который предоставляет огромный спектр инструментов отработки и закрепления изучаемого материала. Организация внеурочной деятельности учащихся с использованием компьютерных программ способствует росту их познавательного интереса, значительно расширяет возможности самостоятельной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузнецов, А. А. Обучение иностранному языку во внеурочной деятельности: современные технологии [Электронный ресурс] / А. А. Кузнецов, Л. П. Костикова // Совершенствование форм и методов обучения иностранным языкам. – 2021. – С. 82–85.
2. Пузенкова, В. Ю. Совершенствование навыков использования компьютерных обучающих программ в практике обучения иностранному языку в школе [Текст] / В. Ю. Пузенкова // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2020. – № 3. – С. 89–94.
3. Саврасова, Л. Н. Возможности смешанного обучения для повышения эффективности познавательной деятельности [Текст] / Л. Н. Саврасова // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. – 2016. – № 1(7). – С. 71–74.
4. Смирнов, В. М. Влияние модернизации компьютерных технологий на процесс обучения [Текст] / В. М. Смирнов, К. М. Гуреева // Евразийский союз ученых. – 2020. – № 4(73). – С. 27–29.
5. Тяллева, И. А. Внеурочная деятельность по иностранному языку: цифровые ресурсы [Текст] / И. А. Тяллева, Н. Н. Мурованая, М. В. Трофимова // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей. – 2022. – С. 92–94.

Акименко Т. С.

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Колобова Л. В.
(г. Оренбург, РФ)*

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Дистанционное обучение, в силу своего способа удовлетворения образовательных потребностей, является образовательной системой XXI века. В настоящее время практически все учебные заведения интегрировали использование дистанционных технологий в свою образовательную сферу [2, с. 36]. Внедрение дистанционных форм обучения стало неотъемлемой частью в результате пандемии COVID-19, которая охватила весь мир в период с 2020 по 2022 годы [2, с. 36].

Необходимо отметить, что развитие информационных технологий стало ключевым фактором для распространения дистанционного обучения. Дистанционное обучение позволяет использовать современные технологии, такие как интерактивные платформы, видеоуроки, онлайн-тесты и другие инструменты для более эффективного обучения. [1, с. 128].

За основу мы взяли учебно-методический комплекс «Английский в Фокусе» для 5 класса. Мы предлагаем дидактическую разработку темы урока *“My friends”*. Урок начинается с приветствия и введения обучающихся в атмосферу иноязычного общения, при помощи наводящих вопросов *“How are you?” – ‘Как у вас дела?’* и повторения скороговорки.

Используя для дистанционного урока платформу Zoom, в котором ограниченное количество времени, учитель заранее планирует каждый этап урока. На экран учитель выводит презентацию с картинкой, представляя их своими друзьями. Совместно с учениками подводит и формулирует тему урока. *“What are we going to talk about in our lesson?” – ‘О чем мы будем говорить на нашем уроке?’*. *“Today we are going to talk about your friends or friendship”*.

В соответствии с требованиями СанПиН время за компьютером для учеников 5 класса не должно превышать более 20 минут, и это необходимо учитывать при планировании урока.

Ученики приступают к первым этапам ознакомительного и просмотрового чтения, выводится текст на экран, ученики просматривают текст. Следующий этап – изучающее чтение – для того, чтобы ученики могли детально понять прочитанное. Каждый самостоятельно читает и переводит. Следующий этап –

поисковое чтение – используется с целью извлечения конкретной информации, чтобы выполнить задания по тексту.

Вместо отправки текстов ученикам, вы можете использовать онлайн-ресурсы для чтения. Существует множество сайтов и приложений, которые предлагают тексты на различные темы и уровни сложности. Например, один из сайтов «English is a second language». Для визуализации текста и помощи в понимании, вы можете использовать фотографии, видео или иллюстрации, которые соответствуют тексту.

Рекомендуется выполнить упражнения после текста, которые помогут вам проверить понимание прочитанного текста. Учитель предлагает отвлечься от экрана и ответить на вопросы по тексту.

По окончании обсуждений вопросов, на слайде предлагаются предложения из текста, где ученики выбирают верный ответ True/False.

Следующее задание состоит в том, чтобы использовать новую лексику, основываясь на информации из текста, и составить небольшой текст о своем друге или подруге. Ученики рассказывают, как зовут их друга, сколько ему лет и откуда он.

Учитель предлагает провести игру: составить синквейн со словом «друг», где должно быть 1. существительное; 2. два прилагательных к этому слову; 3. три глагола к слову; 4. предложение со словом, 5. синоним к слову.

После выполнения всех четырех этапов чтения и выполнения упражнений, предлагается задание, где нужно будет расставить предложения из хаотичного набора в правильном порядке по смыслу, чтобы получился исходный текст.

В заключении необходимо провести рефлексию, вывести на экран домашнее задание, чтобы ученики успели записать его.

Для участия в дистанционном обучении необходимо иметь доступ к компьютеру или другому устройству. При использовании дистанционного обучения стоит обратить внимание на трудности, которые могут возникнуть, а именно: отсутствие прямого взаимодействия с преподавателем, проблемы с техникой, самостоятельность и самоорганизация, возможность получения личной обратной связи, организация времени, ограниченный доступ к ресурсам.

Изучение иностранного языка дистанционно, в силу своей специфики, требует непрерывного участия учителя. Дистанционное обучение иностранному языку само по себе неоднозначно и специфично, поэтому необходимо уделить особое внимание его организации.

Грамотно организованное дистанционное обучение иностранному языку может оказаться достаточно эффективным,

при возможности правильного использования компьютерных технологий, средств и программ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демкин, В. Особенности дистанционного обучения иностранным языкам / В. Демкин, Е. Гульбинская // Высшее образование в России. – 2020. – № 1. – С. 127–129.
2. Искендерова, В. Р. Технология дистанционного обучения / В. Р. Искендерова // Международный студенческий научный вестник. – 2020. – № 6. – С. 36.

Алексеева А. В.
(г. Смоленск, РФ)

«КОРОНАВИРУСНЫЕ» ТЕНДЕНЦИИ ЛИНГВОКРЕАТИВНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Вопросы взаимодействия профессиональной и обыденной коммуникации на протяжении многих лет являются одним из ключевых направлений современной лингвистики. Особый интерес представляют механизмы и процессы, обуславливающие это взаимодействие и в свете которых оно выстраивается. Центральное место здесь занимает язык, поскольку он «формирует концепты и суждения, осуществляет коммуникацию <...>, регулирует человеческие и социальные отношения, хранит историческую и культурную память народов, выражает и сохраняет знания о мире и человеке» [1, с. 3].

Во все времена наиболее пристальное внимание ученых посвящалось преобразованиям языка в контексте масштабных мировых перемен и вызовов. Одним из таких потрясений стала пандемия коронавирусной инфекции COVID-19, которая, как показывают статистические наблюдения, все еще сохраняет свою проблематику актуальной. За короткое время возник дискурс на грани научно-профессионального и обыденного: специальные медицинские термины, зачастую трансформированные и тем самым упрощенные, проникли в повседневную жизнь людей и стали общепринятыми и понятными.

Для того, чтобы описать и проанализировать массу пандемийной неологии, Институт Лингвистических исследований РАН осуществил масштабный проект, результатом которого стали коллективная монография «Русский язык коронавирусной эпохи» и «Словарь русского языка коронавирусной эпохи» [3]. В

указанных работах представлены 3500 слов на вышеназванную тематику, которые появились или были актуализированы в русском языке за период пандемии.

Подобная научная работа была проведена и за рубежом, в частности в Германии. Сотрудники Института немецкого языка им. Лейбница в Мангейме (IDS Mannheim) разработали словарь коронавирусных неологизмов „Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie“ [4]. В обоих проектах, как в отечественном, так и в немецкоязычном, источником для исследования послужили в основном лексические единицы, реализующиеся на просторах сети Интернет и в актуальных СМИ.

На базе вышеупомянутых словарей можно проследить некоторые общие тенденции в выражении оценочности, эмоциональности, образности словотворчества двух лингвокультур. Определяющим сходством для данных работ является наличие лексических единиц, несущих в себе юмористический потенциал, настраивающих реципиента на юмористическую тональность и погружающие его в ситуацию смехового общения. Так, В. И. Карасик выделяет характерные признаки такой ситуации: 1) коммуникативное намерение участников общения уйти от серьезного разговора, 2) юмористическая тональность общения, т.е. стремление сократить дистанцию и критически переосмыслить в мягкой форме актуальные концепты, 3) наличие определенных моделей смехового поведения, принятого в данной лингвокультуре [2]. Стратегиями, выделенными в соответствии с данными критериями, являются языковая игра, слова-композицы, паремиологическая вариативность.

Рассмотрим некоторые примеры. “Corona-Speck” – ‘коронавирусное сало’, по аналогии с “Kummerspeck” и “Urlaubsspeck”, где лексема “Speck” обозначает килограммы массы тела, набранные в связи со способствующими этому периодами времени. “Impfpizza” и “Impfwurst” символизируют обещанное вознаграждение за вакцинацию. Окказионализм “Kinnschoner” – ‘защита подбородка’ актуализирует ироничное отношение к необходимости и эффективности ношения медицинских масок.

Отдельное место занимают коронавирусные пословицы, так называемые антипословицы (ср. нем. *Antispruchwörter, verdrehte Weisheiten*). Они представляют собой трансформированные варианты уже известных, конвенциональных пословиц, ср.: *Aller guten Impfungen sind zwei* [5]. Так, в данном примере саркастически выражается недовольство и несогласие с принуждением к двухфазной вакцинации, а комический эффект

раскрывается посредством выпадения из контекста ожидаемых общеузнаваемых элементов прототипа. Аналогичным образом возникли и пословицы „*Erst die Impfung, dann das Vergnügen*“ и „*Rom wurde auch nicht an einem Tag geimpft*“ [5]. и др.

Таким образом, перспективным представляется рассмотрение данной проблематики в контексте диалога культур, например, путем сравнения лингвокреативных образцов в двух языках – русском и немецком, ср.: *вакцинация; голонозик; гречковирус; на маску надейся, а сам не плошай; переболела – гуляй смело; обещанной вакцины три года ждут* и пр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт [Электронный ресурс]. / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 341 с. – Режим доступа: <https://www.booksite.ru/fulltext/arutunova/text.pdf> (дата обращения: 26.10.2023).
2. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
3. Словарь русского языка коронавирусной эпохи [Электронный ресурс] / Сост. Е. С. Громенко, А. Ю. Кожевников, Н. В. Козловская, Н. А. Козулина, В. М. Мокиенко, А. С. Павлова, М. Н. Приемышева, Ю. С. Ридецкая. – Санкт-Петербург : Институт лингвистических исследований РАН, 2021. – 550 с. – Режим доступа : https://pure.spbu.ru/ws/portalfiles/portal/78276278/_pdf (дата обращения: 26.10.2023).
4. Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie [Электронный ресурс] // OWID. – Режим доступа : <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp#> (дата обращения: 26.10.2023).
5. Postilleaks [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.postilleaks.de/> (дата обращения: 26.10.2023).

Аленина Д. С.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц.

Загороднева Е. В.

(г. Липецк, РФ)

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ НЕЙРОЛИНГВИСТИКИ

Нейролингвистика зародилась ещё в древности, когда люди стремились описать звуки, которые издает человек, так она прошла долгий путь становления. «Древнейшими являются связи языковедения с физиологией, поскольку уже древние индийцы

описывали звуки на физиологической основе. Физиология и нейрофизиология изучают устройство речевого аппарата, образование звуков речи с его помощью, восприятие речевого потока органами слуха, рефлекторную физиологическую основу языка» [1, с. 9].

Исходя из этого изначально появилась биолингвистика, благодаря которой появился богатый объём данных, чтобы можно было сделать два вывода: мозг резко отличается от всех других человеческих органов по устройству и функции; язык не может быть биологическим продуктом отдельного человека, несмотря на то, что продукт функционирования нашего мозга существует в материальной оболочке языка.

Большой вклад в биолингвистику привнес Н. С. Трубецкой, который объяснил различие между фонетикой и фонологией. Он утверждал, что учению о звуках, которые имели дело с конкретными физическими явлениями, необходимо пользоваться методами естественных наук. Учением о звуках же – чисто лингвистическими методами. Учения о звуках речи он назвал «фонетикой», а учение о звуках языка – «фонологией» [3, с. 9].

Но вскоре ученые стали понимать, что данных биолингвистики недостаточно, чтобы решить такие вопросы как: «Как устроен человеческий мозг? Какая у него структура и что происходит в нашей голове, когда что-то говорим? Как исправить дефекты человеческого мозга и помочь людям с патологиями?». Из-за этого ученые-биолингвисты прибегли к помощи психологии.

Таким образом, возникает нейролингвистика, чьи исследования посвящены изучению связи мозга и языка. В её состав входят такие отрасли как лингвистика, физиология, психология. Нейролингвистика является научной парадигмой, которая пытается выяснить, что происходит в мозгу у человека, когда он коммуницирует с людьми и выполняет другие мозговые деятельности.

Это мы видим в предисловии к книге «Основные проблемы нейролингвистики» А. Лурия. Нейролингвистика, которой посвящена эта книга, является новой отраслью науки, стоящей на границе психологии, неврологии и лингвистики. Она изучает мозговые механизмы речевой деятельности и те изменения в речевых процессах, которые возникают при локальных поражениях мозга. Однако данные этих наук лишь частично раскрывают всю реальную сложность процесса передачи речевого сообщения людьми. Вместе с тем эти науки не располагают ещё достаточно точными объективными методами, позволяющими описать те реальные процессы, которые происходят в мозгу говорящих и слушающих и из которых складывается как процесс

формирования сообщения, так и его восприятие, т.е. усвоение его содержания [2, с. 3–4].

Благодаря появлению нейролингвистики, возникли новые методы исследований: визуальное наблюдение, методы магнитно-резонансной томографии и позитронно-эмиссионной томографии, дихотомическое прослушивание, айтрекинг и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гируцкий, А. А. Введение в языкознание / А. А. Гируцкий. – Минск: Вышэйшая школа, 2016. – 236 с.
2. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. – М. : Книжный дом «Либроком», 2009. – 256 с.
3. Трубецкой, Н. С. Основы фонологии / Н. С.Трубецкой. – М. : Изд-во Иностранной лит-ры, 1960. – 371 с.

Ананьева Н. Ю.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Перфильева З. Е.
(г. Оренбург, РФ)*

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ «ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ»

Обучение в сотрудничестве – это совместная работа группы студентов с целью создания новых знаний и опыта в образовательном процессе, вместо простого усвоения готовой информации. С учетом специфики «Иностранного языка», обучение в сотрудничестве способно обеспечить необходимые условия для активизации учебной и познавательной активности учащихся. Поскольку у обучающихся может быть различный уровень знаний и темп освоения нового материала, обучение в сотрудничестве и работа в малых группах будут очень полезными. При формировании группы следует учесть следующие важные аспекты:

- группа должна состоять не более чем из 6 человек;
- группу следует формировать таким образом, чтобы в ней присутствовали учащиеся с разным уровнем знаний и разного пола;
- желательно, чтобы группа включала несколько человек с определенной «особенностью» (равный уровень знаний, пол), таким образом, чтобы учащиеся не чувствовали себя изолированными [1, с. 7].

Организация обучения в сотрудничестве в малых группах позволяет создать комфортную атмосферу, где каждый ученик

имеет возможность активно участвовать в обсуждении и решении задач. Такой подход способствует развитию навыков коллективной работы, коммуникации и взаимодействия.

Одно из главных преимуществ обучения в сотрудничестве в малых группах – индивидуальный подход к каждому ученику. Наличие учеников с разным уровнем знаний позволяет более опытным ученикам помогать своим менее продвинутым товарищам, тем самым укрепляя свои знания и навыки, и наоборот, менее продвинутым ученикам – получать поддержку и помощь от более опытных товарищей. В результате, каждый ученик получает необходимую помощь и поддержку, что положительно сказывается на их учебной мотивации и результативности.

Также стоит отметить, что разнообразие пола и особенностей учеников в группе способствует развитию умения работать с разными людьми и учитывать их индивидуальные особенности. Ученики обмениваются знаниями, идеями, опытом, что позволяет им лучше усваивать материал, развиваться и совершенствоваться. Это формирует умение быть толерантным, уважительным и готовым к сотрудничеству в реальной жизни [4, с. 261].

Варианты совместного обучения при изучении иностранных языков:

1. Командное обучение (Student Team Learning). В этом подходе основное внимание уделяется достижению целей группы в целом. Обучающиеся работают в командах, каждый изучает определенную тему или проблему, взаимодействуя с другими участниками группы. Оценивается не только результаты слабого студента, но и его усилия в достижении результатов. Лидер группы поддерживает слабого студента, помогая ему, но не выполняя работу за него. Основные принципы командного обучения – награда за достижение общих целей, индивидуальная ответственность участников и равные возможности для успеха [3, с. 139].

2. Метод «Пила» (Jigsaw). Этот метод предполагает организацию работы студентов в небольших группах над определенным учебным материалом, разделенным на фрагменты. Каждый участник группы изучает свой фрагмент и обменивается информацией с участниками других групп, работающих над той же темой. Затем студенты возвращаются в свои группы и передают полученные знания другим участникам. Метод «Пила» – это эффективный способ распределения знаний и усиления обучения.

3. «Учимся вместе» (Learning Together). В этом методе группа делится на подгруппы, каждая из которых получает задание по определенной теме. Целью работы всех подгрупп является полное

усвоение материала. Совместная работа подгрупп способствует достижению общей цели группы в целом. Метод «Учимся вместе» способствует активному взаимодействию студентов и полному усвоению учебного материала [2, с. 158].

Таким образом, коллективная работа способствует формированию коммуникативных и социальных навыков, что является неотъемлемой частью образования. Построение взаимодействия между участниками образовательного процесса на основе сотрудничества позволяет создать благоприятную обстановку для обучения и развития каждого студента. Только при условии сотрудничества ученики смогут раскрыть свой потенциал и достичь успеха в учебе и профессиональной жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баткаева, К. Т. Развития навыков говорения на уроках английского языка с помощью технологии «Обучение в сотрудничестве» в средней школе [Текст] / К. Т. Баткаева // Педагогические науки. – 2021. – № 2. – С. 6–8.
2. Зарединова, Э. Р. Технология обучения в сотрудничестве [Текст] / Э. Р. Зарединова, М. С. Зекряева // Путь в педагогическую науку: проблемы и решения. – 2020. – № 6. – С. 156–161.
3. Молдокулова, Н. Д. Новые педагогические методы в обучении иностранным языкам: «Обучение в сотрудничестве» [Текст] / Н. Д. Молдокулова // Вестник кыргызской государственной медицинской академии имени И. К. Ахунбаева. – 2018. – № 3. – С. 138–140.
4. Шкудова, Н. Г. Сущность и эффективность педагогической технологии обучения в сотрудничестве в обучении иностранному языку [Текст] / Н. Г. Шкудова // Вопросы педагогики. – 2020. – № 1. – С. 260–263.

*Аникеенко Н. В.
(г. Донецк, РФ)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ» НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В современном образовании все большее внимание уделяется разнообразным методам обучения, которые помогают обучающимся легче и эффективнее усваивать знания. Одним

из таких методов является «эдыутейнмент» ('edutainment') – сочетание образования и развлечения.

Сущность и содержание технологии «эдыутейнмент» рассматривается в работах Богдановой О. А., Кобзевой Н. А., Хангельдиевой Е. Г. [1, 2, 3]. Использование этой технологии на уроках английского языка имеет множество преимуществ, которые обеспечивают не только эффективное усвоение языковых навыков, но и увлекательные занятия для учащихся.

Во-первых, эдыутейнмент на уроках английского языка способствует активизации учащихся и повышает их заинтересованность в предмете. Когда обучение проводится в игровой форме, ученики с большим удовольствием принимают участие и активно взаимодействуют друг с другом. Вместо традиционных учебников и упражнений, эдыутейнмент предлагает использовать интерактивные игры, видеоматериалы, музыку и другие формы развлечения, которые делают процесс обучения интересным и эмоционально насыщенным.

Во-вторых, использование технологии эдыутейнмента на уроках английского языка способствует активному участию учащихся в процессе обучения. Этот метод позволяет не только получать новые знания, но и применять их на практике в реальных ситуациях. Например, ученики могут принять участие в ролевой игре, имитирующей ситуацию общения на английском языке, или создать свое собственное короткое видео на английском языке. Такой подход позволяет учащимся развивать навыки общения и использовать полученные знания на практике, что делает их обучение более результативным.

В-третьих, эдыутейнмент на уроках английского языка помогает обучающимся развивать креативность и самостоятельность. Когда обучение становится увлекательным и разнообразным, учащиеся вовлекаются в процесс с большим энтузиазмом и начинают проявлять свои творческие способности. Они могут создавать собственные истории, писать стихи, играть в импровизационных спектаклях на английском языке. Это помогает ученикам по-новому взглянуть на изучаемый материал и стать самостоятельными и креативными мыслителями.

К современным средствам эдыутейнмента можно отнести использование нейросетей в образовательном процессе.

Например, с помощью голосового помощника «Алиса» можно провести интересную игру с учениками начальной школы по изучению и активизации лексики. Учитель предлагает Алисе загадывать загадки по изучаемой теме на русском языке. Дети разгадывают их, но затем должны вспомнить разгаданное слово

на английском языке. Если возникают затруднения с английским эквивалентом, учитель просит Алису перевести слово с русского на английский. Ученики повторяют лексическую единицу.

Традиционное задание на описание картинки трансформируется в создание картинки по описанию с помощью нейросети Kandinsky 2.2. Учащиеся пишут краткое описание ожидаемого изображения, загружают его в поле для описания картинки, выбирают стиль и нажимают «Создать». Полученное изображение можно скачать и загрузить с текстом на одну из онлайн-платформ, устроив выставку тематических работ.

В игру на угадывание слов интересно поиграть с Джином нейросети «Акинатор» (en.akinator.com). Дети загадывают предмет, персонаж или животное. Джин задает серию вопросов к загаданному слову и предлагает варианты ответов. Учащиеся выбирают подходящий ответ, а Джин, в конце концов, угадывает задуманное слово.

Составление рассказа по цепочке оживленное пройдет в нейросети «Порфирьевич». В поле вводится предложение или его начало, придуманное детьми. Затем нажимаем кнопку «Дополнить». Нейросеть предложит свой вариант продолжения. Если предложенный вариант не устраивает, то можно получить другую версию, нажав кнопку «Варианты». Далее продолжение придумывают дети. После окончания творческого процесса можно либо скопировать текст, либо поделиться ссылкой или изображением с полученным текстом.

Резюмируя все вышесказанное, можно заключить, что эдьютейнмент является эффективным методом обучения, который позволяет обучающимся учиться с удовольствием, активизирует их учебную деятельность, развивает навыки общения и помогает им стать креативными и самостоятельными личностями. Этот подход к обучению не только способствует более глубокому усвоению языковых навыков, но и создает положительную и интересную атмосферу в классе, которая способствует стимулированию учебной активности и развитию личностных качеств обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова, О. А. Эдьютейнмент как особый вид учения / О. А. Богданова // Вестник МГПУ. – 2014. – №4 (30). – с.61–65.
2. Кобзева, Н. А. Edutainment как современная технология обучения / Н. А. Кобзева. – Ярославский педагогический вестник. – 2012 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки). – с. 192–195.

3. Хангельдиева, Е. Г. Эдьютейнмент как философия и интегрировано креативная технология современного образования [Электронный ресурс] / Е. Г. Хангельдиева // *Theorie Pedagogiky*. – 2016. – Режим доступа: http://sociosphere.com/files/conference/2016/Aktualni_pedagogika_1_2016/13-17_i_g_hangel_dieva.pdf (дата обращения: 11.10.2023).

Аношкина П. А.

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

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ГЕНИЙ ФРАНСУА РАБЛЕ И ЕГО ВКЛАД В ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО СОСТАВА ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Франсуа Рабле (1494-1553) – выдающийся французский писатель и гуманист эпохи Возрождения, автор знаменитого романа «Gargantua et Pantagruel». Его литературное наследие оказало огромное влияние на развитие литературы, искусства и французского языка. Франсуа Рабле оказался настоящим лингвистическим гением, которые способствовал обогащению словарного состава французского языка и созданию новых лексических оборотов. Одним из ключевых способов, которым Рабле внес свой вклад в развитие французского языка, было создание собственных лексических инноваций [1, с. 13].

В заключение, Франсуа Рабле оказал огромное влияние на развитие французского языка, обогатив его новыми словами и фразами, а также создавая языковые конструкции, которые до сих пор используются. Его лингвистический гений и творческий подход к языку сделали его произведения не только литературными шедеврами, но и важным источником культурного и лингвистического наследия Франции. Рабле остается одним из ярких примеров того, как литературное искусство может вдохновить и обогатить язык и культуру нации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анненская, А. Н. Ф. Рабле. Его жизнь и литературная деятельность / Анненская А. Н. – 1892. – 84 с.
2. Бахтин, М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс] / М. Бахтин // *Образы Рабле и современная ему действительность*. – 1965 – Режим доступа: <http://svr-lit.ru/svr-lit/bahtin-tvorchestvo-rable-obrazy-rable-i-dejstvitelnost.htm> (дата обращения 29.10.2023).

3. Фохт, Ю. Рабле, его жизнь и творчество / Фохт Ю. – 1914. – 67 с.
4. Plattard, J. L'œuvre de Rabelais (Sources, invention et composition) / J. Plattard. – 1910.

Ансакбаева А. Н.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Галинская Т. Н.
(г. Оренбург, РФ)*

ПОРТФОЛИО КАК ЭЛЕМЕНТ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Среди современных образовательных технологий выделяют систему инновационной оценки «портфолио». Главная цель данной технологии – дать обучающемуся возможность показать «все, на что он способен» [1, с. 18], однако её функционал этим не исчерпывается, о чем пишет Л.В. Вершинина, подчеркивая, что языковое портфолио является гибким учебным средством и может быть адаптировано практически к любой учебной ситуации [2, с. 47]. На наш взгляд, портфолио можно использовать как элемент игровой деятельности в обучении младших подростков английскому языку, которую мы понимаем как такой вид учебной деятельности на уроке, который мотивирует школьников к активному взаимодействию, творческому мышлению, а также к исследованию альтернативных решений проблемы без риска неудачи [3, с. 300], что в итоге приводит к саморазвитию участников учебного процесса.

С опорой на изученные источники нами разработано языковое портфолио с элементами геймификации по английскому языку для 5-го класса в дополнение к учебно-методическому комплексу “Spotlight” («Английский в фокусе»), авторами которого являются В. Эванс и др. Для работы над языковым портфолио мы выделили несколько этапов. Первый этап – это подготовка учителя к внедрению языкового портфолио. На этапе подготовки мы предлагаем проанализировать рабочую программу к учебнику 5-го класса, определить ключевые темы, даты и виды проверочных работ, собрать банк материалов (кроссворды по лексическим темам, различные таблицы, распечатки по языковым темам), подобрать подходящие элементы геймификации: ведение подсчета очков и баллов за каждое выполненное задание, определение уровней и статусов обучающихся в зависимости от их достижений в изучении английского языка и т.д.

Следующий этап проходит на уроках английского языка вместе с учителем. На этом этапе учитель знакомит учащихся с языковым портфолио, объясняет цели, содержание, структуру языкового портфолио учащимся, а также критерии оценивания заданий и начисления очков за каждое выполненное задание. При заполнении первого раздела “Now I can...”, учащимся предлагаются листы самооценки по всем видам речевой деятельности: аудированию, чтению, говорению, письму.

В разделах “About myself” и “My hobby” учащиеся записывают информацию о себе: имя, фамилию, возраст; вклеивают свою фотографию; пишут о своих хобби, определяют свои цели в изучении английского языка. Мы предлагаем возможные формулировки для этих разделов: “*Give the information about yourself*”; “*Tell me what you do in your free time and stick pictures*”; “*Write about your favorite dish. What products do we need to cook it?*”. Затем учащиеся заполняют следующие разделы: «My family» и «My plans for the future». Цель заполнения этих разделов – отработка полученных речевых и письменных навыков английского языка.

Третий этап – сбор материалов для “Language Passport” (имеющиеся грамоты, сертификаты, дипломы). Заполнение языкового портфолио – долговременный процесс, который может перейти в привычку постоянно фиксировать свой речевой и учебный опыт в области изучения языка и культуры, оценивать его, внося необходимые изменения. Языковое портфолио может быть дополнено и обновлено в любое время.

Четвертый этап – разъяснительная работа учителя с родителями. Важно отметить, что с языковым портфолио работают и родители. Учитель также знакомит их со структурой, целями и задачами данной технологии, а также с системой поощрений, основанной на геймификации.

Последний этап – анализ результатов самооценки с использованием упражнений, перекликающихся с учебником “Spotlight” («Английский в фокусе») для 5 класса, с последующим присвоением соответствующего статуса: «Ученик», «Мастер», «Эксперт» или «Гений», в зависимости от уровня владения изучаемым иностранным языком.

Таким образом, система инновационной оценки «портфолио» – это педагогическая технология, в процессе которой акценты от жестких традиционных факторов традиционной оценки смещаются к гибким условиям альтернативной оценки. Данная технология позволяет обучающемуся увидеть «картину» своих значимых достижений в изучении английского языка и динамику его развития в целом [1, с. 18]. Применение языкового портфолио

способствует переносу акцента в языковом образовании с модели «обучение языку» на модель «овладение языком и культурой». Элементы геймификации в портфолио позволяют проследить не только динамику овладения языком в течение определенного времени и тем самым представить своеобразную биографию языкового развития учащегося, но и наглядно ему продемонстрировать его способности, знания, умения и навыки в процессе изучения языка и культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баймурзина, З. И. Система инновационной оценки «портфолио» как технология в современном образовании / З. И. Баймурзина // Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и тенденции развития : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. – Стерлитамак, 2019. – С. 18– 19.
2. Вершинина, Л. В. Языковое портфолио как метод учебной мотивации младших школьников / Л. В. Вершинина, Д. И. Мамаева // Высшее гуманитарное образование: проблемы и перспективы : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. – Самара, 2019. – С. 47–51.
3. Югаметова, А. М. Роль игровой деятельности в обучении иностранным языкам в школе / А. М. Югаметова, Е. С. Семенова // Современные методы и технологии преподавания иностранных языков : сб. науч. ст. XVI междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2019. – С. 298–302.

*Ахмыловская Л. А.
(г. Москва, РФ)*

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

На примере образовательного проекта 2022–23 гг. в статье представлен авторский подход к обучению иностранному языку студентов вуза искусств.

Цель исследования – поиск новых возможностей формирования исследовательского пространства в контексте подготовки вокалистов. В **задачи** исследования входит апробация профессионально-ориентированных англоязычных музыковедческих текстов. **Материал** проекта – академические статьи, посвященные народным истокам и аналогам городского романа в разных культурах. Их авторы: Карлос А. П. Мачадо (Carlos A. P. Machado), Ана Мария Соарес (Ana Maria Soares),

Статис Гонтлетт (Stathis Gauntlett), Фаустино Нуньес (Faustino Núñez), Анна Добай (Anna Dobai), Ник Хопкинс (Nick Hopkins), Розали К. Мейер (Rosalee K. Meyer), Кэролайн Палмер (Caroline Palmer), Маргарита Мазо (Margarita Mazo), Бригитта Давидьянц (Brigitta Davidjants). Творческие задания связаны с португальским жанром фаду, греческим рембетико, испанским фламенко, русским, ирландским и армянским плачем, цыганской таборной песней, корейской хянга и примерами их эстрадного исполнения. Ведущий **метод** исследования – метод включённого наблюдения – позволяет заключить, что изучение академической литературы на иностранном языке повышает уровень общей и профессиональной культуры студента; способствует развитию навыков анализа информации по интересующим его теоретическим и практическим вопросам. **Научная новизна** работы состоит в выделении исследовательского подхода к изучению иностранного языка как оптимизирующего условия подготовки в вузе. **Практическая значимость** исследования заключается в применении академических материалов, актуальных для профессиональной деятельности студентов-вокалистов.

История презентаций произведений мировой художественной культуры остаётся актуальным **объектом** исследования в контексте профессиональной подготовки в творческом вузе. Методика организации индивидуального образовательного проекта в курсе дисциплины «Иностранный язык» опирается на опыт мультилингвальной коммуникации в контексте международных фестивалей, музыкальных, оперных, театральных мастер-классов [1]. **Предметом** исследования является процесс воспроизведения моделей профессионального творческого проекта в образовательном поле.

Обращаясь в курсе иностранного языка к истории музыкальных жанров, актуальных для эстрадных вокалистов, важно учитывать психолого-педагогические особенности обучения иностранному языку [3], современные индивидуально-ориентированные педагогические технологии вокальной школы [4] и её традиции, описанные работах Е. М. Авербаха, В. С. Девятова, Н. А. Егоровой, Г. С. Козаровой, С. С. Куко, А. А. Лопатина, Н. П. Петровой, А. А. Шереля. Индивидуальное занятие, как форма обучения дисциплине «Эстрадный вокал», предопределяет методику индивидуального проекта как соответствующий способ организации учебного курса дисциплины «Иностранный язык». Студенты «видят необходимость изучения иностранного языка прежде всего в связи с его использованием в профессиональных целях» [2, с. 79]. Анализ искусствоведческой информации в ходе выполнения творческих заданий и лексико-грамматических

упражнений поощряет обучающихся к применению техники активного воображения, созданию цепочки ассоциаций. Интегративный подход к обучению позволяет студентам получать и передавать в монологической и диалогической речи на иностранном языке информацию о традиционных вокальных жанрах как о мировоззренческом и социокультурном явлении.

Образовательный проект, посвященный народным истокам и аналогам городского романса в разных культурах, является продолжением исследования, представленного нами в публикациях 2001–23 гг. Если жизненный цикл профессионального проекта составляет один-два года, то воспроизведение его моделей в образовательном проекте реализуется в течение одного семестра (16 недель) [1, с.191–196]. Изучению академической литературы о том или ином жанре отведена одна учебная неделя; план каждого из четырёх этапов профессионального проекта (подготовительный, аналитический, постановочный (реализации), постпостановочный) сжат до главной задачи: выбор / поиск материала и формирование концепции; анализ избранного текста на русском, родном и изучаемом языках; подготовка к презентации; презентация. Выполнение творческих заданий в процессе подготовки еженедельных презентаций способствует расширению терминологического словаря, развивает навыки аннотирования и реферирования, учит составлять библиографический список.

Изучение академической литературы на иностранном языке по профессионально-ориентированной личностно-значимой теме оптимизирует процесс обучения; повышает уровень общей, иноязычной, профессиональной и исследовательской культуры студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмыловская, Л. А. Формирование переводческой партитуры пьесы в кросскультурном проекте: монография / Л. А. Ахмыловская. – Владивосток : Изд-во ДВГТУ. – 2010. – 234 с.
2. Касаткина, Н. Н. Индивидуализация обучения иностранному языку на основе построения языкового профиля обучающегося / Н. Н. Касаткина, Л. А. Титова // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 6 (129). – С. 76–82.
3. Петрова Н. П. Реализация метода проектов в подготовке педагога. / Н. П. Петрова. – Ставрополь : Изд-во СКФУ. – 2015. – 195 с.
4. Good, P. У. In search of culturally sustaining music pedagogy: adolescent music students' perceptions of singing and music

teaching. / P. Y. Good. – NYC : Columbia University. – 2018. – 199 p.

Бабкова А. А.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц.

Филатова В. А.

(г. Горловка, РФ)

СКАЗОЧНЫЙ МИР МЭРИ НОРТОН В ПРИЗМЕ АНГЛИЙСКОГО ФОЛЬКЛОРА

Фольклор, включающий в себя мифы, легенды, сказки, традиции, обряды, музыкальное народное творчество, представляет культуру народа и отражает его восприятие мира. Зародившись в древности, фольклор стал основной художественной культуры любой нации. Одним из видов фольклора является сказка, которая появляется в жизни человека в раннем детстве. Через сказку ребёнок приобретает представления о мире, которые формировались у определенного народа на протяжении многих лет и эпох. Сказки воспроизводят интересные ситуации или образы, которые являются уникальными для каждой страны.

Самыми популярными персонажами английских сказок являются маленькие волшебные человечки, которые принимают разный вид в зависимости от своего рода деятельности и региона, откуда пошла история.

Среди них есть:

1) лепрекуны, или лепреконы (Leprechauns) – ирландские фольклорные существа-сапожники. Они маленькие, морщинистые с ярко-красным носом. Лепреконы носят треуголку, зеленые штаны, жилет, фартук из кожи, длинные чулки и высокие башмаки. Считается, что они охраняют спрятанные сокровища, которые можно отыскать, если поймать и допросить лепрекуна [1, с. 309].

2) пикси (Pixies) – маленькие фейри (Fairies), которые известны благодаря своей любви к проказам и розыгрышам. У корнуэльских пикси кожа сиренево-синего цвета, ярко-желтые глаза, длинные уши, заострённые колпаки и прозрачные крылышки. Их можно найти в тенистых болотах или пещерах [1, с. 443].

3) эльфы (Elves). Среди их описаний в английских преданиях можно встретить высоких, изящных и красивых эльфов, которые произошли от скандинавских альв и ирландских сидов. Однако среди них также встречаются существа маленького роста. Их исторические корни прослеживаются в валлийском фольклоре [1, с. 615-616].

4) эллилы – это крошечные добрые эльфы, живущие в долинах. Они питаются «эльфовой снедью» из поганок и мухоморов и «волшебным маслом», которое накапливается в корнях старых деревьев. Их описание может варьироваться от почти прозрачных и эфирных, до полных жизни, активных помощников человека.

5) брауни (Brownies) – одни из самых популярных существ британского фольклора. Брауни – добрые духи-защитники дома, символы домашнего уюта в Северной Англии и Шотландии. Они похожи на маленьких домовых, покрытых коричневой шерстью и лохмотьями [1, с. 101].

Несмотря на то, что со времён появления устного народного творчества уже прошёл не один век, фольклор всё ещё остаётся актуальным. Он становится объектом многих исследований, издаётся в сборниках, им вдохновляются многие писатели. Одна из них – Мэри Нортон, произведения которой считаются классикой английской и мировой детской литературы. В её известной серии книг «Добывайки» (The Bogtowers), рассказывается о крошечных существах, которые скрываются среди людей. Эта история неоднократно оживала на экранах во множестве кинематографических адаптаций.

Сюжет сказки складывается из рассказа миссис Мей о событиях из детства её младшего брата, которые произошли во время его приезда в Англию [2, с. 6]. Тогда в старом доме своей тётушки Софи мальчик увидел маленьких человечков и подружился с ними. Семья добываек, как называли себя эти крошечные существа, состояла из Пода и Хомили Курантов и их дочери Арриэтты. Попасть в их дом можно было через небольшую дырочку, которую никто из людей не замечал «под курантами в самом низу дубовой панели» [2, с. 11]. Только Под знал дорогу и регулярно приносил к себе в дом разные вещи. Марки с портретами королевы Виктории висели у них в столовой как картины, шкатулка для украшений служила стулом-ларём, а спичечные коробки превратились в комод [2, с. 13]. Добывайки были «очень обидчивы и очень высокого мнения о себе и думали, что они хозяева земли», а люди существовали исключительно для того, чтобы обеспечивать им комфортную жизнь [2, с. 8]. Их имена «звучали неправильно», но они тоже были «взяты у людей» [2, с. 8]. А фамилии были тесно связаны с местом их проживания в доме. Кроме Курантов, которые жили за старыми часами, были ещё Надкаминные, Клавесины, Умывальники и Захомутники. Когда добывайки, спасаясь от преследования крысолова, покинули дом, они обитали какое-то время в барсучьих норах в лесу [2, с. 145].

У добываек очень много общих черт с фольклорными существами. Они такого же маленького роста, такие же проказники как, например, корнуэльские пикси. Добывайки живут в домах и среди людей так же, как и брауни, их нельзя увидеть, так как они тщательно скрываются. Но в отличие от маленьких человечков английского фольклора, добывайки не обладают какими-то особенными волшебными силами.

Подводя итог, отметим, что в фольклоре страны отражается её культура и быт, складывавшийся веками. Английский фольклор содержит в себе большое количество легенд о различных волшебных маленьких человечках, которые всегда, так или иначе, принимают участие в жизни человека. В сказках Мэри Нортон проявляются мотивы английского фольклора. Писательница создала прекрасную историю о маленьких человечках, в которых прослеживаются черты волшебных существ из фольклора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мифологический словарь / Гл. ред. Е. М. Мелетинский. – Москва : Сов. энцикл., 1990. – 672 с.
2. Нортон, М. Добывайки / Мэри Нортон. – М. : Эксмо, 2014. – 152 с.

Балак Я. О.
(г. Донецк, РФ)

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Применение элементов лингвострановедения на уроках английского языка как средство приобщения учащихся к иноязычной культуре является основной целью обучения иностранному языку. Из данной цели в содержание предмета включаются основные задачи. Прежде всего, это обеспечение условий для погружения учащихся в иноязычную культуру и их подготовка к участию в транслировании духовного богатства народа страны изучаемого языка. Следующая задача – это повышение интереса к лингвистике и процессу обучения в целом. И, конечно же, формирование представления об английском языке как духовной, нравственной и культурной ценности.

Одним из эффективных форм проведения урока является ролевая игра. Именно она и есть стимулом к спонтанной речи. При использовании игры на уроках происходит процесс создания ситуации общения, повышается эффективность образовательного

процесса. Наряду с этим продолжается реализация воспитательных целей обучения. Перед учителем стоит задача – обучить культуре игры и культуре поведения в целом. Разработка и внедрение игр в процессе обучения способствует более успешному решению основных задач обучения устной речи на разных этапах обучения иностранному языку.

Важным, интересным и востребованным на уроках является работа с неформальными видами писем. Это становится хорошим подспорьем и помогает учащимся спокойно переписываться с носителями языка и одолевать психологические проблемы в общении с ними. Работая с письмами, можно решить многие задачи: правильно оформлять письмо на иностранном языке, оформлять лицевую сторону конверта, подписывать его, выражать свои мысли и мнения в тексте письма, вести беседу. Неформальные (неофициальные) письма отличаются от обычных текстов своим простым повседневным языком.

На уроках иностранного языка следует применять различные формы введения материалов страноведческого характера для повышения мотивации учащихся. Это и работа с аутентичными письмами, с картами и календарями, невербальными формами, пословицами и идиоматическими выражениями, работа с аутентичными журналами, газетами, открытками, бытовыми предметами.

Еще один известный подход – суггестопедия. Это продвинутый метод обучения иностранным языкам, который был разработан болгарским педагогом и психологом Г. Лозановым. Суть метода состоит в том, что на уроке создается максимально благоприятная атмосфера для ускоренного усвоения материала урока. Здесь же можно внедрять элементы игры, приобщать фоновое музыкальное сопровождение, которое создает эффект подготовки к восприятию материала. Основная цель – создание здорового психологического климата, который будет оказывать благоприятное воздействие на образовательный процесс.

На сегодняшний день лингвострановедческий подход в обучении английскому языку занимает значимое место. Методическая литература по преподаванию модернизированного английского языка содержит направленность на практический компонент, внедряемый этикет речи, содержание уроков в методической литературе вмещает все важнейшие моменты, которые характеризуют жизнь в странах, где изучается английский язык. Преподаватель значительно повышает заинтересованность предметом, учащиеся лучше осваивают материал программы. Всё это благодаря дополнительному материалу по страноведению и нестандартным и инновационным формам проведения уроков,

которые использует педагог. Учащиеся, которые изучают язык, становятся носителями своей собственной культуры, однако его имеющиеся знания обогащаются. Исходя из этого, он, как личность, становится носителем мировой культуры. А также начинает лучше понимать и ценить культуру собственной страны.

Те материалы по лингвострановедению, которые в своей практике применяют педагоги, являются коммуникативно-прагматически направленными. Они отличаются самостоятельностью, творчеством учащихся, их высокой активностью и интересом в овладении иностранным языком, а также равно-партнерским сотрудничеством учеников и учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Великобритания. Лингвострановедческий словарь. – М. : Русский язык, 1980. – 480 с.
2. Васильева, Л. Деловая переписка на английском языке / Л. Васильева. – М. : Айрис Пресс, 2003. – 352 с.
3. Evans, V. Grammar / V.Evans, J.Dooley. – Oxford, Express Publishing, 1999.
4. Larsen-Freeman, D. Teaching And Principle In Language Teaching / D. Larsen-Freeman. – NewYork : Oxford University Press, 2011. – 318 p.
5. The World Book Encyclopedia – 2000 Millenium. – World Book Inc. – 22 volume set. – 14000 pp.

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

К ПРОБЛЕМЕ ИМПЛИЦИТНЫХ КАТЕГОРИЙ В АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Изучение имплицитных категорий тесно связано с выявлением смысловой стороны языковых единиц, тем самым смысл является определяющим фактором в идентификации имплицитности. «Если в языковой системе любая категория нашла себе полное выражение, то уже один смысл заставляет нас подводить то или иное слово под данную категорию: если мы знаем, что какаду – название птицы, мы не ищем формальных признаков для того, чтобы узнать в этом слове существительное» [2, с. 66].

В последнее время в лингвистических исследованиях особое внимание уделяется значимой стороне речи. «Особенность

языковой коммуникации и вербализации человеческого мышления заключается в том, что не все содержание мысли находит воплощение в особых языковых элементах, а наряду с эксплицитными способами выражения существует глубокая, лингвистами до сих пор не познанная, область имплицитной передачи информации» [1, с. 109]. Для нового направления в языкознании характерен интерес имен к имплицитным способам передачи того или иного содержания.

Имплицитность – это такое явление, которое характеризуется невыраженностью элементов значения формальными средствами. Анализ имплицитных категорий можно считать специальным аспектом речевых исследований. Имплицитность не является чем-то побочным и незначительным, напротив, она есть закономерная, внутренне присущая языку форма функционирования. Имплицитность выступает на всех языковых уровнях, придавая языковым единицам глубину, многословие, внутреннее богатство.

Имплицитное отрицание – это смысловая языковая категория. Обнаружение имплицитного отрицания возможно только при анализе семантики той или иной языковой единицы. Характерной особенностью имплицитного отрицания, как и любой другой имплицитной категории, есть несоответствие плану содержания, плану выражения, невнятность значения формально-грамматических показателей.

Во фразеологии любого языка широко распространены имплицитные способы передачи мысли. Наиболее распространенным является имплицитное отрицание.

Мы пытаемся рассмотреть фразеологические единицы (далее ФЕ), что содержат всю смысловую структуру темы, не выраженную формальными средствами во внешней структуре фразеологизмов, то есть ФЕ с имплицитным отрицанием.

Поскольку тема отрицания скрыта в значении фразеологизма, вычленить ее можно с помощью метода компонентного анализа. Для выявления значения отрицания в семантической структуре ФЕ проводился анализ словарных дефиниций. При этом во внимание брались общепризнанные маркеры отрицания в дефинициях ФЕ: грамматические – *no, not*; словообразовательные – *dis, in, mis, non, un, less* и другие; лексико-грамматические – *never, nowhere, nothing, nobody, no one*; лексические – *to lack, to fail, to avoid, without* и другие. Чтобы избежать субъективности использовались сводные данные пяти словарей.

К числу ФЕ, содержащих возражения в семантической структуре, относились только те единицы, которые описывались абсолютным большинством словарей через эксплицитно

выраженное отрицание, например : *under the weather* – 1) not quite well (K), 2) unwell or not cheerful (L), 3) to feel unwell or out of sorts (B), 4) нездоровый (АРСФ); *wide off the mark* – 1) not striking the point aimed at, not to the point, irrelevant (K), 2) incorrect, not near the truth or correct amount (L), 3) inaccurate as an estimate, description, definition (CM).

Имплицитное отрицание может занимать различное положение в семантической структуре ФЕ. В зависимости от места отрицания в семантике единицы выделяется две группы фразеологизмов:

1. ФЕ, в которых отрицание относится к ядерному компоненту значения (главному компоненту дефиниции) и является доминирующим.

2. ФЕ, в которых отрицание относится к неядерным компонентам и выступает параллельно с другими семами фразеологизма, например:

a rough diamond – 1) a man of fine character, but uncultivated and without society manners (K); 2) a person who has good qualities but whose manners are unfriendly or rough (L); 3) an uncultured, uncouth person, who has good and useful qualities (CM); 4) an uncultivated person but intrinsically of great merit (B); 5) человек, обладающий достоинствами, но не имеющий внешнего лоска (АРФС).

grin and bear it – 1) endure misfortune or stoically or uncomplaining (K); 2) to suffer pain, disappointment, etc, without complaint (CM); 3) улыбаться и терпеть, скрывать под улыбкой свои переживания; мужественно переносить страдания (АРФС).

A moonlight flit / flitting / – 1) to move from where one has been living, especially, in the middle of the night, without paying one's bills (L); 2) move house decamp (with one's possessions), by night or secretly to avoid paying rent, due to escape creditors (CM); 3) a clandestine removal of one's furniture during the night, to avoid paying one's rent having the furniture seized in payment thereof (B); 4) переезд ночью с квартиры (чтобы не платить за нее) (АРФС).

Имплицитное отрицание – скрытая языковая категория. «Скрытые категории не имеют самостоятельного выражения в речи. Но из этого не следует, что скрытые категории вообще не имеют никакого звукового выражения и приобретаются в «эфире чистого духа». Как и все элементы мысли, они требуют звукового выражения, но выражаются они не прямо, не напрямую, а обходным путем, при посредничестве слов и контекста» [3, с. 83].

Во многих случаях имплицитное отрицание в семантической структуре ФЕ – вполне осязаемое для слушателя или читателя. Возникает вопрос, откуда у читателя ощущение и даже уверенность в истинном внутреннем

смысле соответствующей языковой единицы, в наличии отрицания в значении фразеологизма. Можно предположить, что имплицитное отрицание, будучи формально не выражено, все же сообщает реципиенту, иначе говоря, есть сигналы, предупреждающие о наличии отрицания в значении данной единицы. Такими сигналами есть сменные словосочетания, прототипы ФЕ. В тех случаях, когда переменные словосочетания подсказывают о присутствии отрицания в семантике ФЕ, можно говорить о мотивированном отрицании, его вычленение не вызывает осложнений, несмотря на формальную невнятность (1 группа). Существует вторая группа фразеологизмов, в значении которых содержится немотивированное имплицитное отрицание, не выводимое из значения сменного словосочетания.

К первой группе относятся следующие фразеологизмы:

Need sb/sth like a hole in the head – 1) to regard sth as being a completely unwelcome or unnecessary addition to problems one already has (L); 2) not need sth at all; be better, happier, safer without it (CM); 3) нужно как собаке палка (АРФС).

when pigs fly – 1) never (B); 2) pigs might / could fly if they had wings – the first half of the phrase is often used alone to suggest the impossibility of sth happening (L); 3) никогда; после дождя в четверг; когда рак на горе свистнет (АРФС).

mill and void – 1) (of contracts, etc.) having no validity or bending force; of no value or significance; characterless, futile (K); 2) (esp. in law) without effect or force (L); 3) (legal) invalid, not binding or enforceable, cancelled, without value, significance, worth (CM), 4) no longer of binding force; having no further validity (B); 5) юр. утративший законную силу, недействительный (о договоре, завещании) (АРФС).

Примерами второй группы ФЕ могут служить фразеологизмы:

sit on the fence – 1) be undecided in opinion, or neutral in action; wait so as to join the winning side when the time is favourable (K); 2) not to make any clear choice or decision between two possibilities or opposing groups of people; not take sides (L); 3) to take care not to commit oneself (CM); 4) сохранять нейтралитет, занимать нейтральную или выжидательную позицию; не высказывать своего мнения, отмалчиваться (АРФС).

Let sth go hang – 1) be indifferent to it whatever may become of it, take no care of it (K); 2) not bother oneself about sb/sth either through carelessness or through defiance (CM); 3) убираться к трём чертям (АРФС).

my foot! – 1) certainly not (used to disagree with sth) (L); 2) rubbish! nonsense! (scornful rejection of what another person has said) (CM).

В то же время источники имплицитного отрицания могут рассматриваться и как сигналы, оповещающие о наличии данной семы в смысловой структуре ФЕ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Щерба, Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – М., 1957. – 186 с.
2. Lougman Dictionary of English Idioms. – L., 1980. – 387 p.
3. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – М.: Рус. яз., 1984. – 942 с.

Барсукова Ю. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, ст. преп. Ноздрина Т. Г.
(г. Оренбург, РФ)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Изучение иностранных языков в современном мире – одно из самых важных качеств современного человека.

Быстрые технологические изменения привели к появлению новых методов и возможностей в изучении языка, и в последнее время растет интерес к интеграции аудиовизуальных технологий в изучение и преподавание английского языка [1, с. 3095].

Под аудиовизуальными технологиями обучения следует понимать способ реализации целей обучения с использованием аудио-видео-компьютерных средств.

Аудиовизуальные технологии выполняют образовательную, развивающую, воспитательную, информирующую, интегративную, стимулирующую и обучающую функции и занимают особое место среди других технологий обучения, оказывая наиболее сильное воздействие на восприятие обучающихся [2, с. 598].

Существует несколько классификаций аудиовизуальных технологий: по принципу работы (учебные и аутентичные); по характеру воздействия на органы чувств (визуальные, аудитивные и аудиовизуальные); по свойствам (непосредственно обучающие языку и выступающие в качестве дополнительного пособия для обучения; медийные, технические и компьютерные).

Существует множество методов использования аудиовизуальных технологий при обучении иностранному языку в школе. Среди них можно выделить:

- просмотр различных аутентичных видеороликов /фрагментов фильмов, учебных телепередач / интервью с выполнением заданий до, во время и после прослушивания;

- применение электронных презентаций (аудиовизуальный инструмент, позволяющий обучающимся активно работать через меню управления);

- видеоконференция (аудиовизуальная образовательная технология на основе видеоконференцсвязи для проведения учебных мероприятий в режиме реального времени [3, с. 265]);

- обучающий видеоблог (обучающий видеоролик, в котором автор (блогер) демонстрирует правильное выполнение каких-либо задач, учитывая собственный опыт);

- визуализированный контент (обеспечение наглядности и иллюстрации определенной темы урока схемами, рисунками, фотографиями, макетами и т.д. [1, с. 3096]).

Одним из примеров использования аудиовизуальных технологий на уроке иностранного языка в школе является урок английского языка по теме “Films”, УМК “Spotlight”, 9 класс. Для проведения урока учитель использует электронную презентацию, интерактивное упражнение, а также аудирование.

На начальном этапе урока учитель демонстрирует обучающимся слайды для развития у них умения прогнозировать тему, которая будет обсуждаться на уроке. Отвечая на наводящие вопросы, учащиеся определяют тему и задачи на данный урок.

На этапе актуализации имеющихся знаний учитель предлагает ученикам выполнить интерактивное задание при помощи интерактивной доски.

На этапе первичной проверки понимания новой лексики ученики выполняют упражнение в учебнике.

На этапе применения нового знания ученики прослушивают пять высказываний несколько раз, фиксируют необходимую информацию и сопоставляют их с говорящими. После прослушивания ученики работают в группах, рассказывают о своих предпочтениях, высказываются о жанрах фильмов.

В настоящее время аудиовизуальные технологии занимают одно из первых мест в обучении иностранным языкам и активно используются учителями школ. Именно их применение способствует погружению в иноязычную среду, позволяет подать материал наглядно и доступно. Процесс обучения иностранному языку в школе невозможен без использования наглядных аутентичных или учебных материалов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ванягина, М. Р. Об аудиовизуализации учебного материала при изучении иностранного языка в военном вузе [Электронный ресурс] / М. Р. Ванягина // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2022. – № 7. – С. 3095–3097. – Режим доступа : https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49509259_35192696.pdf (Дата обращения: 18.10.2023).
2. Ещанова, Р. М. Эффективность в использовании аудиовизуальных средств при обучении английскому языку [Электронный ресурс] / Р. М. Ещанова // Экономика и социум – 2017. – № 1 (32). – С. 595–598. – Режим доступа : <https://readera.org/jeffektivnost-v-ispolzovanii-audiovizualnyh-sredstv-pri-obuchenii-anglijskomu-140121695#> (Дата обращения: 18.10.2023).
3. Донгак, Е. В. Аудиовизуальные средства обучения. Характеристика видео как средства формирования коммуникативной компетенции [Электронный ресурс] / Е. В. Донгак. // Молодой ученый. – 2019. – № 46 (284). – С. 264–266. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/284/63947/> (Дата обращения: 18.10.2023).

Басова Д. Д.

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Колобова Л. В
(г. Оренбург, РФ)*

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Кейсы представляют собой интерактивно-контекстный способ предоставления информации, который создаёт для обучающихся ситуацию, где они смогут применить материал в своей практической деятельности. Данная методика активно используется в развитии критического мышления и широко применяется в различных сферах [1, с. 7].

Цели кейс-метода могут быть направлены на развитие способности критически мыслить, на приобретение навыка анализа проблемных ситуаций, и на обучение навыкам работы с информацией [2, с. 1000].

Для реализации кейс-технологии мы выбрали тему “Eco-helpers” из учебника английского языка «Английский в фокусе», 7 класс, Ваулина Ю.Е, Дули Д.

Цель кейса – систематизировать знания о способах помощи окружающей среде.

Предполагаемые результаты: обучающиеся научатся работать в команде и высказывать свою точку зрения, активизировать лексику по теме «Экология».

Учитель предлагает учащимся проблемную ситуацию: “Difficulties in attracting teenagers to environmental help activities”. Задача учащихся состоит в выделении проблемы и в поиске её решения.

В контексте данного кейса проблемой является трудность привлечения подростков к деятельности направленной на сохранение экологии.

Учитель делит класс на несколько групп. Первое задание – опрос в группах. Раздаются заранее подготовленные вопросы касающихся активности людей в направлении защиты природы. Примеры возможных вопросов: *How can we help nature from home? What school activity is directed at helping the environment? What environmental problems are caused by human activity?*

Второе задание заключается в работе с индивидуальным материалом для каждой группы: первой группе предлагается работа с видеоматериалом и с вопросами, и по видео. Возможный видеоматериал: https://www.youtube.com/watch?v=X2YgM1Zw4_E

Возможные вопросы: *How do human activities affect the environment? Writes 5 ways to help nature.*

Второй группе необходимо использовать информацию из учебника из задания 1 и 3, и написать свои рекомендации по оказанию помощи окружающей среде; третьей группе необходимо провести работу над дополнительным материалом: *Recycling is how we take trash and transform it into new products. There are several types of recycling processes that allow some materials to be used one or more times. Recycling is good for us and the environment because it reduces the use of new raw materials to product new products. It also reduces the energy we use, improves the quality of air and water, and fights climate change.*

If all of us were to recycle just a few items per day that we throw away, we can go a long way to improving the environment for our futures and future generations.

Последнее задание представляет собой эссе. Каждая группа получает свои темы. Предполагаемые темы: для первой группы – “*How else do you think we can help the environment?*”; для второй группы – “*You are a member of the eco-club. Write what you do and why*”; для третьей группы “*What can we use instead of environmentally harmful items?*”. Из каждой группы учитель выбирать 1-2 ученика, чтобы он прочитал свое эссе вслух.

Благодаря кейс-технологии мы предоставляем ученикам возможность выразить своё мнение, оказываем помощь в активизации их творческих способностей, прививаем навык сотрудничества. Кейс-технологии позволяют применять различные приёмы и элементы других технологий для более плодотворного результата, как например, в процессе выполнения второго задания применялась технология «мозговой штурм».

ЛИТЕРАТУРА

1. Акипова, Ю. А. Кейс технология на уроках английского языка: применять или нет? [Текст] / Ю. А. Акипова, Е. Н. Финогенова // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 68–4. – С. 6–14. – DOI 10.18411/lj-12-2020-135.
2. Ахмадов, А. У. Роль метода кейсов в формировании профессиональных компетенций обучающихся [Текст] / А. У. Ахмадов, Л. Х. Джабраилова, Д. В. Ашаханова // Вестник научной мысли. – 2021. – № 6. – С. 997–1003. – DOI 10.34983/DTPB.2022.48.60.001.

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

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЕКТА «ПАМЯТНЫЕ МЕСТА ЛУГАНСКА, СВЯЗАННЫЕ С ИМЕНЕМ ВЛАДИМИРА ИВАНОВИЧА ДАЛЯ» В РАМКАХ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ В КОЛЛЕДЖЕ ФГБОУ ВО «ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ВЛАДИМИРА ДАЛЯ»

Благодаря изменениям в российском образовании, связанным с переходом на федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения, актуализируется воспитательный и развивающий потенциал дисциплины «Иностранный язык».

Во внеурочной деятельности становится возможным создание уникальной ситуации естественной языковой среды. Перед современным преподавателем иностранного языка в системе СПО ставится задача создания таких условий, которые бы вызывали у обучающихся интерес к исследовательской деятельности, формировали коммуникативные компетенции, которые молодые люди смогут использовать в будущем. В связи с этим, в Колледже

ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В. Даля» авторами статьи большое внимание на аудиторных и внеаудиторных занятиях уделяется различным образовательным технологиям, среди которых не последнее место принадлежит методу проектов; что позволяет приблизить деятельность обучающихся колледжа к реальной жизни, способствует выведению межличностного и делового взаимодействия и общения на новый, более высокий уровень.

Патриотизм сегодня является нравственной основой жизнеспособности России и выступает в качестве важного внутреннего мобилизующего ресурса развития общества [2, с. 58–60].

Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин считает, что российское государство и общество не могут иметь иной объединяющей идеи кроме патриотизма. «Это и есть национальная идея. Это связано с общим объединяющим началом. Если мы хотим жить лучше, нужно, чтобы страна была более привлекательной для всех граждан, более эффективной», – уточнил президент России. [3, с. 1, 4]

Английский язык является средством, при помощи которого можно рассказать миру о своей Родине, городе, выдающихся людях и о своем личном мире. Эффективными формами воспитания патриотизма во внеаудиторной деятельности по дисциплине «Иностранный язык» являются: знакомство с биографиями выдающихся ученых, писателей, общественных деятелей, оставивших глубокий след в патриотическом служении Родине, своему народу; с материалами о героической истории страны, о мужестве ее народа; приобретение или расширение знаний о родном населенном пункте (малая родина); формирование потребности в овладении культурой межнациональных отношений.

В рамках работы кружка по иностранному языку «Клуб интернациональной дружбы», обучающиеся второго курса подготовили проект на тему «Памятные места Луганска, связанные с именем Владимира Ивановича Даля».

Подростки собрали большое количество интересного материала о жизни нашего великого земляка, о его литературном и лексикографическом наследии.

Вначале предполагалось рассмотреть только хронологию жизни Казака Луганского, но затем инициативная группа обучающихся изменила концепцию проекта и предоставила материалы, заинтересовавшие её.

Презентация проекта содержит 8 файлов и 4 видеофайла. Озвучивали проект его авторы во время демонстрации.

Результатом работы стал видеофильм на тему “Memorable places of Lugansk associated with the name of Vladimir Ivanovich

Dahl”.

Видеофильм вызвал неподдельный живой интерес у участников кружковой работы. После просмотра материала, обучающие, выступавшие в качестве зрителей, задали интересующие их уточняющие вопросы по теме на английском языке. Двое присутствовавших участников встречи, внесли дополнения по теме на русском языке.

Общим голосованием преподавателя и жюри, состоявшем из кружковцев, не принимавшем участия в проекте, было принято решение оценить проект на «отлично».

Вышеупомянутые мероприятия по формированию гражданской идентичности и воспитанию патриотизма во внеурочной деятельности по иностранному языку в колледже позволяют достичь определенных результатов: воспитать личности с ориентацией на общечеловеческие нормы гражданской морали, высокой культурой общения, с развитыми способностями к объективной самооценке, чувством собственного достоинства и гордостью за свою страну.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акт министерств и ведомств “Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования” от 17 декабря 2010 № 1897 // Собрание актов Президента и Правительства Российской Федерации. – 2010 г.
2. Боярская В.В., Патриотизм в свете задачи формирования гармоничной личности гражданина России / В. В. Боярская, Н. С. Ракова // Эксперимент и инновации в школе. – 2014. – № 5. – С. 58–60.
3. Путин В. В. Россия – национальный вопрос // Независимая газета. – 2012. – № 7. – С. 1, 4.

Бахарева М. О.

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Ежова Т. В.
(г. Оренбург, РФ)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

В последнее время в социально-экономической сфере страны произошли значительные изменения. В связи с этим вопрос трудовых ресурсов стал рассматриваться в ином ключе и приобрел статус

одной из первостепенных государственных задач. На данный момент проблеме профориентации и профориентационной работы уделяется большое внимание. Профориентация школьников является важным этапом подготовки будущих кадров страны. Чем эффективнее и качественнее будут проводиться профориентационные мероприятия, тем более осознанным и мотивированным будет выбор будущей профессии обучающимися [1, с. 45].

1 сентября 2023 года вступила в силу новая профориентационная модель, в соответствии с которой Министерством просвещения РФ был предложен профориентационный минимум, включающий в себя 3 уровня реализации программы:

- i. базовый (рекомендуемая нагрузка – не менее 40 часов в год);
- ii. основной (не менее 60 часов в год);
- iii. продвинутый (не менее 80 часов в год).

В зависимости от планов, приоритетов и возможностей образовательной организации может быть выбран один из предложенных уровней реализации профориентационного минимума [2].

Одним из форматов реализации данного минимума является урочная деятельность, которая подразумевает интеграцию в содержание обучения профориентационной тематики. Иностранный язык как учебный предмет обладает значительным профориентационным потенциалом. Учитель, в зависимости от уровня владения школьниками иностранным языком, может предложить им ряд заданий, которые направлены на развитие профориентации.

Рассмотрим примеры упражнений профориентационного характера, которые могут быть предложены обучающимся на уроках английского языка в школе (уровень основного общего образования):

- работа с текстами профориентационного характера в рамках темы “Jobs”;
- геймифицированные задания “If I were a ...” в рамках изучения грамматической темы “Conditional Sentences”;
- круглый стол на тему “I will be a ...” в рамках изучения грамматической темы “Future Simple Tense”;
- дебаты на тему “The best job” в рамках изучения грамматической темы “Degrees of comparison”;
- упражнения на аудирование “My career path” (разбор аутентичного интервью представителя определенной профессии);
- ярмарка профессий в рамках изучения лексической темы “Jobs”;
- составление диалогов ситуационного характера в рамках изучения следующих лексических тем: “At doctor’s”, “Go

shopping”, “Media”, “Ecological issues”;

– дискуссия на тему “What shall a doctor/a teacher/a pilot do?” в рамках изучения грамматической темы “Modal verbs”.

Практическая апробация вышеизложенных упражнений показала, что в ходе выполнения заданий у школьников повысилась мотивация к изучению иностранного языка в целом, а также развился глубокий интерес к изучению темы урока. Все упражнения являются личностно-ориентированными и позволяют обучающимся проявить свои способности, попробовать себя в роли представителя определенной профессии, сформировать положительное отношение к труду и учебе. На уроках иностранного языка учитель может использовать ряд упражнений в рамках изучения определенной грамматической или лексической темы, таким образом, в содержание обучения внедряется профориентационный элемент, что в свою очередь способствует максимальной реализации профориентационного потенциала предмета «Иностранный язык» и помогает освоить школьникам профориентационный минимум.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белякова, В. Н. Самопознание и Самоопределение в профориентации школьников на всех этапах школьного обучения [Текст] / В. Н. Белякова, И. И. Гончарова // Научно-методический журнал Калининградский вестник образования. – 2023. – № 10. – С. 44–52.
2. Письмо Минпросвещения России «О направлении информации (вместе с Методическими рекомендациями по реализации профориентационного минимума в общеобразовательных организациях Российской Федерации)» от 20 марта 2023 г. N 05-848 [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://fzakon.ru/dokumenty-ministerstv-i-vedomstv/pismo-minprosvescheniya-rossii-ot-20.03.2023-n-05-848/> (Дата обращения: 17.10.2023).

Белютин Р. В.
(г. Смоленск, РФ)

ДИСКРИМИНАЦИОННЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ В СПОРТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Как известно, спортивный дискурс складывается из целого ряда субдискурсов, которые обладают определенной спецификой

и раскрывают свою самобытность через разные каналы, средства, коммуникативные практики [см. 1; 3; 4].

В данной статье представлены результаты исследования коммуникации в спортивной сфере – на том участке, где в явной или имплицитной форме выступает *дискриминация* – негативное отношение к участникам спортивного дискурса на основе их расовой, религиозной, социальной, гендерной и других особенностей.

Проблема дискриминации в спорте, по сути, не нова, но в настоящее время она обозначилась с особенной остротой, развивая при этом новые вариации и значения. В качестве примера достаточно назвать беспрецедентную травлю российских спортсменов со стороны Международного олимпийского комитета и других организаций, интегрированных в мировое спортивное сообщество.

Оценку такой модели поведения дал Президент РФ, ср.: «Решения Международного олимпийского комитета (МОК) в отношении спортсменов из России являются «этнической дискриминацией», заявил Владимир Путин на форуме «Россия – спортивная держава» (1). Данная тема требует отдельного детального рассмотрения, в данной работе мы сфокусируем внимание на дискриминации в немецкоязычном спортивном языковом пространстве, выделяя наиболее распространенные коммуникативные практики, репрезентирующие концепт «*Diskriminierung*».

Как показывают примеры, немецкий спорт все чаще обращает на себя внимание скандалами, связанными с дискриминацией – спортсменов, судей, болельщиков и др.

Скандалным получилось одно из интервью известного немецкого политика А. Гауланда, который позволил себе оскорбительные, расистские высказывания в адрес бывшего игрока сборной Германии по футболу, темнокожего спортсмена Ж. Боатенга:

«*Die Leute finden ihn als Fußballspieler gut. Aber sie wollen einen Boateng nicht als Nachbarn haben*» (2).

В коммуникации немецких футбольных фанатов регулярно обнаруживаются референции к дискурсу Третьего рейха. Такие аллюзии «до сих пор прочно закреплены в национальной когнитивной базе и неизбежно проецируются в немецкое языковое сознание и дальше — в дискурсы, в том числе спортивный» [подр. см. 2].

На многих стадионах Германии футбольные фанаты продолжают проводить аналогии с концлагерем Освенцим:

«*Eine U-Bahn, eine U-Bahn bauen wir, von Jerusalem bis nach Auschwitz, eine U-Bahn bauen wir!*» (3).

Отметим, что вариант оригинала фанаты адаптируют под свои «внутриколлективные» коммуникативные нужды: вместо оного «Jerusalem» они добавляют в эту фразу название города, с которым связана другая команда и ее болельщики, напр.:

«TSV 1862 Schildau und Roter Stern Leipzig größten Schildauer Fans das sogenannte U-Bahnlied in Richtung der Leipziger Anhänger. „Eine U-Bahn, eine U-Bahn, eine U-Bahn bauen wir, von Leipzig bis nach Auschwitz» (4).

Дискриминация в спорте захватывает также такие явления, как сексизм антицыганизм, гомофобия, классицизм и др.

«*Schiri, du schwule Sau*» (как, правило, зооморфный вариант оскорбления (Sau – свинья, свиноматка) футбольные фанаты выбирают применительно к арбитру матча, который, по их мнению, принимает ошибочные решения и тем самым вредит их любимой команде; негативный оценочный эффект усиливается добавлением лексемы «schwul» (гомосексуальный);

Полученные данные позволяют высветить лингвоэкологические аспекты в отдельной дискурсивной практике и в немецкоязычном коммуникативном пространстве в целом, определить ключевые механизмы и категории, участвующие в организации дискриминирующего дискурса, выявить специфику реализации дихотомии «Свой – Чужой».

ЛИТЕРАТУРА

1. Белютин Р. В. Прагмасемантические и лингвоментальные проекции немецкого спортивного дискурса: монография / Р. В. Белютин. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2019. – 336 с.
2. Белютин Р. В. К вопросу дискриминации в дискурсе немецких футбольных фанатов / Р. В. Белютин. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Язык и межкультурная коммуникация. – 2022. – №3. – С. 119-129.
3. Малышева Е. Г. Русский спортивный дискурс: теория и методология лингвокогнитивного исследования: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. / Е. Г. Малышева. – Омск, 2011. – 403 с.
4. Burkhardt A. 2009. Der zwölfte Mann. Fankommunikation im Fußballstadion / A. Burkhardt. // A. Burkhardt, P. Schlöbnski (Hgg.). Flickflack, Foul und Tsukahara. Der Sport und seine Sprache. Bd. 10. Mannheim u.a., 2009. – S. 175 –193.

Список источников примеров

<https://www.rbc.ru/politics/19/10/2023/6530fc469a79474139049233?ysclid=lobhgb0ikx460963058>.

<https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/afd-vize-gauland-beleidigt-jerome-boateng-14257743.html>.

<https://www.deutschlandfunk.de/volksverhetzung-beim-fussball-bvb-fans-zu-geldstrafe-wegen-100.html>.

<https://www.saechsische.de/sachsen/freispruch-fuer-u-bahn-nach-auschwitz-5298167-plus.html>.

Блещунова Е. Н.

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

ТРАНСПОЗИЦИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ АВТОРСКОГО ЗАМЫСЛА

Представление о принципах организации художественного дискурса связано, как показывают лингво-поэтические исследования художественной литературы, с мировоззрением, мироощущением автора, со своеобразием его творческого мышления. Следует отметить, что основные положения теории художественного дискурса сводятся к тому, что в его основе лежит образное восприятие мира. Организации художественного произведения свойственна особая сложность и полифункциональность, в результате чего его структура приобретает многослойность со специфическими иерархическими отношениями.

Невозможно представить себе осмысление художественного дискурса без пространственно-временной организации, за счет которой события в произведении являются сложным механизмом, чьи детали логично связаны между собой и ведут читателя по пути, навеянному автором.

Следует отметить, что отношение художественной модели мира к реальному пространству и времени неоднозначно. Художественному хронотопу присущи дискретность и многомерность пространства, неравномерность и обратимость течения времени. Наряду с универсальными свойствами пространственно-временная система каждого художественного произведения обладает еще и индивидуальными особенностями, которые определяются как законами разных жанров и видов искусства, так и мироощущением и мировоззрением самого художника [1, с. 234].

В художественном дискурсе категория времени находит своё воплощение в вербальных лексических и грамматических

маркерах. Временные модели в контексте художественного произведения отражают синтез художественного и грамматического времени. При этом показателем художественного времени является контекст, а грамматического – транспонированная модель предиката. Транспозицией временных форм принято считать модели, несвойственные их морфологическому значению в темпоральном контексте – в семантической сфере смежной по парадигматическому ряду временной граммы. Эта грамменная внутрикатегориальная грамматическая транспозиция появляется в условиях противоречия временной семантики контекста и морфологической модели глагола. Транспозиция – это вторичная функция грамматической формы, реализующая значение, которое является результатом функционирования формы в сфере другой граммы. Предельной ступенью транспозиции является приобретение такого функционального значения, которое уже не соотносится с ее исходным, генетическим значением [2, с. 3-7].

Объектом нашего исследования является англоязычное художественное произведение О. Уайльда «The Picture of Dorian Gray». В рамках этой публикации представлены наши наблюдения в отношении особенностей вербализации категории времени в контексте исследуемого художественного дискурса. Контекстуальный анализ объекта исследования отражает наряду с динамикой трехмерной реализации, маркированной видо-временными формами глагола, транспонированные модели. Например: *“I never know where my wife is, and my wife never knows what I am doing”* [3, с.7].

Этот отрывок иллюстрирует яркий пример транспозиции, отражая противоречия временной семантики контекста и морфологических признаков глагола. Такая темпоральная модель актуализации авторского замысла является ярким свидетельством доминанты художественного времени, маркированного грамматической эмфазой.

В следующем отрывке исследуемого литературного произведения можно наблюдать определенный темпоральный ритм, созданный многократными повторами форм настоящего времени. Этот образец контекста иллюстрирует транспонированную реализацию настоящего времени, подчёркивая значимость событий, «передний план» в жизни героя литературного произведения. Например: *“I see things differently, I think of them differently. I can now re-create life in a way that was hidden from me before. ‘A dream of form in days of thought,’ – who is it who says that? I forget; but it is what Dorian Gray has been to me”* [3, с. 17].

Транспозиция на лексическом и грамматическом уровнях представлена в следующем вербальном примере, который отражает маркирование временных характеристик, имеющих отношение к двум граммемам категории времени. Это ещё один авторский стилистический приём. Например: *“Yes; there had been things in his boyhood that he had not understood. He **understood them now**”* [3, с. 32].

Наши наблюдения показывают, что транспозиция временных форм в контексте литературного произведения является ярко выраженным маркером художественного времени, символизирующего многомерность развития сюжета.

Полагаем, что система настоящего, прошедшего и будущего грамматических временных пластов обуславливает реализацию функциональных возможностей категории времени в темпоральной динамике художественного дискурса, поэтому дальнейшее исследование в этом направлении является целесообразным и перспективным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М. М. Бахтин. – М. :Худож. лит., 1975. – 439 с.
2. Тимофеев, К. А. О транспозиции временных форм глагола в русском языке / К. А. Тимофеев. – Новосибирск : Новосибирск , 1999. –237 с.
3. Wilde, O. The Picture of Dorian Gray [Электронный ресурс] / O. Wilde // Lippincott’s Monthly Magazine. – 1891. – Режим доступа : https://www.planetpublish.com/wpcontent/uploads/2011/11/The_Picture_of_Dorian_Gray_T.pdf. (дата обращения : 21.10.2023).

Бочкарева Ю. И.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, Ноздрина Т. Г.
(г. Оренбург, РФ)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В нестабильных условиях современного мира ощущается острая необходимость в образованных людях, способных критически воспринимать и оценивать происходящие явления. Сейчас недостаточно просто обладать большим

объемом информации, чтобы быть интеллектуально развитым [1, с. 37].

В процессе обучения должна проводиться целенаправленная работа по развитию интеллектуальной сферы ученика. Для этого необходимо научить ребенка рассматривать проблему с разных точек зрения, свободно рассуждать и аргументировать свой ответ, искать различные творческие подходы к решению проблемы. В связи с новыми задачами, поставленными перед образовательными учреждениями, технологии развития критического мышления обучающегося приобретают всю большую актуальность [4, с. 1521].

А.А.Жуковская характеризует технологию развития критического мышления как обучение, направленное на формирование навыков критического мышления, предусматривающее не просто активный поиск информации для усвоения, а сопоставление уже имеющегося знания с новым [2, с. 132].

Практическое применение данной технологии предъявляет следующие требования к деятельности учителя: доступно объяснять учебный материал; мотивировать учащихся к учебно-познавательной деятельности; поддерживать интерес и вовлеченность учащихся в ходе учебного процесса; использовать разнообразные и нетрадиционные методы и приемы для фокусирования внимания учащихся на учебном материале и его более глубоком понимании и усвоении [2, с. 132].

Кудряшова А. М., учитель иностранного языка в г. Санкт-Петербург проводила урок по английскому языку с использованием технологии развития критического мышления. Тема урока «Hogmanay или Шотландский Новый год», УМК М. З. Биболетовой и др. “Enjoy English” для 7 класса, Unit 8 “We have a lot in common”.

Для формирования навыков критического мышления на уроке учитель использовал модульный урок (вызов-осмысление-рефлексия) и методические приемы: вопросы «Верите ли вы?», метод «Инсерт», кластеры, синквейн.

Перед началом работы учащиеся делятся на группы.

На стадии вызова используется прием «верные и неверные высказывания» для того, чтобы активизировать познавательную деятельность учащихся и вызвать их интерес. Ученики обсуждают в группах высказывания. Далее используется видеоряд с изображением празднования Нового года в Шотландии (в PowerPoint); вопросы «Верите ли вы?». Работа над вопросами осуществляется в группе.

На стадии осмысления реализуется работа с текстом “Hogmanay” посредством метода «Инсерт». На данном этапе

учащиеся работают индивидуально. После работы с текстом учащиеся делятся на группы и составляют кластер “Hogmanay”, готовятся к презентации материала у доски. По истечении времени, учащиеся презентуют составленные кластеры у доски, эксперт комментирует составленный кластер, помощники дополняют.

На стадии рефлексии учащиеся возвращаются к вопросам «Верите ли вы?» и отвечают на них уже после прочтения текста. Следующим заданием является составление синквейна по теме. Учащиеся работают в парах. Такая работа облегчает процесс подбора слов и помогает выбрать наиболее точные.

Подводя итог такого урока, можно отметить, что основной на уроке была активная, творческая деятельность учащихся, в то время как у учителя была координирующая функция. Используя технологию развития критического мышления, учитель способствует развитию у учащихся умений ставить новые вопросы, аргументировать свой ответ, самостоятельно принимать решения [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова, М. В. Технология развития критического мышления детей младшего школьного возраста: теоретический аспект [Электронный ресурс] / М. В. Борисова // Наукосфера. – 2021. – № 11-2. – С. 37–42. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47540146>. (Дата обращения: 09.10.2022).
2. Жуковская, А. А. Развитие критического мышления школьников [Текст] / А. А. Жуковская, Е. В. Сушкова // Вопросы педагогики. – 2022. – № 5-1. – С. 132–134.
3. Кудряшова, А. М. Использование технологии критического мышления на уроках английского языка [Электронный ресурс] / А. М. Кудряшова // Мультиурок. – 2015. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/doklad-ispol-zovaniie-tiekhnologhii-kritichieskogho-mys-hlienii-na-urokakh-anghliiskogho-iazyka.html>. (Дата обращения: 06.11.2022).
4. Сидоренко, А. С. Развитие критического мышления на уроках английского языка при обучении лексике [Электронный ресурс] / А. С. Сидоренко // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 37. – С. 1521–1526. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46400066>. (Дата обращения: 06.11.2022).

Бурова А. А.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Загороднева Е. В.
(г. Липецк, РФ)

ПОЭТИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО ФРАНСУА ВЬЙОНА В СРЕДНЕВЕКОВОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

Франсуа Вийон, французский поэт XV века, является одним из наиболее выдающихся представителей средневековой поэзии. Его творчество не только отражает его собственные переживания и мысли, но и вписывается в широкий социокультурный контекст того времени.

Средневековье было периодом глубоких социальных и культурных изменений, и Вийон является замечательным примером поэта, который отразил эти перемены в своих стихах. В его поэзии можно увидеть отражение социальной действительности, неравенства и бедности, которые характеризовали жизнь в то время. Вийон часто обращается к мотивам разрушения, смерти и безысходности, что отражает нестабильность и неопределенность средневековой эпохи [2, с. 2].

Одной из особенностей творчества Вийона является использование различных стилей и форм поэзии. Он мастерски владеет традиционными формами, такими как баллады и рондо, но также экспериментирует с новыми структурами и рифмами. Это отражает культурное разнообразие и творческую свободу, которые присущи средневековой поэзии [1, с. 21].

Вийон также известен своими сатирическими и ироническими стихами, в которых он критикует коррупцию, лицемерие и нравственное разложение общества. Он остроумно и саркастически высмеивает высшие слои общества и церковь, что отражает настроения и противоречия того времени.

В описании изнанки жизни Вийон необыкновенно изобретателен. Порой он творит фантастическую реальность или реалистическую фантастику. Многие приемы вийоновского комизма восходят к традициям народного средневекового искусства (народно-песенная лирика, Рютбёф, химеры и горгулии готических соборов, гротескная фантастика северо-французских кальверов). Эти приемы были развиты писателями французского Возрождения, следующей эпохи, прежде всего Клеманом Маро и Рабле [2, с. 27].

Творчество Вийона также пронизано религиозными и мистическими мотивами, что является характерной чертой средневековой поэзии.

Франсуа Вийон оказал значительный вклад в средневековую поэзию своим уникальным стилем и тематикой. Его работы отличаются от традиционной поэзии того времени и представляют собой прорыв в литературе. Он создавал живые и динамичные стихи, которые отражали реальность и эмоциональное состояние его персонажей. Его язык был проникнут сарказмом, иронией и сатирой, что позволяло ему критически взглянуть на социальные и моральные проблемы своего времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Копырюлина, О. М. // Франсуа Вийон: рецепция творчества французского поэта в России и традиции в «Москве кабацкой» С. А. Есенина / О. М. Копырюлина // Вестник Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. – 2023. – № 1 (78). – С. 130–140.
2. Михайлов, А. Д. От Франсуа Вийона до Марселя Пруста: страницы истории французской литературы Нового времени (XVI-XIX века) / А. Д. Михайлов. – М. : Языки славянских культур, 2009 г. – 472 с.

Бушев А. Б.
(г. Тверь, РФ)

ВЫЗОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

В конце двадцатого века общение начало стремительно цифровизироваться [4].

Необходимость синхронного и асинхронного взаимодействия со студентами в электронной среде – одна из составляющих современного образования. В условиях богатства, изобилия материалов руководство процессом обучения становится чрезвычайно важным. Иначе ситуация такова: книг полно, учебников полно, ресурсов полно. А что и как делать – не знаю. Обучение – это краудсорсинг, совместный поиск ответов. Для преподавателя становится важным изобрести интересные ссылки (ссылки). Задания по той или иной теме носят поисковый, констатирующий, объясняющий, творческий характер.

Современное обучение сопровождается аутентичными учебниками, направленными на диалогизацию общения, кассетами, дисками, спутниковым телевидением, Интернетом, подкастами, аудиокнигами, видеохостингами, тренажерами, возможностями онлайн-интеракции с носителями языка,

видеоконференций и т.д. Лаборатории лингафонные сменились сначала современными компьютерами, а потом и смартфонами.

Фильмы на иностранном языке в доцифровые времена изредка шли в кинотеатрах, потом появились видеотеки, собрания DVD-дисков. Опции многократного просмотра, разных режимов просмотра диктовали новые возможности лингводидактики и методики работы с кино- и видеоматериалами.

В условиях обилия аутентичных материалов, учебных, и собственно цивилизационных, культурных меняется функция педагога, перестающего быть единственным и неповторимым носителем языка в коллективе обучаемых. Преподаватель иностранного языка – не усталый урокодатель, а организатор (само)обучения, организатор контроля самообучения, ресурсный центр, тьютор, советчик, исследователь эффективных методик (само)обучения.

Меняется и роль чтения в обучении в сторону большего увлечения аудиовизуальными текстами. Экстенсивные методики освоения языка при помощи чтения уступают место усвоению языка при помощи аудиовизуальных методов, обучаемый идет к языку от прослушивания аутентичных текстов. При этом общеизвестно, что навыки аудирования запускают и все другие виды речевой деятельности, прежде всего продуктивные – говорения и письма.

Кроме учебных курсов, в распоряжении обучаемого в одном клике мыши находятся аутентичные новости, видео, компьютерные игры, видеофильмы, видеоблоги, записи. Наступил современный медиапедагогический этап. Медиапедагогика понимается очень по-разному: и так, чтобы технологии кино становились знакомыми обучаемым (киноклуб изучение профессий кино), и как медиакритика фильмов, и вплоть до создания собственных медиаресурсов, работы с другими медиаресурсами, пониманию активных медиадискурсов глобальных медиа и т.д. [2].

Нас в силу простоты доступности и градуированной сложности, чрезвычайной разножанровости и разного тематизма дискурсов занимает медиаматериал для самообучения на видеохостинге YouTube [1]. Видеохостинг YouTube не представляет актуальной повестки дня, но предоставляет многочисленные ресурсы. Здесь мы можем наблюдать и научно-популярный, и научный, и художественный (поэтический), и деловой, и медийный (газетный, публицистический), и разговорный стили общения. и новый дискурс – гибридный, неустно-неписьменный стиль общения в электронной коммуникации. Представлены тексты разнообразного тематического репертуара, жанрового репертуара [3]. Попытки выделить общее и особенное, применение техники

индивидуации подводят нас к пониманию типичных дискурсов – макроэкономического, глобальных проблем современности, Blacklivesmatter, феминистского дискурса, дискурса постконфликтного урегулирования, дискурса эмпаурмента, дискурса национального превосходства и языка вражды, экологического дискурса (зеленый дискурс, дискурс борьбы с глобальным потеплением) и т.д.

Для работы с современными аутентичными медиа должен безусловно наличествовать определенный уровень языковой способности на продвинутом этапе – дающий возможность понимать медиа, возможность использовать речевые модели медиа в социокультурном общении. Это медиатизированное общение преобразено устностью, разговорностью, неформальностью коммуникации на видеохостинге.

Мы призваны продемонстрировать потенциал ряда новых источников материала в методике на продвинутом этапе, связанных с новыми и новейшими медиа – сайты, блоги, видео с видео хостингов, подкасты. Показательно широкое использование непрофессионального контента [5]. При этом в методическом аспекте должна привлекать не только возможность репродуктивного освоения. Важны возможности компиляции, пересказа, заимствования, цитирования, выстраивание собственного высказывания на основе прочитанного и прослушанного. Остается значимой возможность перевода и понимания (толкования). Существенны интеракция, вопрошание, написание собственных материалов, эссе. Современны создание презентаций, трейлеров, роликов и т.д. переозвучка, перемонтаж (без нарушений авторского права). Могут быть созданы интересные задания, где бы фигурировал телефон, фото и видео.

Возможности изучения романских языков

Итальянский

<https://www.youtube.com/watch?v=ZGsdRjuhPtc>

<https://www.youtube.com/watch?v=2gs1gb-SSSw>

https://www.youtube.com/watch?v=dP_2hsl dv0Q

<https://www.youtube.com/watch?v=gAHsBsFAfBs>

<https://www.youtube.com/watch?v=IoHb0tKsY3E>

<https://www.youtube.com/watch?v=IbEgaZZ0cD8>

<https://www.youtube.com/watch?v=XlzYvfhBt2o>

<https://www.youtube.com/watch?v=YKPTzx3YTdw>

https://www.youtube.com/watch?v=kw_0B7cwfBg

<https://www.youtube.com/watch?v=jkjj2B8oPAG>

<https://www.youtube.com/watch?v=l7zoo6EEkuQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=NLknZe ad Q-4&list=PLki0RMrpSuUVtpVGSFKph-3iaoAXKW5Mv>

<https://www.youtube.com/watch?v=QocrZJrhlds>
<https://www.youtube.com/watch?v=zyjKOvTdXd8>
<https://www.youtube.com/watch?v=qrkixm04Lk&list=PLx60e3KLwnE10UvUEoGGTQlxdmdTKIb5K>
<https://www.youtube.com/watch?v=BSiii--nA58>
<https://www.youtube.com/watch?v=fpUvRrZ6-T8>
<https://www.youtube.com/watch?v=LPMPHY1Pr2Y>
<https://www.youtube.com/watch?v=dd2Cz-WQwww>

ЛИТЕРАТУРА

1. Бушев, А. Б. Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности: сетевой дискурс : учебное пособие для вузов / А. Б. Бушев. – Санкт-Петербург : Лань, 2023. 180 с.
2. Жилавская, И. В. Системные и институциональные трансформации российского медиаобразования : монография / И. В. Жилавская. – Москва : МПГУ, 2021. – 368 с.
3. Зубкова, Л. В. Youtube как основа медиакоммуникации// Актуальные проблемы гуманитарных наук. Всероссийская научно-практическая конференция. Нижневартовск, 2021. С. 439-442.
4. Bühl A. Die virtuelle Gesellschaft des 21. Jahrhunderts: sozialer Wandel im digitalen Zeitalter. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2000 100 s.
5. Center for media literacy <https://www.medialit.org/reading-room/aspen-institute-report-national-leadership-conference-media-literacy>(датаобращения 06.01.2023)

Власенко В. А.

(г. Рыбница, Приднестровье)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

На протяжении многих лет ведущие педагоги и психологи все чаще обсуждают вопросы, связанные с мотивацией учения. Что касается изучения иностранного языка, как отмечают многие исследователи, до начала его изучения и в самом начале у учащихся наблюдается высокая мотивация. Однако в процессе овладения иностранным языком отношение учащихся меняется в силу необходимости преодоления разнообразных трудностей.

Большая роль в поддержании и сохранении интереса к предмету, развитию познавательной деятельности, переводу обучения с преподавания на управление самостоятельной учебно-познавательной деятельностью учащихся принадлежит аудио- и видеоматериалам [1, с. 109].

В собственной педагогической практике (наряду с основной целью – развитие аудитивных навыков учащихся) мы используем в дополнение к аудио материалам, имеющимся в УМК Rainbow English, аудио и видеоматериалы, входящие в состав комплектов таких учебников издательств Oxford и Cambridge, как New English File, Solutions, New Headway Series, Time Saver, Window on Britain и др. Кроме того, мы рекомендуем следующие сайты, на которых можно найти аудио записи радиопередач BBC, а также различные видеоролики и фильмы, разнообразные по длительности и тематике: breakingnewsenglish.com, bbc.co.uk/learningenglish, film-english.com (в зависимости от языковой подготовки учащихся).

Алгоритм работы с видеотекстом включает три традиционных этапа: допросмотровый, просмотрный и послепросмотровый. Целью первого этапа является создание мотивации учащихся, подготовка их к выполнению задания и снятие возможных трудностей восприятия звучащей речи. На уроке, предвещающем начало работы с фрагментом видеофильма, в качестве домашнего задания мы предлагаем учащимся текст для перевода с английского на русский язык “The Northern Elephant Seals”. Данный текст преследует образовательную и практическую цель, из него учащиеся могут почерпнуть для себя общие сведения о жизни северных морских слонов. А так как главным героем видеофильма, который учащиеся увидят позже, будет морской слон Элвис, общие сведения о северных морских слонах облегчат детям понимание сюжета. На уроке учащиеся по цепочке читают и переводят данный текст, а учитель, в случае возникновения трудностей, отвечает на возникшие вопросы. После чтения и перевода текста учащиеся выполняют следующий тест на проверку понимания содержания:

1. Where do the northern elephant seals live? (in the forest and in the sea; in the water and on the beach; in the desert).

2. How can we call the male elephant seal? (the bull; the goat; the deer).

3. What do the males' big noses look like? (the monkey's nose; the elephant's nose; the males do not have big noses).

4. What are the differences between the males and the females? (the males are bigger than the females, the females have big noses; the males are bigger than the females, the males have big noses; there are no differences between the males and the females).

5. Name the parts of the body of the elephant seals that you know (the head, the eyes, the trunk, the flippers, the legs, the whiskers; the head, the eyes, the front flippers, the back flippers, the whiskers; the head, the eyes, the nose, the front flippers, the back flippers, the whiskers).

6. Which of them help the elephant seals to hunt under the water? (the large eyes, the long sensitive whiskers, the flippers; they do not hunt under the water).

После выполнения теста учитель организует небольшую дискуссию. Учащиеся обсуждают факты и детали о жизни морских слонов, которые им запомнились из текста или известны из других источников. При этом задача каждого ученика заключается в использовании как можно больше новых слов из текста, а задача учителя – в направлении хода дискуссии и обеспечении активного участия в дискуссии каждого учащегося. Целью данной дискуссии является достижение запоминания новых слов из текста и актуализация их использования в речи. Приведем примеры возможных реплик учителя: *“Well, children! What can you tell each other about the northern elephant seals? Who can remember some other facts about them? Do you watch any TV-programs where the life of marine mammals is described”* и т.д. Далее учитель дает установку на предстоящий просмотр видеофрагмента (*“Children! Be attentive! Tomorrow we are going to watch an interesting film about the elephant seal Elvis. After watching the film, we’ll have a task to write a short composition about the life of the northern elephant seals”*) и знакомит детей с новыми словами, которые встретятся во время просмотра фильма (*“Here is a list of new words that you’ll meet while watching the film. I’m going to read these words and then you’re going to repeat them after me): to raise (the child), a pup, huge, to be in charge of smth, stretch of beach, fur, dairy cow”*).

Цель просмотрового этапа – обеспечение дальнейшего развития языковой, речевой или социокультурной компетенции учащихся с учетом их реальных возможностей иноязычного общения. Выбранный фрагмент видеофильма разделен на три небольшие части, которые учитель демонстрирует детям на трех уроках в рамках темы “Animals”. Таким образом, просмотр данного фильма и работа над ним органично вплетены в учебный процесс и не прерывают его. На уроке с просмотром первого отрывка фильма учитель проверяет запоминание слов, заданных на дом. До просмотра фильма учитель раздает учащимся карточки с вопросами, на которые необходимо ответить после просмотра. Дети читают полученные вопросы, которые представляют собой не только задание, которое им предстоит выполнить, но и опору,

облегчающую понимание смысла сюжета: 1. What is the name of the main character of the film? Who is he? 2. Who is Ethel? How old is she? 3. Does she have any children? 4. Does she live on the beach? 5. Who else lives on this beach? 6. Is this beach the safe place to raise the family? Why? 7. Who is the guard of the beach? 8. Is Elvis's father a huge or a small bull?

Учитель делает небольшое вступление к фильму. Учащиеся просматривают фрагмент фильма (если необходимо, 2 раза). После просмотра учащиеся отвечают на вопросы, предложенные в начале урока, учитель проверяет успешность понимания содержания фрагмента. Затем учащиеся выполняют следующие упражнения:

1. Are the following statements true or false?: 1. Ethel has one child. 2. There are several thousands of cows on that beach. 3. That beach is the safe place to raise the family. 4. Elvis does not have father.

После просмотра всех частей данного видео в качестве домашнего задания учитель предлагает учащимся составить ассоциогамму по теме "Northern Elephant Seals", а после прохождения всей темы "Animals" – написать сочинение на тему "Wildlife. Northern Elephant Seals", на основе прочитанного текста и просмотренного фильма и материала из учебника.

Таким образом, создание мотивации к изучению иностранного языка невозможно без создания в классе атмосферы энтузиазма, оптимизма и веры детей в свои силы, включения учащихся в творческую деятельность самых разных видов. Применение аудио- и видеоматериалов можно рассматривать в качестве успешного метода формирования мотивации учащихся, пробуждающий в них интерес и погружающий их в реальную языковую среду. Введение аудио- и видеоматериалов в процесс обучения языку меняет характер традиционного обучения, делает его более живым, способствует развитию кругозора и организации атмосферы свободного развития каждого обучающегося, сопровождаемой радостью и высоким уровнем познавательной активности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петренко, Л. А. Использование видеоматериалов в обучении языкам / Л. А. Петренко, М. Н. Филиппов // Вестник науки и образования северо-запада России. – 2017. – Т. 3. – № 3. – С. 108-115.

**ЛИНГВИСТИКА МИФА И СИМВОЛА
В РОМАНЕ-АНТИУТОПИИ
«ПОВЕЛИТЕЛЬ МУХ» У. ГОЛДИНГА**

Мифы и символы являются неотъемлемой частью любого литературного произведения, особенно если речь идет о таком жанре, как антиутопия. В настоящей статье предпринимается попытка анализа романа-антиутопии У. Голдинга «Повелитель мух» с точки зрения выявления в нем лингвостилистических особенностей использования символов и мифологем.

В рамках данного исследования мы придерживаемся трактовки термина «миф», в соответствии с которой утверждается, что «миф, в первую очередь, является попыткой поиска и нахождения удовлетворительного ответа на вопросы о происхождении природы вещей в самом широком значении этих слов» [2, с. 38]. В свою очередь, символ в искусстве рассматривается как «образ, взятый в аспекте своей знаковости <...> и знак, наделенный всей органичностью и неисчерпаемой многозначностью образа» [1, с. 378].

Рассматривая специфику проявления мифа в произведении «Повелитель мух» У. Голдинга, следует заметить, что ведущей здесь выступает множественная репрезентация некоего **Зверя**, воплощающего собирательный образ различных чудовищ. Во-первых, **Зверь** представляется как наземный обитатель, ночью пугающий детей (*"he says the beastie came in the dark"* [3, с. 43]). Во-вторых, **Зверь** репрезентируется как ужасное морское чудовище (*"he says the beast comes out of the sea"* [3, с. 84]). В-третьих, **Зверь** характеризуется как существо, умеющее летать (*"Beast From Air"* [3, с. 91]). Мифологические проявления произведения обнаруживают себя и в описаниях **жертвоприношений**, напрямую связанных с образом **Зверя**, поскольку группа «одичавших» мальчиков оставляла ему головы убитых свиней (*"this head is for the beast, it's a gift"* [3, с. 126]), а также с таким лингвомифологическим проявлением языческих культур как **идолопоклонничество**, когда вождь Джек был возведен в культ идола (*"Jack, painted and garlanded, sat there like an idol"* [3, с. 136]). Не менее интересным представляется символ найденного подростками **рога**, через который прослеживается связь с мифом о древнем городе Иерихоне (*"his ordinary voice sounded like a whisper after the harsh note of the conch"* [3, с. 27]). В «Повелителе мух» также можно обнаружить лингвистические параллели с

мифами о **крае света** (*"the sun in the west was a drop of burning gold that slid nearer and nearer the sill of the world"* [3, с. 49]), которые существуют, к примеру, у народов Алтая. В антиутопии прослеживаются отсылки к мифологии об **охоте и охотниках**, поскольку мальчики при первых попытках обнаружить **Зверя** не до конца осознавали, кто за кем гонится (*"Just a feeling. But you can feel as if you're not hunting, but – being hunted"* [3, с. 57]). Упоминается в романе и мифологический образ **рва с чудищами** (*"and since no boy could reach even the reef over the stretch of water where the snapping sharks waited, they grew accustomed to these mysteries and ignored them"* [3, с. 61]), что формирует параллель с библейским мифом о Данииле и рве со львами. Наконец, в тексте романа обнаруживаются прямые отсылки к конкретным мифам: упоминание о **морском чудище Левиафане** (*"then the sleeping Leviathan breathed out, the water rose, the weed streamed"* [3, с. 99]) и упоминание о **королеве Беренгари**, высосавшей яд из раны своему мужу (*"that's a wound, and you ought to suck it like Berengaria"* [3, с. 107]).

Анализируя представленность разнообразных символов в антиутопии «Повелитель мух», следует заметить, что наиболее распространенным из них становится **символ числа три**, выраженный через идею триединства (*"and the three children, kneeling in the sand, were at peace"* [3, с. 62]). Вторым ведущим символом в произведении выступает **символ необитаемого острова**, как отрезанного от мира замкнутого пространства, приравненного к **символу одиночества и смерти** (*"They're all dead," said Piggy, "an' this is an island. Nobody don't know we're here. Your dad don't know, nobody don't know"* [3, с. 25]). Кроме того, в романе косвенно репрезентирован **символ надежды** – надежды на спасение, которая не угасала в ребятах до последнего (*"They gazed intently at the dense blue of the horizon, as if a little silhouette might appear there at any moment"* [3, с. 49]). Непосредственно связанным с **символом надежды** оказывается **символ дома** – места, где любой ребенок чувствует себя в безопасности (*"so we need shelters as a sort of... home"* [3, с. 56]). Нельзя не упомянуть и о **символике огня**, проявляющей себя двояко: с одной стороны, **символ огня** тесно связан с **символом надежды** (*"Ralph, I'll split up the choir into groups, and we'll be responsible for keeping the fire going"* [3, с. 49]), с другой стороны, огонь также выступает **символом душевного единения** подростков (*"they became a circle of boys round a campfire"* [3, с. 73]). Наконец, в «Повелителе мух» присутствует **символ маски**, которая словно бы скрывает в мальчиках все человеческое, живет самостоятельной жизнью (*"and the mask was a thing on its own"* [3, с. 65]).

Так, в романе «Повелитель мух» присутствует достаточно большое количество различных символов, обладающих важнейшим смыслом для формирования контекста произведения и его последующего декодирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверинцев, С. С. Символ в искусстве : литературно-энциклопедический словарь / С. С. Аверинцев. – М. : Наука, 1987. – 567 с.
2. Мелетинский, Е. М. Поэтика мифа / Е. М. Мелетинский. – М. : Изд-во «Наука», 1976. – 316 с.
3. Golding, W. Lord of the Flies / W. Golding. – М : Радуга, 2002. – 268 с.

Волкова Е. В.

(г. Санкт-Петербург, РФ)

ПОДКАСТЫ КАК АКТУАЛЬНАЯ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Интернет продолжает расширять возможности эффективного обучения иностранным языкам. В настоящее время всё большую популярность приобретает формат подкаста, способствующий правильному развитию навыков аудирования и говорения студентов.

Прежде всего, необходимо уточнить, что понимается под понятием «подкаст». Подкаст – это звуковой аудиофайл в стиле радиопередач в интернете. Данный цифровой аудиоконтент распространяется в интернете с помощью службы хостинга подкастов. Аудиоконтент записан заранее и доступен для прослушивания в любое время. Данная технология является альтернативой обучающим аудиозаписям, которые зачастую могут быть неактуальны и не вызывают особого интереса у студентов.

Включая в процесс обучения разнообразные аутентичные иноязычные тексты в аудио- и видеоформатах, среди которых также подкасты на иностранном языке, преподаватель вносит разнообразие в виды речевой деятельности на уроках. Задача преподавателя – из большого количества подкастов отобрать и рекомендовать для прослушивания тот контент, который соответствует языковому уровню студентов, а также направлению обучения, специальности.

При отборе содержания обучения преподаватель иностранного языка должен отдавать предпочтение профессионально созданным подкастам, тщательно проверяя содержание, озвучивание и структуру каждого эпизода.

Анализируя имеющиеся классификации подкастов, можно выделить такие типы, как подкасты для разного уровня владения иностранным языком, подкасты для делового общения и более развлекательной направленности. Есть подкасты, включающие в себя лекции по грамматике, истории, физике, химии, а также подкасты для подготовки к международным экзаменам. Подкасты разнообразных жанров и категорий позволяют преподавателю решать комплексные задачи обучения [2, с. 92]. Приведём несколько примеров каналов с подкастами:

- Подкасты для начинающих. Culips – подкаст на разные жизненные темы для изучающих английский с лексикой на каждый день. Скорость записей не высокая, поэтому подходит для начального и среднего уровня. Free English Study – несложные ситуации из повседневной жизни. Достоинство этого источника – активная лексика, скрипты и упражнения.

- Подкасты для продолжающих. Deep English – подкаст на различные темы, с транскриптом и упражнениями. Каждый подкаст представлен в трёх скоростях, в зависимости от уровня владения языком: медленный, средний и быстрый. Better at English – на данном подкасте можно найти более сорока интервью с приглашенными гостями.

- Подкасты для делового общения. Например, Business English Pod содержит различные ситуации делового общения, интерактивные презентации в сопровождении аудиозаписей.

Современный преподаватель иностранного языка не должен упускать возможности заинтересовать студентов новой информацией, используя увлекательный материал обучающихся подкастов, которые могут быть использованы как в урочное, так и в неурочное время, для самостоятельной работы обучающихся. Они доступны для прослушивания и просмотра в любое время, в любом месте.

Алгоритм работы с подкастами на уроках иностранного языка схож с алгоритмом работы с текстом. Перед прослушиванием рекомендуется ознакомить студентов с новой лексикой, проработать незнакомые слова. Затем происходит непосредственно прослушивание. И послетекстовые упражнения – проверка понимания услышанного, ответы на вопросы. Интересным заданием, позволяющим развивать критическое и креативное мышление студентов, может стать подготовка и запись собственного подкаста – видеоматериала

на изучаемом языке. Сценарий подкаста можно составить на занятии, под руководством преподавателя.

Прослушивание подкастов на английском – это отличный способ достигнуть целей по улучшению английского языка. Использование подкастов на уроках английского языка способствует повышению мотивации к изучению иностранных языков; появлению выбора в отборе интересующего фонетического материала; формированию навыков аудирования и способности воспринимать различные стили речи с разными акцентами и интонациями; совершенствованию навыков говорения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Осипов, Л. А. Потенциальные возможности подкастов для развития устных видов речевой деятельности при обучении иностранному языку / Л. А. Осипов // Современная наука: теоретический и практический взгляд. Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции под общей редакцией А. И. Вострецова. – Нур-Султан, 2020. – С. 154–161.
2. Салин, Б. С. Некоторые аспекты использования подкастов в обучении английскому языку [Электронный ресурс] / Б. С. Салин // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 4. – Режим доступа : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=4507> (дата обращения: 20.10.2023).

Габидулина Г. М.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Перфильева З. Е.
(г. Оренбург, РФ)*

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Проблемное обучение – это процесс создания преподавателем проблемных ситуаций для обучающихся, в ходе которых разрешаются противоречия научных знаний и учебные задачи. Технология проблемного обучения требует от учащихся анализа проблемных вопросов, оценки и принятия решений [2, с. 37]. Это такая разновидность обучения, при которой преподаватель обеспечивает оптимальное сочетание самостоятельной поисковой деятельности обучающихся с усвоением готовых выводов науки [3, с. 56].

Когда преподаватель использует технологию проблемного обучения, он должен учитывать и другие понятия, имеющие отношение к данному методу.

Проблемное преподавание – это деятельность учителя, при которой создаются проблемные ситуации, предполагающие передачу учебного материала, его объяснение и управление деятельностью обучающихся путем самостоятельной постановки учебных проблем [1, с. 52].

Проблемная ситуация – это учебная ситуация, которая вызывает у учащихся затруднения и требует от них активного мышления для их преодоления.

В нынешнее время иностранный язык является одним из основных предметов в школьной программе. Овладение иностранным языком подразумевает формирование навыков чтения, аудирования, письма и говорения. Формирование иноязычной речи является одним из основных аспектов в методике преподавания иностранных языков. Поэтому ведущей целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции у обучающихся.

Для обучающихся основного общего образования именно общение выступает ведущей деятельностью, следовательно, педагогам иностранного языка следует уделять внимание коммуникативной направленности уроков. При развитии навыков говорения технология проблемного обучения может реализовываться на практике при помощи различных методов. Эти методы помогут обучающимся слышать и слушать других людей, уважительно относиться к чужому мнению, формировать свое личное мнение, высказывать его и убедительно аргументировать. А также учащиеся смогут продуктивно усваивать учебный материал, работать творчески, проявлять инициативу и индивидуальность [1, с. 51].

При развитии навыков иноязычной речи на практике применяются следующие методы проблемного обучения:

- проблемное изложение – это метод обучения, при котором учитель ставит перед учащимися проблему и предлагает им решить ее. Учитель объясняет, какие шаги нужно предпринять для решения проблемы, какие данные использовать и как их анализировать;

- проблемная эвристическая беседа – это метод обучения, при котором учитель задает серию взаимосвязанных вопросов, где в каждом вопросе присутствует проблема, без решения которой учащиеся не смогут перейти к следующему вопросу;

- проблемные задачи – это задачи, в которых отсутствует цель, предмет или способ действия выполнения самой задачи, они включают в себя определенные речевые ситуации, проблемные реплики и вопросы;

- проблемные речевые ситуации – это ситуации, в которых у обучающихся возникают затруднения в выборе и применении языковых средств для выражения своих мыслей [3, с. 57].

Таким образом, существует четыре основных методов проблемного обучения при развитии навыков иноязычной речи. Каждый метод отличается изложением учебного материала и организацией деятельности обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова, А. С. Технология проблемного обучения на уроках в современной школе [Электронный ресурс] / А. С. Белова // Филологическое образование в современном обществе : сб. ст. II всерос. науч. конф., 17 мая 2018 г. / Гос. социально-гуманитарный ун-т. – Коломна, 2018. – С. 50–54. – Режим доступа : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36971416> (Дата обращения: 20.10.2023).
2. Гетман, Э. А. Технология проблемного обучения [Электронный ресурс] / Э. А. Гетман // Гуманитарный вестник Военной академии ракетных войск стратегического назначения. – 2018. – № 4-2(12). – С. 35–43. – Режим доступа : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41208919> (Дата обращения: 20.10.2023).
3. Ищенко, А. В. Технология проблемного обучения в современном образовании [Электронный ресурс] / А. В. Ищенко // Современные тенденции развития общества: образование, коммуникация, психология : сб. по итогам науч.-практ. конф. с междунар. участием, 04 дек. 2021 г. / ЮРИУФ РАНХиГС – Ростов-на-Дону, 2022. – С. 54–57. – Режим доступа : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48186112> (Дата обращения: 20.10.2023).

Гарикова В. Д.

*Научный руководитель: д-р. пед. наук, проф. Колобова Л. В.
(г. Оренбург, РФ)*

ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В современном образовании основной задачей является формирование у обучающихся способности критически мыслить. Термин «критическое мышление» является распространенным понятием в методике преподавания иностранного языка. Критическое мышление –навык мышления более высокого порядка, который выходит за рамки элементарного наблюдения и запоминания. К компонентам критического мышления относятся:

1) точка зрения; 2) цели и задачи; 3) подтексты и последствия; 4) спорные вопросы; 5) информация, полученная в ходе наблюдения и опыта; 6) интерпретация и логические выводы, и другие.

В процессе обучения иностранному языку технология развития критического мышления характеризуется продуктивностью, поскольку направлена на формирование ряда навыков и умений, значимых в современном мире: 1) формирование навыков открытости, гибкости, альтернативности принимаемых заключений; 2) развитие толерантности, коммуникабельности, креативности, самостоятельности, ответственности; 3) формирование культуры чтения, умения ориентироваться в информации, сортировать информацию.

Качество и способ взаимодействия со стороны учителя являются важнейшими составляющими развития навыков критического мышления у обучающихся. Вопросы и диалоги, в которых учащиеся принимают участие в ходе урока, наиболее эффективно стимулируют развитие критического мышления по пяти направлениям: сравнение и противопоставление, определение взаимосвязей частей и целого, определение надежности источников, причинно-следственное объяснение и прогнозирование [2].

С целью внедрения технологии развития критического мышления в учебный процесс важным является разделение работы на три этапа: вызов, осмысление и рефлексия [1]. Для развития критического мышления в обучении английскому языку на каждом этапе используется ряд приемов и методов, среди которых выделяют кластер, концептуальное колесо, ментальное картирование, шкатулка Поттера, трехэтапное собеседование, модель Портера, бинарные вопросы, групповое обучение по принципу головоломки и другие. Рассмотрим практическое применение данных приемов в обучении учащихся 6 класса на уроке английского языка в ходе отработки учебного материала по теме “My country”, представленной в УМК Spotlight 6.

На этапе вызова происходит активизация существующих восприятий в рамках изучаемой темы. На данном этапе предлагаются следующие задания:

We work in groups

a) think about it and write down as many country names as possible.

b) write down the nationality for each country.

c) draw or describe the flag of each country.

d) present your list of countries, nationalities and drawings with flags.

Учащиеся работают в группах, активизируют лексический материал по теме, участвуют в дискуссии, аргументации и презентации.

На этапе осмысления акцент делается на накоплении новых знаний в ходе работы с аутентичным материалом. Учащимся предлагается использование сети Интернет для выполнения следующих заданий:

1. We work in groups. Each group chooses one country The group members work to find information about: nationality, culture, famous people, national food.

a) The first pupil: What nationalities live in this country?

b) The second pupil: What customs and traditions are there in this country?

c) The third pupil: Which celebrities live or have lived in this country?

d) The fourth pupil: What is the national food in this country?

2.Exchange information in a group.

3. Answer the questions: Is the information new to you? Do you want to learn more about the country and why?

Упражнения разработаны по методу группового обучения по принципу головоломки. Учащиеся работают индивидуально, в группах и фронтально.

Рефлексия представляет собой ключевой элемент цепочки обучения. В качестве упражнений предлагаются следующие задания:

Invent a country. Come up with a name, nationality, flag, traditions and national food. Use paper and pencils for drawings.

a)each group offers its variants of the name of the country, nationality, types of national dishes, flag, etc.

b) we discuss and make a single version of a fictional country.

c)the results are summed up. We represent the country and its features.

Упражнения разработаны на основе адаптированного приема мозговой штурм. Особое внимание на этом этапе уделяется развитию способностей применять полученные знания на практике.

Таким образом, технология критического мышления является основой качественного иноязычного образования. Представленные упражнения могут быть применены в обучении английскому языку в 6 классе. На основе ряда приемов данной технологии на уроках английского языка у обучающихся появляются возможности для развития критического мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стрельцов, А. Д. Использование разнообразных приемов в технологии развития критического мышления / А. Д. Стрельцова // Форум молодых ученых. – 2019. – № 5(33). – С. 1192–1197.
2. Якунина, Н. А. Критическое мышление: аналитическое осмысление понятия / Н. А. Якунина // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2019. – Т. 18. – № 4(42). – С. 21–26.

Гарькавая А. С.

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

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА НА МОРФОЛОГИЧЕСКОМ УРОВНЕ

Современный песенный дискурс на английском языке является важным лингвистическим явлением в мире. Глобализация способствует распространению английского языка через современные англоязычные песни, которые также популяризируют культуру Великобритании и США. Благодаря этому, в лингвистике наблюдается возрастающий интерес к изучению различных аспектов песенного дискурса.

Дискурс – это тип общения, в ходе которого происходит более подробное обсуждение определенной темы. Он представляет собой сформированный в культурном и социальном контексте набор слов и понятий, связанных с определенной тематикой. Дискурс может быть устным или письменным.

Что касается песенного дискурса, согласно Л. Г. Дунашевой, это текст, который включает в себя контексты его создания и интерпретации, а также влияние, которое он оказывает на слушателя в определенном историко-культурном контексте [1]. По мнению В. И. Карасика, это текст, который находится в ситуации реального общения [2].

Современный песенный текст состоит из последовательности знаковых единиц и словесно-музыкального произведения для пения, которое было создано и исполнено за последние десять-пятнадцать лет.

Следует отметить, что песенный текст является одним из видов креолизованных текстов. Являясь продуктом социально и ситуативно обусловленной коммуникации, креолизованный

текст объединяет в себе вербальный и невербальный аспект, компоненты которого взаимодополняют друг друга.

Таким образом, основной целью англоязычного песенного дискурса является оказание эмоционального воздействия автора/исполнителя на слушателя, донесения ему того или иного сообщения, идеи, мысли. Также намерения автора могут быть направлены на формирование социальной позиции и ценностной ориентации слушателя.

В ходе анализа песенных текстов на морфологическом уровне мы выявили и рассмотрели случаи нестандартного написания слов в текстах песен Великобритании, Австралии и США. Согласно А. Н. Мороховскому, на морфологическом уровне языка стилистический приём возникает в результате нарушения привычной сочетаемости морфем в составе слова [3, с. 71]. В анализируемых нами песенных текстах были использованы стилистические приемы в пределах форм артикля, имени существительного и прилагательного, а также глагола. Однако, в сравнении с другими уровнями языковой системы, на морфологическом было обнаружено наименьшее количество используемых стилистических приемов.

Ниже представлены несколько примеров:

*“Say, “I know that he **don’t** need me \ ‘Cause he made a little too much money to be twenty and sad””* (FINNEAS. I Lost a Friend).

В приведенной песне грамматически неправильным является использование вспомогательного глагола *do*. Ведь после подлежащих третьего лица единственного числа в настоящем времени должна быть использована форма глагола *does*.

*“I just wanted you to know \ That, baby, you **the best**”* (Lana Del Rey. Summertime Sadness).

В данном примере была пропущена форма глагола *to be* настоящего времени – *are*, что так же, как и в предыдущем случае, является признаком неформальности песенных текстов.

Также в одном из текстов песен мы обнаружили написание слов *Heaven, Hell, God, Lord* с заглавной буквы. Предлагаем примеры использования этих слов в тексте:

*“Oh, my **God**, I can’t believe it”;*

*“Teetering on the edge of **Heaven and Hell**”;*

*“I said, “**Lord**, don’t let me, let me down””* (Adele. Oh my God).

В рассматриваемой песне написание слов с заглавной буквы имеет религиозную подоплёку, подчёркивая величие, священность и сильное эмоциональное воздействие, связанные с этими понятиями.

Таким образом, эмоциональное воздействие на слушателя со стороны автора и/или исполнителя выступает главной целью англоязычного песенного дискурса. Объединяя вербальные

и невербальные компоненты песенного дискурса в единое целое, это воздействие осуществляется как через музыкальное сопровождение, так и через текст.

В результате проведенного анализа мы пришли к выводу, что в текстах современных британских, американских и австралийских песен употребление стилистических приёмов на морфологическом уровне является редким. Это может быть связано с тем, что через данный уровень языка автор имеет меньше возможностей для передачи своего посыла слушателю, для воздействия на его восприятие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дуняшева, Л. Г. Лингвокультурные особенности конструирования гендера в афроамериканском песенном дискурсе: на материале жанров блюз и рэп : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 «Германские языки» / Дуняшева Лилия Гаффаровна. – Нижний Новгород, 2012. – 24 с.
2. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
3. Мороховский, А. Н. Стилистика английского языка / А. Н. Мороховский, О. П. Воробьёва, Н. И. Лихошерст, З. В. Тимошенко/ – Киев : Головное издательство издательского объединения «Вища школа», 1984. – 241 с.

Гаспарян В. С.

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Колобова Л. В.
(г. Оренбург, РФ)*

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Обучение иностранному языку представляет собой многоуровневый процесс, требующий непрерывной мотивации и заинтересованности обучающихся в изучении языка. На уроках английского языка одним из актуальных средств является технология обучения в сотрудничестве, которая не только активизирует учебный потенциал учащихся, но и способствует их межличностному и межкультурному взаимодействию.

Исследователи А. Эллис и Р. Рената рассматривают сотрудничество как ведущий принцип обучения действиям, при котором небольшие группы или «наборы» совместно работают над задачами или

проблемами. Данный аспект обучения действиям предполагает простую, но эффективную циклическую структуру, которая вовлекает участников в планирование, действие, наблюдение и рефлексии [2].

Совместное обучение предполагает работу в команде, однако не все группы могут являться группами сотрудничества. Обучение в сотрудничестве реализуется на основе пяти элементов: позитивная взаимозависимость, стимулирующее взаимодействие, индивидуальная подотчетность, социальные навыки и групповая отработка информации.

Использование технологии сотрудничества в обучении английскому языку предполагает применение на уроках различных типов совместного обучения. Рассмотрим четыре типа обучения в сотрудничестве:

1. Обучение в команде или группе, состоящей из 3 человек. Основная цель – достижение единого результата. Каждый участник выполняет свою часть задания, взаимодействуя с одноклассниками.

2. Обучение на основе индивидуально-группового подхода. Основная цель – совместить групповые и индивидуальные виды работы.

3. Обучение на основе командно-игрового подхода. Основная цель – организовать поэтапную командную работу, где обучающимся предлагаются соревновательные задания.

4. Обучение в группе на основе приема “Jigsaw”, состоящей из 4-6 человек. Основная цель – разделение учащихся на микрогруппы и их взаимодействие в данных группах, а также группах между собой [2].

В качестве дополнительных приемов можно выделить методы *Think-pair-share* (прием сотрудничества, в ходе которого учащиеся объединяются, обдумывают решение проблемы и делятся идеями) и *Peer Instruction* (прием, позволяющий учащимся предварительно подбирать ответ на вопрос и обосновывать свой выбор до обсуждения).

Описанные приемы и методы могут быть использованы на всех этапах обучения английскому языку в школе. Рассмотрим комплекс упражнений на основе технологии обучения в сотрудничестве “Jigsaw” по теме “Culture Exchanges” для обучающихся 8 класса. Учащиеся делятся на группы по 4 человека и выполняют упражнения, разработанные на основе лексических единиц из учебника *Spotlight* для 8 класса Ю. Е. Ваулиной, Д. Дули, О. Е. Подоляко и В. Эванс.

1. *Match the words with the definitions* (задание, предполагающее снятие языковых трудностей): *backpacking, breathtaking, excursion, seaside, delighted, guesthouse, theme park, benefit, stroll, be located*:

a) a park with entertainments, b) an area or town next to the sea, c) something that helps you or gives you an advantage, d) very pleased, e) short journey made by a group of people for pleasure, f) very beautiful or surprising, g) small cheap hotel, h) bag that you carry on your back, i) to be in a particular place, j) to walk somewhere in a slow and relaxed way.

2. You work individually. Make up questions for the survey about the preferences of your classmates in the types of activity and seasons. Use words on the topic (учащиеся работают индивидуально, составляют вопросы для опроса).

3. Conduct a survey in pairs with different classmates. Make notes (проводят опрос и конспектируют полученные данные).

4. It's time to exchange information. Share the survey results (обмениваются полученной информацией по результатам опроса).

5. Discuss your topics in groups (проводят обсуждение в микрогруппах).

6. Let's discuss your topics together. Answer some questions:

1) What types of activities can be attributed to summer/autumn/winter/spring?

2) What are the advantages of summer/autumn/winter/spring?

3) What are the disadvantages of summer/autumn/winter/spring? (заключительное обсуждение всего класса совместно с учителем).

Разработанные нами упражнения могут быть использованы на уроках английского языка в 8 классе.

Таким образом, технология обучения в сотрудничестве является одним из актуальных и эффективных средств в иноязычном образовании. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции на базе данной технологии позволяет учащимся не только развивать основные виды речевой деятельности, но и преодолевать психологические и коммуникативные барьеры иноязычного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фирсова, Е. Л. Формирование учебно-познавательных компетенций на уроках английского языка через обучение в сотрудничестве / Е. Л. Фирсова // Инновационная наука. – 2022. – № 3–1. – С. 38–41.
2. Ellis, A. Staff development for online delivery: a collaborative, team based action learning model / A. Ellis, P. Renata // Australian Journal for Educational Technology. – 2000. – Vol. 16(1). – P. 26–44.

ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ И ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

В период застоя в сфере методики обучения иностранных языков, возникают новые методы, которые помогли выйти с методологического кризиса лингвистам. К новым методам относятся: коммуникативный, проектный, интенсивный и деятельный. Кроме того, можно отметить дистанционный метод изучения иностранных языков. Однако, мы заострим свое внимание на коммуникативном методе, в структуру которого входят познавательный, развивающий и научный аспекты, которые направлены на воспитание студента. Среди многогранности коммуникативного метода можно выделить следующие методические принципы:

- принцип овладения всеми аспектами иностранного языка через общение;
- принцип взаимосвязанного обучения аспектам иностранной культуры;
- принцип управления учебным процессом на основании программирования;
- принцип системности и организации обучения иностранному языку;
- принцип изучения иностранных языков на основе ситуации как системы взаимоотношений;
- принцип индивидуализации;
- принцип функциональности;
- принцип новизны в обучении иностранного языка.

Одним из наиболее важных в обучении иностранного языка для студентов является принцип системности и организации обучения.

Данный принцип означает, что коммуникативный метод строится реверсивным путем: сначала намечается конечная цель, а потом определяются задания, которые могут привести к данному результату. Этот процесс происходит в границах всего курса, каждого года, цикла занятия и касается всех аспектов. Одним словом, такой подход обеспечивает системность обучения иностранного языка. Системность обучения строится, опираясь на закономерность овладения студентами каждым из аспектов. Все занятия в организационном плане построены на основе правил цикличности и концентричности. Цикличность проявляется в том, что определенное количество материала

усваивается в пределах цикла занятий. Любой цикл строится на основе развития того или иного навыка и умения в каждом виде языковой деятельности.

Цикличность подкрепляется концентричным подходом, который относится как к материалу, так и к проблемам, которые обсуждаются.

Системность проявляется в том, что предполагаемая система включает не только преподавателя иностранного языка, но и студента и даже другие предметы. Связь между предметами используется как способ дополнительной мотивации студентов, которые не интересуются иностранным языком.

Важное место занимает развитие мотивации, умения и уверенности молодых людей при контакте с новой профессиональной и языковой средой. Языковой материал сориентирован на формирование профессиональной коммуникативной компетенции студентов, усвоение актуальных моделей общения. Нужно подчеркнуть, что самостоятельная работа с интерактивными и Интернет - материалами дает возможность студентам работать в удобном темпе и самостоятельно анализировать собственные ошибки и оценивать достижения, уклоняясь от давления со стороны преподавателя. Именно таким образом студент приобретает языковую компетентность и ответственность за результаты собственной работы.

Системность организации обучения включает в себя разнообразные уровни учебного процесса:

1. уровни обучения (начальный, средний, высший);
2. уровень этапов (этап формирования лексических, грамматических навыков, диалогического и монологического высказывания).

Каждый из уровней владеет своей спецификой, с помощью которой определяется психолого-педагогические особенности студентов.

Характерные качества придают каждому методу и каждому методическому принципу свой собственный взгляд.

Итак, мы пересмотрели современные методы преподавания, методические принципы, и выделили среди всех вышеперечисленных принципов, на наше мнение, самый эффективный, а именно принцип системности и организации обучения иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жуков А. Е. Организация самостоятельной работы студентов в высшей школе / А. Е. Жуков, А. В. Симоненко. – М. ЮНИТИ – ДАНД, 2004. – 220 с.

2. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов – М. : Просвещение, 1990. – 192с.

Гребеник И. А.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Харченко Л. И.
(г. Луганск, РФ)*

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

В современном высшем образовании инженерной направленности актуальное значение приобретают интерактивные методы обучения в контексте формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов инженерных специальностей, выступая в качестве действенных и практических методов обучения в современных высших учебных заведениях. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов инженерных направлений подготовки должно осуществляться посредством использования в образовательном пространстве современных интерактивных методов обучения и профессионально-ориентированных текстовых материалов, которые обладают широким разнообразием тем и ситуаций инженерной специализации.

Исследованиям теоретико-практических особенностей интерактивных методов обучения в контексте реализации иноязычной коммуникативной компетенции у студентов инженерных специальностей посвящены научные работы многих современных педагогов, методистов и лингвистов: Л. Н. Вавиловой, Г. П. Гавриличевой, О. С. Егоровой, Н. А. Кочетуровой, Т. Ю. Князевой, Т. С. Паниной, Т. Ю. Тормышовой, Н. И. Холод и др.

Имеет необходимость сказать, что активное применение интерактивных методов обучения в контексте реализации иноязычной коммуникативной компетенции у студентов инженерных направлений подготовки, в современное время, занимает важное место в методике и практике иноязычного образования. Так, интерактивные методы обучения, согласно новому словарю методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) под редакцией Э. Г. Азимова,

предполагают обучение иностранному языку, которое построено на взаимодействии студентов с образовательной средой, служащей источником усваиваемого иноязычного материала и опыта; содержание учебного процесса является основным источником формируемых иноязычных знаний, навыков и умений; так в рамках данных методов обучения, активно используются центрированный на ученике подход и метод обучения в сотрудничестве [1, с.83].

Следует отметить тот факт, что интерактивные методы обучения оказывают непосредственное влияние и воздействие на эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов инженерных направлений подготовки, т.к. интерактивный образовательный процесс предполагает организацию когнитивной и речемыслительной деятельности студентов в соответствии с максимальной их вовлеченностью в процесс изучения иностранного языка, а также возможностью приобретать и обмениваться новыми познаниями и опытом иноязычного общения по заданным профессиональным темам. Отметим, что среди основных методов интерактивного обучения принято выделять следующие: творческие задания; кейс-метод; презентации; работа в больших и малых группах; деловые, ролевые и образовательные игры; социальные проекты и внеаудиторные методы обучения (выставки, представления); обсуждение сложных и дискуссионных проблем и пр. Соответственно, данные методы обучения располагают большим потенциалом моделировать действительные коммуникативные ситуации применительно к формированию иноязычной коммуникативной компетенции у студентов инженерных направлений подготовки [3].

Важно отметить, что обучение в сотрудничестве выступает в качестве варианта личностно-ориентированного подхода в обучении иностранным языкам и предполагает совместное обсуждение образовательных целей, прикладных задач и возможных профессиональных вопросов, принятие решений по определённой тематике. Основной идеей обучения в сотрудничестве является создание на практических занятиях по иностранному языку благоприятных условий для взаимодействия и сотрудничества в системе «студент – преподаватель – группа», активной совместной учебной деятельности в разнообразных учебных ситуациях. В свою очередь, центрированный на ученике подход, выступает в качестве варианта коммуникативно-деятельностного подхода к обучению иностранным языкам, и предполагает раскрытие личностного потенциала студента в результате особой организации образовательного процесса,

создание партнерских отношений между преподавателем и учащимся, ориентированных на формирование знаний, навыков и умений, необходимых в речевом иноязычном взаимодействии [2].

На основании проведенного нами анализа научно-исследовательской, научно-педагогической и методической литературы, мы пришли к выводу, что интерактивные методы обучения в контексте реализации иноязычной коммуникативной компетенции у студентов инженерных направлений подготовки являются практически целесообразными методами обучения в современных высших учебных заведениях. Так, в рамках данной статьи, в качестве основных интерактивных методов обучения иностранным языкам были выделены: обучение в сотрудничестве и центрированный на ученике подход. Соответственно, с целью формирования и реализации иноязычной коммуникативной компетенции у студентов инженерных специальностей и для достижения значимых результатов в образовательном процессе следует использовать интерактивные методы обучения наряду с профессионально-ориентированными текстовыми материалами, чтобы приблизить учебную ситуацию к реальной профессиональной обстановке и повысить мотивацию в изучении иностранного языка в рамках изучаемой инженерной специализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Двумличанская, Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций [Электронный ресурс] / Н. Н. Двумличанская // Машиностроение и компьютерные технологии. – 2011. №4. – Режим доступа: : <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-obucheniya-kak-sredstvo-formirovaniya-klyuchevyh-kompetentsiy>.
3. Холод, Н. И. Интерактивные средства развития иноязычной коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку / Н. И. Холод // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 4. – С. 118-123.

ОСОБЕННОСТИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛЕКСИКИ В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Как известно, абсолютный прогресс языка связан с его словарным запасом. Ведь развитие словарного состава – это процессы приспособления языковой системы к новым потребностям коммуникации [1, с. 18].

Технологический прогресс влияет на английский и русский языки. В первую очередь наблюдается увеличение количества новообразований, связанных с информацией и компьютерной техникой. Этот процесс начался еще в 90-ые годы и продолжается по сей день.

Нами была рассмотрена деривация новых лексических единиц в сфере информационных технологий в английском и русском языках. Мы обратили внимание на существование двух тенденций: большое количество внутриязыковых элементов в процессе формирования компьютерной лексики в английском языке с одной стороны и большой удельный вес заимствованных элементов при образовании лексических единиц в русском языке. Данное явление можно объяснить ролью англоязычных стран в отраслях информационных технологий и компьютерной техники, а также стремлением к унификации номинационных средств, связанных с мировой интеграцией.

Тщательно проанализировав лексические единицы в английском языке, а так же их русские соответствия мы смогли выделить некоторые группы компьютерных неологизмов. К ним относятся:

1. Лексические единицы, которые когда-то были заимствованы с английского языка:

1.1. в настоящее время они полностью закреплены в лексико-семантической системе родного языка: *net*.

1.2. заимствованные с помощью кальки (*web* – ‘паутина’, ‘интернет’, *digital* – ‘цифровой’, *net* – ‘сеть’, *mouse* – ‘мышь’).

2. Лексические единицы, сохраняющие свои заимствованные признаки: *e-mail*, *sms*, *USB-проектор*.

3. Лексические единицы, которые отличаются от своих англоязычных эквивалентов (‘собака’ – условное название *@*, *keyboard* – ‘клавиатура’, *computer hardware* – ‘железо’). Однако следует отметить, эта категория является малочисленной.

Анализ инфонеологизмов дает возможность исследовать определенные тенденции развития словарного состава. Большое

количество словарных единиц закреплено за информационной, компьютерной техникой. Эти слова превратились в центр фразообразования. Общая тенденция развития словообразования инфонеологизмов прослеживается в направлении расширения реализации его потенциала за счет расширения большей свободы, расширения рамок нормативности в условиях контроля за действиями, связанных с интервариативной и интервариантной миграцией лексики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Collins Cobuild English Guides-2: Word-formation. – London : Harper Collins, 1995. – 224 p.
2. Random House Websters Computer@Internet dictionary/ Philip E.Margolis. – Third Edition. – New York : Random House, 1999. – 626 p.

Гринько Д. Э.

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

ТЕМА «МАЛЕНЬКОГО ЧЕЛОВЕКА» В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

«Маленький человек» представляет собой категорию литературных персонажей, которая появилась в реалистических произведениях писателей начала XIX века. Обычно это герой с низким социальным статусом и скромными родовыми корнями, человек с ограниченными материальными средствами и без выдающихся способностей и талантов. Он не стремится к социальной элитности и не проявляет амбиций или желания изменить свою жизнь.

Литературный термин «маленький человек» впервые использовал В. Г. Белинский в статье «Горе от ума» 1840 года. Анализируя образ Городничего в «Ревизоре» Н. В. Гоголя, критик писал: «Сделайся наш городничий генералом – и, когда он живет в уездном городе, горе маленькому человеку, если он, считающий себя «не имеющим чести быть знакомым с г. генералом», не поклонится ему или на балу не уступит место, хотя бы этот маленький человек готовился быть великим человеком!.. тогда из комедии могла бы выйти трагедия для «маленького человека» [1, с. 169].

Образ «маленького человека» в английской литературе впервые появился в произведениях Ч. Диккенса, особенно в его

романе «Оливер Твист», который был опубликован в 1837 году. В этом романе главным героем является Оливер Твист, мальчик, оставшийся без родителей и выросший в бедном приюте. Оливер изображен как беспомощный и незащищенный мальчик, сталкивающийся с тяжелыми условиями жизни и социальными неравенствами [3].

Ч. Диккенс продолжал развивать образ «маленького человека» во многих своих других произведениях, таких как «Большие надежды» (*Great Expectations*), «Дэвид Копперфилд» (*The Personal History, Adventures, Experience and Observation of David Copperfield the Younger of Blunderstone Rookery (Which He Never Meant to be Published on any Account)*) и «Крошка Доррит» (*Little Dorrit*). В своих работах он акцентировал внимание на жизни обычных людей, их борьбе за выживание в условиях бедности и социальной несправедливости, и они оказали значительное влияние на развитие литературного реализма и обращение к теме «маленького человека» в английской литературе.

Исследование, проведенное в книге «Создание английского рабочего класса» (*The Making of the English Working Class*) Э. П. Томпсона, позволяет лучше понять, как социокультурные и исторические изменения в Англии влияли на развитие образа «маленького человека» в литературе и как литературные произведения стали отражением социальных реформ в стране. Это исследование помогает раскрывать сложные взаимосвязи между литературой и обществом в период промышленной революции в Англии в XVIII-XIX веках [4].

В книге «Страх Влияния: Теория поэзии» (*The Anxiety of Influence: A Theory of Poetry*) Х. Блум анализирует символическое значение образа «маленького человека» в литературе через призму своей теории влияния и создания поэзии. Эта теория помогает понять, как поэтические произведения строятся на основе взаимодействия с предшествующей литературой, и какие символические элементы и мотивы могут быть связаны с образом «маленького человека» [2].

Таким образом, тема «маленького человека» является важным элементом литературного исследования, позволяющим понимать социокультурные и исторические контексты, моральные и социальные вопросы, а также символические аспекты в литературе и их воздействие на современное общество. Поэтому тема «маленького человека» остается актуальной и в современной литературе и культуре, поднимая вопросы человеческой природы и социальной справедливости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинский, В. Г. Горе от ума. Комедия в четырех действиях, в стихах / В. Г. Белинский. – М. : Гослитиздат, 1958. – С. 111–190.
2. Блум, Х. Страх влияния. Карта перечитывания: Пер. с англ. / Х. Блум. – Екатеринбург : Изд-во Урал, ун-та, 1998. – 352 с.
3. Диккенс, Ч. Приключения Оливера Твиста / Ч. Диккенс. – М. : ЭКСМО, 2019. – 512 с.
4. Thompson, E. P The Making of the English Working Class / E. P. Thompson / Vintage Books. A Division of Random House. – 832 с.

Гришина А. А.

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

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ

В настоящее время образование является одной из главных сфер жизни человека, определяющей возможности его будущего развития. Сегодня одной из наиболее актуальных проблем в образовании является вопрос об инклюзивном образовании – это педагогическая инновация, направленная на включение всех детей в образовательный процесс, независимо от их способностей и особенностей. Сам термин «инклюзия», обозначает как вхождение или вовлечение чего-то в единое целое [1, с. 6].

В процессе исторического развития образовательная система детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) прошла путь от изоляции до инклюзии. Историю обучения детей с ОВЗ в школе можно условно разбить на следующие этапы:

– с начала до середины 60-х годов XX века – «медицинская модель», которая вела к изоляции людей с ОВЗ;

– с середины 60-х до середины 80-х годов XX века – «модель нормализации», интегрирующая людей с ОВЗ в общественную жизнь;

– с середины 80-х годов XX века до настоящего времени – «модель включения», то есть инклюзия [1, с. 6].

Учёным, разработавшим направление «инклюзивного образования», считается Самуил Гейнике (1727-1790), основоположник немецкой сурдопедагогики; организатор и руководитель первого в Германии учебного заведения (школы) для детей с нарушениями слуха и речи [2, с. 1]. Опыт его работы,

описанный учителем этой школы И. Т. Вайзе (1793-1859), стал использоваться в школах Германии, в «классах дополнительной помощи» для детей с умственной отсталостью [3, с. 1].

Педагогическая идея совместного обучения обычных детей и детей с отклонениями от нормативного развития встречается в «Великой дидактике» Яна Амоса Коменского [2, с. 1].

С 1850 г. эстафету совместного обучения принимает Франция. Доктор медицины, отоларинголог Парижского национального института глухонемых Александр Бланше (1817-1867) открывает в парижских муниципальных школах классы для детей с нарушением слуха [3, с. 2]. Основоположником тифлопедагогики и обучения незрячих считается Валентин Гаюи (1745-1822) [4, с. 10].

Современные отечественные педагоги работают с детьми с особыми потребностями. Один из таких педагогов – Кочура Елена Дмитриевна, учитель начальных классов московской школы № 1465 имени адмирала Н. Г. Кузнецова. Преподает в инклюзивных классах 8 лет [5, с. 1].

В этой же школе, где работает Елена Дмитриевна Кочура, есть другой учитель, которая преподаёт в классах с «инклюзивным образованием», её зовут Городецкая Юлия Александровна, учитель русского языка и литературы ГБОУ «Школа №1465 имени адмирала Н. Г. Кузнецова» города Москвы [5, с. 1].

Отечественные педагоги вносят свой вклад в развитие инклюзивного образования. В своей практической деятельности они доказывают, что все дети одинаковые, даже если это ребёнок с ОВЗ, он может быть обучаемым и, как и его сверстники, получит среднее, а возможно, и высшее образование, следовательно, этот человек может быть полезным в обществе.

Таким образом, можно сказать, что независимо от исторической эпохи и социально-экономического строя общества, педагоги мира уделяли и уделяют большое внимание детям с ограниченными возможностями, воспитывая и обучая их. Неважно куда жизнь направит учителя, важно то, что он с готовностью примет любого ребенка и будет обучать и воспитывать его, будь то обычный ребенок или ребенок с ОВЗ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кутепова, Е. Условия получения образования ребёнком с ОВЗ / Е. Кутепова // Инклюзивное образование. – М. : «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. – С. 21–32.
2. Назарова, Н. М. Инклюзивное обучение: историческая динамика и перспективы / Н. М. Назарова // Серия:

- Педагогика. – М. : Издательский центр «Академия», 2011. – С. 10.
3. Попова, Е. В. Педагогика и психология инклюзивного образования : учебно-практическое пособие / Е. В. Попова. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 149 с.
 4. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие. – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 167 с.
 5. Кайшаури, Н. Инклюзия глазами учителей: кошмар или добрый микромир [Электронный ресурс] / Н. Кайшаури // Педагогическая библиотека. – Режим доступа : <https://www.miloserdie.ru/article/inklyuziya-glazami-uchitelya-koshmar-ili-dobryj-mikromir/>. (дата обращения: 30.10.23.).

Грушихина Е. А.

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

ЖЕНСКИЙ ГОЛОС ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Женский голос во французской литературе является одним из наиболее интересных феноменов, который заслуживает внимания научного исследования. В данной статье будет представлен ретроспективный взгляд на женскую литературу Франции, рассмотрены ключевые авторы и их вклад в развитие этого жанра, а также проанализированы их работы. Будут использованы источники, отражающие разные точки зрения и аргументы на данную тему.

Женский голос во французской литературе имел и продолжает иметь огромное значение. Женский голос стал источником новаторства, социальной критики и прогрессивных идей [1, с. 158]. Изначально, женский голос во французской литературе был пренебрежительно оценен. Женщины не имели равных возможностей для творчества и публикации своих произведений. Однако, несмотря на это, несколько талантливых женщин смогли преодолеть это препятствие и оказать значительное влияние на развитие французской литературы.

Одной из таких женщин была Жорж Санд. Ее произведения, такие как «Индиана» и «Лелия», открыли новые горизонты в понимании женской психологии и эмансипации [2, с. 245]. В своих работах она активно критиковала социальные нормы

и представления о женщине, а также подчеркивала важность голоса женщин в обществе.

Еще одним автором, внесшим существенный вклад в развитие женского голоса во французской литературе, была Симона де Бовуар. Ее роман «Второй пол» стал одним из символов феминистского движения и вызвал важные дискуссии о роли женщины в обществе. Бовуар поставила вопросы о свободе выбора и самоопределении женщины, утверждая необходимость ее эмансипации от стереотипов и ожиданий общества [3, с. 520]. Третьим ключевым автором, чей женский голос оказал значительное влияние на французскую литературу, была Маргерит Юрсенар. Она известна своими произведениями, такими как «Первый вечер» и «Костры». Ее работы подчеркивают важность женского опыта и его отличия от мужского. Юрсенар создала уникальные женские героини, которые обладают сильной волей, автономией и способностью к самоутверждению [4, с. 200].

Женский голос во французской литературе не только отражал личный опыт авторов, но и стал мощным инструментом общественной трансформации. Он поднял на обсуждение важные вопросы гендерного равенства, политического участия и самоопределения женщин. Сегодня продолжают появляться новые талантливые писательницы, продолжающие эмансипированный женский голос во французской литературе и продвигающие идеи справедливости, толерантности и разнообразия. Помимо этого, именно женский голос внес новый стиль и эстетику во французскую литературу. Женские писательницы использовали разнообразные литературные приемы и экспериментировали с формой, чтобы передать свои идеи и эмоции [5, с. 81]. Они создавали произведения, которые отличались эмоциональностью, чувственностью и интимностью, а также новаторским подходом к языку и структуре текста.

Таким образом, женский голос во французской литературе оказал существенное влияние, открывая путь для новых идей, переосмысления существующих норм и привлекая к важным вопросам гендерной политики и индивидуальной идентичности. Французская литература стала пространством, где различные голоса и опыты получили возможность быть услышанными и влиять на общество в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, Л. Г. История французской литературы / Л. Г. Андреев, Н. П. Козлова, Г. К. Косиков. – М. : Высшая школа, 1987. – 158 с.

2. Claude, Catherine. La querelle des femmes: La Place des femmes des Francs à la Renaissance / Catherine Claude. – Le Temps des cerises, 2003. – 245 с.
3. “The Female Voice: Subversion and Empowerment in French Literature”. – «French Studies», 2020. – 520с.
4. Бовуар, С. Второй пол / С. Бовуар. – М. : Прогресс; СПб: Алетейа, 1997. – 200 с.
5. Viennot, Eliane. “La querelle des femmes, ou n’en parlons plus” / Viennot Eliane. – Institut du genre, Editions IX, 2019. – 81 с.

Губочкина Л. Ю.
(г. Москва, РФ)

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ОБРАЗОВ ПОЭТИЧЕСКОГО АНТРОПОМОРФИЗМА

В исследовании рассматриваются вопросы передачи антропоморфных образов в аспекте художественного перевода. Изучаются примеры интерпретационного и трансформационного способов перевода антропоморфных понятий с английского на русский язык.

Поэтический антропоморфизм определяется в науке о языке художественной литературы и в художественном переводе как явление, в результате которого действующие герои произведения наделяются способностями человека: говорить, мыслить, чувствовать, сопереживать, любить, взаимодействовать.

В любой национальной культуре антропоморфы существуют неразрывно с мифологической и культурно-языковой традицией народа [1, с. 44]. В связи с тем, что сознание представителей одного народа отличается от сознания и культуры другого народа, антропоморфные образы функционируют в диаметрально противоположных измерениях [2, с. 275]. Соответственно, национальное сознание представляет тот или иной образ в виде определенных внешних и внутренних характеристик, черт и гендерных качеств образа.

Например, образ *Лошади* в англоязычном мире имеет черты мужского персонажа, в то время как в русскоязычной системе сущ. *лошадь* соотносится с женскими чертами и свойствами. В переводах Л. Кэрролла мужской образ *horse* заменен на женский – *Лошадь*. В тексте художественного перевода англоязычный персонаж перевоплощается на основе переводческой трансформации – гендерной замены. В случае

гендерных замен при воссоздании антропоморфных персонажей сохраняется норма языка перевода, но модифицируются образы первоисточника [3, с. 246].

Рассмотрев персонифицированный образ *Водяной Крысы* в англоязычной сказке О. Уайлда, отмечаем интерпретационную природу перевода антропоморфного персонажа [4, с. 200]. В оригинале антропоморфный герой *Водяная Крыса* выступает в качестве закоренелого холостяка '*a confirmed bachelor*'. Для англоязычного читателя образ *Крысы* сочетает в себе маскулинные качества, поэтому в сказке «Преданный друг» на авансцене событий появляется антропоморфный образ в роли одинокого мужчины. При воссоздании образа и его перенесении из англоговорящей среды в русскоязычную культуру происходит интерпретация антропоморфного героя, и в пересказе-переводе Т. Габбе единица перевода '*a confirmed bachelor*' приобретает обобщенное, генерализованное наименование и продуцирует дополнительные семантические значения существительных во мн. числе – «*неисправимые холостяки и старые девы*».

Рассмотрев интерпретационную и трансформационную природу перевода антропоморфных образов с английского языка на русский в тексте художественного произведения, делаем вывод о существовании различных подходов в процессе передачи единиц-антропоморфов в поэтическом пространстве текста.

Интерпретация и трансформация объединены лексико-стилистической окраской текста. Выбор переводчика в пользу того или иного способа перевода определяется грамматической соотнесенностью единицы в исходном языке и языке перевода.

Волшебный мир антропоморфизма удивляет читателя выразительными особенностями и непревзойденными чертами героев-антропоморфов. Перед читателем англоязычные образы предстают сквозь призму интерпретации и трансформации и, приобретая иной облик, перевоплощаются в культурно-философском сегменте языка перевода [5, с. 38].

ЛИТЕРАТУРА

1. Василевич, А. П. Проблема противоречивости между английской орфографией и произношением / А. П. Василевич, Л. И. Фунтова, Л. Ю. Губочкина // Язык и культура. – Томск, Томский государственный университет, 2021. – № 56. – С. 44–61.
2. Губочкина, Л. Ю. Сравнительно-сопоставительный анализ способов перевода антропоморфных понятий (на материале англоязычных художественных текстов) / Л. Ю. Губочкина //

- Современное педагогическое образование. – Москва, 2021. – № 4. – С. 275–278.
3. Губочкина, Л. Ю. Художественный перевод эмотивных характеристик антропоморфизма (на материале английского языка) / Л. Ю. Губочкина, Д. С. Лукин // Современное педагогическое образование. – Москва, 2021. – № 4. – С. 246–250.
 4. Губочкина, Л. Ю. Трансформационные способы художественного перевода и их роль в развитии лексикографии /Л. Ю. Губочкина // Слово. Словарь. Термин. Лексикограф: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции памяти доктора филологических наук, профессора Юрия Николаевича Марчука, Москва, 01–02 марта 2019 года. – Москва : Московский государственный областной университет, 2019. – с. 200–203
 5. Губочкина, Л. Ю. Лингвистический антропоморфизм в языковой картине мира (на материале перевода художественной литературы) / Л. Ю. Губочкина // Современное среднее профессиональное образование. – Москва, 2022. – № 2. – С. 38–40.

Диброва Е. С.

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

СТИЛИСТИКА НАСИЛИЯ В РОМАНАХ СТИВЕНА КИНГА «ЗЕЛЕНАЯ МИЛЯ» И «ПОБЕГ ИЗ ШОУШЕНКА»

Творчество С. Кинга заслуживает особого внимания, поскольку он был одним из создателей поджанра «черной мистики» и уникальной стилистической манеры. Также его произведения вызывают огромный интерес со стороны читателей, поскольку Кинг умеет заинтриговать: захватывающий сюжет, психологические портреты персонажей весьма разнообразны, и предсказать развязку крайне сложно.

Работы Кинга всё чаще становятся предметом исследований, вызывающих интерес читающей публики. Взглянув с точки зрения психоанализа на произведения Кинга, становится ясно, что они не только воссозданы определенными взглядами на бессознательное, но и представляют собой настоящую

энциклопедию практически всех значимых психоаналитических представлений.

Его романы и рассказы часто содержат сцены насилия, которые могут быть весьма тревожными для читателей. Однако, важно отметить, что насилие в его произведениях обычно служит для создания атмосферы страха и напряжения, а не для развлечения или прославления. «Зеленая миля» – не исключение. Этот роман рассказывает историю о жизни охранников и заключенных в блоке «Е» федеральной тюрьмы «Холодная гора», штат Луизиана, где содержат заключённых, ожидающих смертной казни на электрическом стуле. Последние шаги каждый смертник проходил по зелёному коридору, получившему название «Зелёная миля».

Стилистика насилия в этом романе имеет ряд особенностей. Во-первых, Кинг мастерски использует описание сцен смерти и насилия, чтобы создать у читателя ощущение тревоги и страха. Он описывает не только само убийство, но и его последствия, что усиливает эмоциональное воздействие на читателя.

Во-вторых, насилие в романе часто изображается с точки зрения охранников, которые становятся свидетелями или участниками жестоких событий. Это позволяет читателю увидеть насилие не только со стороны жертв, но и со стороны тех, кто пытается помочь или предотвратить его.

В-третьих, Кинг использует символику и метафоры для описания насилия. Например, он часто сравнивает смерть с переходом по «Зеленой миле», которая символизирует путь к смерти и забвению.

Наконец, стилистика насилия в «Зеленой миле» отличается своей реалистичностью и правдоподобностью. Кинг описывает насилие так, как оно могло бы происходить в реальной жизни, без преувеличений и излишнего драматизма.

В романе «Побег из Шоушенка» насилие также играет важную роль, но в данном случае оно используется для изображения жестокости тюремной системы и того, как она может сломить человека. Однако, несмотря на то, что в книге присутствуют элементы насилия, стилистика его описания отличается от типичных произведений этого жанра.

Во-первых, насилие в романе «Побег из Шоушенка» в основном представлено через тюремные реалии. Главные герои, Энди Дюфрейн и Рэд, сталкиваются с жестокостью со стороны других заключенных и охранников, что приводит к ряду драматических и опасных ситуаций. Однако Кинг описывает эти сцены насилия без излишней жестокости и кровавых подробностей, присущих многим произведениям этого жанра.

Вместо этого он делает акцент на психологическом состоянии героев, их борьбе с системой и стремлении к свободе.

Во-вторых, стоит отметить, что стилистика насилия в «Побеге из Шоушенка» отличается от других произведений Кинга тем, что автор не прибегает к использованию мистических или сверхъестественных элементов. Все насилие в книге объясняется реальными причинами и имеет логическое обоснование. Это позволяет читателю лучше понять мотивы героев и их действия.

Стилистика насилия в обоих романах отличается своей реалистичностью и убедительностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода Л. С. Бархударов. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 240 с.
2. Толстиков, В. А. Взаимоотношение иррационального и рационального в мистическом опыте / В. А. Толстиков. – Б. : 2007. – 24 с.
3. Хализев, В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 2007. – 450 с.

*Дмитриева А. А.
(г. Донецк, РФ)*

РУССКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В РОМАНО- ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКАХ

Языки находятся в постоянном развитии, в них отражаются все изменения. В связи с бурным научно-техническим прогрессом старые слова и выражения выходят из употребления, а их место занимают новые семантические ряды. В нашей речи активно появляются заимствованные слова. Романо-германские языки отличаются большим количеством иностранных заимствований. Определённое место среди них занимают исконно русские слова.

Цель исследования – определить насколько много русских заимствований в романо-германских языках.

Данное исследование актуально в научном и практическом плане, так как язык наглядно показывает, какие изменения происходят в мире.

Заимствование – элемент чужого языка (слово, оборот, морфема, фонема), перенесённый из одного языка в другой в

результате языковых контактов, а также сам процесс перехода элементов одного языка в другой.

Пройдя определённый этап исторического развития, с течением времени языки взаимодействуют, смешиваются и образуют фонд интернациональных слов.

В английском и других романо-германских языках ещё с древних времён были заимствования из диалектов славянских племён. Они имели общие корни со словами русского языка. Например, *мёд*. Древнеанглийский: *meodu*, современный английский: *mead* [4].

В XIV вв. произошло заимствование слова *соболь* ('*sable*'). Меха соболя в те времена обменивали, он являлся своего рода, денежной единицей. Уже тогда это слово было зафиксировано в английских словарях.

Разные сферы русской жизни повлияли на романо-германские языки. Наименование документов, правящих лиц, денежных средств, меры веса, длины – это далеко не полный список заимствований. В английском языке этот процесс чётко заметен, так как в XVI веке между Россией и Европой установились регулярные политические, экономические, социальные отношения. Например, *rouble*, *kvass*, *pirozhk*, *vodka*. В настоящее время ряд слов вышел, как из русского, так и из романо-германского обихода. Например, *samovar*.

Проникновению подвержены и некоторые специальные термины. Приведём пример: *siberite* – 'особый вид рубина'. Некоторые писатели используют подобные термины в своих произведениях. В исторических романах при описании событий конкретной эпохи романо-германские литераторы используют заимствованные исторические термины в своих произведениях. Например, *ispravnik*, *obrok*, *barshina*. [4]

Русские заимствования, оказавшиеся в лексике романо-германских языков, преобразуются фонетически и грамматически, подчиняясь внутренним законам языка.

В немецком языке тоже есть слова, которые заимствованы из русского языка. Такое слово как *спутник* – '*der Sputnik*' пришло в немецкий язык с развитием космонавтики. Русские слова *тайга* – '*die Taiga*', *степь* – '*die Steppe*' закрепились как географические понятия. Слово *дача* – '*die Patsche*' в скором времени может перейти в разряд архаизмов.

Русские слова, перешедшие в немецкий язык, называют русицизмами. Ряд слов связан с политической сферой: *гласность*, *перестройка*. Другие слова связаны с обыденной сферой жизни. Словом *Babuschka* немцы называют русскую матрёшку.

Влияние русского языка на немецкий изучается мало. В немецком языке русские слова появляются гораздо реже, чем немецкие в русском: *бутерброд*, *бухгалтер*, *маляр* и т. д. Слово *грипп* было заимствовано немцами после эпидемии и имело такой вид – ‘*die Grippe*’. Вернулось в русский язык это слово уже с другим значением *gripp*, что означает название диагноза.

При помощи русских слов немцы описывали российскую окружающую действительность, которая не встречалась в Германии: *die Balalajka* – ‘балалайка’, *der Kreml* – ‘Кремль’, *der Pomestschik* и т. д. [3]

Русский язык также повлиял на синтаксическую систему немецкого языка. Появились конструкции с несколькими существительными в родительном падеже. Возникновению такой конструкции способствовали многочисленные переводы с русского на немецкий.

Следует отметить, что основную массу русизмов в немецком языке составляют понятия русской действительности. Это одежда, предметы быта, названия животных, явления природы, названия блюд русской национальной кухни: *die Pelmeni*, *die Blini* [2].

Можно сделать вывод, что для изучения русских заимствований в романо-германских языках необходимо классифицировать русизмы по историко-хронологическому принципу. Лингвистический аспект многовекового взаимодействия культур соединяет многообразные языковые уровни разных исторических эпох.

Таким образом, в романо-германских языках продолжается пополнение словарного запаса за счёт русской лексики. Процесс обогащения языков этой группы проходит медленно, с учётом исторически сложившихся обстоятельств и развития общественно-культурных связей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка/ И. В. Арнольд. – М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1959. – 351 с.
2. Большой немецко-русский словарь. – М. : Рус. яз.: Медиа, 2006. –1038 с.
3. Левковская, К. А. Лексикология немецкого языка / К. А. Левковская. – М. : Учпедгиз, 1957. – 247 с.
4. Мюллер, В. К. Новый англо-русский словарь/ В. К. Мюллер. – М. : Рус. яз. : Медиа, 2005. – 945 с.

Дронь А. А.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Кучешева И. Л.
(г. Омск, РФ)

ТЕРМИНЫ И ЖАРГОНИЗМЫ В ФУТБОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

The presence of a large number of different branches of knowledge and human activity in the life of modern society gives rise to existence of a great number of special lexical systems serving the corresponding branches. Both the industries themselves and their vocabulary are quite diverse. This is definitely the reason that researchers usually draw a line between terminologies, the units of which express a scientific concept, that is, perform a definitive function, and types of special vocabulary that only designate corresponding objects that do not require scientific definition.

Another designation is also applicable to the latter – industry vocabulary. Within the framework of industry vocabulary, units are distinguished that denote special concepts and so-called professional jargon, the status of which is not clearly indicated.

They are often considered as:

- 1) emotional and figurative professional synonyms,
- 2) designations of objects and phenomena that do not pretend to be accurate, that is, doublets (or synonyms) for exact terms. With all the diversity of classifications, most linguists consider terms and professionalisms to be the main groups of special vocabulary.

At the same time, diametrically opposed points of view are noted. According to the first, terms and professionalisms are identified and used as synonyms. Differences between them are not established.

Representatives of the second point of view believe that the terms are opposed to professionalisms. They do not have a strict attachment to the denotation, therefore they have greater mobility, arise spontaneously, as a result of mixing terminological and general linguistic meaning based on metaphorical and metonymic associations.

The main function of terms is nominative, and professionalisms do not just designate objects and phenomena, they evaluate them. The commonality of terms and professionalisms, first of all, is that both serve professional and business communication of specialists (in contrast to professional jargon, which is informal and used in everyday speech).

The language of football and especially its colloquial version differs from neutral terminological systems, occupying, due to its function and structure, a special place among other types of special (industry) vocabulary. The colloquial language of football

often uses general linguistic words to denote special concepts, which are subject to metaphorical or metonymic rethinking, carried out on the basis of motivational features specific to a given language, which is a natural consequence of national and cultural specifics. The latter is reflected in certain elements of the vocabulary of each language and, first of all, in its emotional and evaluative part.

General language words that have become designations of football realities in this way not only denote a special concept, but also give it at the same time an emotional and evaluative characteristic: **hammer** (literal definition – *a power-driven striking tool, especially one used in forging*; equivalent = *powerful blow*); **scythe** (literal definition – *a manual implement for cutting grass*; equivalent = *demolition of the enemy*).

A significant part of evaluative vocabulary can be classified as so-called colloquial or colloquially coloured. Similar words can act as synonyms for neutral, regular terms: **cherry** (general linguistic meaning – ‘вишня’) replaces **ball** (‘мяч’); **terrier** (general linguistic meaning – ‘порода собаки терьер’) replaces **guard** (‘личный защитник’).

It should be noted that in the language of football, colloquially coloured designations of special concepts often do not have neutral synonyms, but are replaced only with the help of phrases, for example: **to chop** (general linguistic meaning – ‘подрезать’) = **unfair play** (‘нечестная игра’).

In general, the language of football, even in comparison with other subsystems of sports language, is most prone to the use of colloquially coloured designations of special concepts. First of all, this is explained by incredible popularity of football and accompanying violent emotions of the fans. Perhaps it is the creativity of amateurs that has the most significant influence on formation of emotional and evaluative vocabulary, since the number of non-professionals using football language is many times greater than the number of specialists.

In the language of football, the designations of special concepts given in dictionaries without the label “jargon”, that is, terms, and professional jargon coincide in two main positions, which is the reason for the contradictory and inconsistent decisions of the authors of special and often general dictionaries:

- 1) all jargon and many terms are emotional and figurative;
- 2) both terms and jargon are regularly used in the language of football to denote special concepts;
- 3) the differentiating factor is the third position: presence or absence of neutral (not figurative or emotional) synonyms.

When considering such specific industry vocabulary as colloquial football, there is need to draw a line between emotional and evaluative lexemes, which are the name of the corresponding concept (or its variant), which in itself is not neutral (*smash, rout, pound* = ‘нанести мощный атакующий удар’) and emotional-evaluative lexemes (*cherry, pill, sphere* = ‘мяч’), denoting neutral objects and phenomena, for the names of which there are also neutral synonyms (for the designation of *a ball* in the English sports vocabulary there is a neutral term *ball* (‘мяч’). It would be logical to classify the former as football terms, and the latter as football jargon, although in this case many transitional and controversial cases arise. This problem in “football lexicography” is still waiting for its solution.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рылов, А. С. Футбольная терминология: словарь-справочник / А. С.Рылов. – Н. Новгород : ННГУ, 1997. – 126 с.

Емельянова В. Д.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Перфильева З. Е.
(г. Оренбург, РФ)*

ТЕХНОЛОГИЯ ЗАПОМИНАНИЯ ИНФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКА

Современные реалии мира предполагают большой поток информации, который необходимо запомнить и усвоить каждому человеку, поэтому ученые, педагоги, психологи многие годы, разрабатывают различные методики запоминания информации и развития памяти человека [3, с. 20; 2, с. 453].

К. А. Гаврилова определяет память как одну из составляющих высших психических функций, в процессе которой происходит накопление, сохранение и воспроизведение знаний и навыков [2, с. 454]. Кратковременная память имеет небольшую вместимость и способна сохранять обрабатываемую информацию и удерживать её короткий промежуток времени. Долговременная же память, напротив, обладает неограниченной вместимостью хранения, при этом запоминает информацию относительно медленно [5, с. 118].

Существуют два вида запоминания – произвольное и непроизвольное. Непроизвольное запоминание – усвоение информации в силу специфики её предъявления, либо отличительных черт предоставляемого материала, когда человек

не имеет намерения запоминать что-либо. Произвольное запоминание – это ведущая форма запоминания у человека, связанное с необходимостью хранения знаний, навыков, требуемых для трудовой деятельности [4, с. 21].

Ученикам и студентам необходимо запоминать большое количество новых слов – это серьезное препятствие для тех, кто занимается изучением иностранного языка.

Среди существующих множеств методик и разработок для запоминания информации, можно выделить как эффективную – мнемоника [4, с. 21]. Если материал представлен таким образом, который соответствует уже известному образу или значимо связан с ним, то он будет сохраняться в течение относительно длительных периодов времени, и, таким образом, поиск через словесные или визуальные подсказки становится довольно простым [5, с. 119].

Приведем несколько приемов запоминания информации:

Прием ассоциаций заключается в выборе русскоязычного слова, максимально созвучного иностранному слову. Например, слово «eagle[игл] – орел» можно запомнить с помощью фразы «когти ОРЛА – это много острых ИГЛ» [1, с. 76].

Буквенный прием включает использование буквенных подсказок для запоминания списков вещей, необходимых для воспроизведения учащимися. Используя этот прием, учащиеся запоминают одно слово, в котором каждая буква связана с важной информацией. Например, предложение на английском языке «Never Eat Sour Watermelon» (Никогда не ешьте кислый арбуз) может помочь учащимся запомнить направления сторон света на компасе: «North», «East», «South», «West» (север, восток, юг, запад) [5, с. 120].

Карточки для запоминания слов. Для этого необходимо использовать яркие бумажки или стикеры. Необходимо записывать на лицевой стороне английское слово, а на обратной – перевод [Цит. по: 3, с. 39].

Пение. Для этого приема необходимо выбрать любимый мотив и пропевать слова, которые необходимо выучить. Таким образом, слова запомнятся значительно быстрее [Цит. по: 3, с. 39].

Аналитический приём. Примером этого способа можно назвать анализ английских и русских слов. Например, слово «use» – «пользоваться» произошло от русского слова «юзер» – «пользователь», которое уже прочно вошло в русский язык [Цит. по: 3, с. 39].

Таким образом, память отвечает за хранение и накопление полученной информации. Она делится на краткосрочную и долгосрочную, а также на произвольную и произвольную.

Задача преподавателя заключается в том, чтобы научить учеников активно использовать мнемотехнические приёмы, адекватно выбирая определенную мнемотехнику в соответствии с возможностями памяти, воображения, интереса к предмету, возрастными особенностями и ряда других факторов. Необходимо помнить, что не каждая мнемотехника подходит для запоминания различных видов информации, потому что одна может быть эффективна для запоминания лексики, другая – грамматики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ваягина, М. Р. Применение мнемотехники для обучения иноязычной лексике / М. Р. Ваягина // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 3. – С. 71–85. – DOI 10.31862/2500-297X-2019-3-71-85.
2. Гаврилова, К. А. Использование мнемотехники для развития навыка запоминания и усвоения информации у детей в условиях дошкольной образовательной организации *[Текст]* / К. А. Гаврилова, И. Р. Позднякова // Интеграция наук. – 2018. – № 8. – С. 453–457.
3. Колотилова, А. Б. Методы запоминания английских слов *[Текст]* / А. Б. Колотилова // Наука и образование сегодня. – 2017. – № 9. – С. 39–43.
4. Конева, С. Х. Технологии запоминания информации *[Текст]* / С. Х. Конева, В. В. Дубик // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2017. – № 32. – С. 20–22.
5. Насилевич, Я. Г. Мнемонические приемы в дистанционном обучении иностранному языку студентов *[Текст]* / Я. Г. Насилевич, А. Н. Султанова // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 2. – С. 118–124.

Ермолова О. В.
(г. Луганск, РФ)

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Обучение иностранным языкам является сложным и многогранным процессом, который требует учета психологических факторов. Понимание этих факторов может помочь преподавателям и студентам повысить эффективность обучения и достичь лучших результатов. В данной статье

будет рассмотрено влияние психологических факторов на эффективность обучения иностранным языкам.

Примеры психологических факторов, влияющих на изучение иностранных языков, включают:

1. Когнитивные процессы:

– Восприятие: человек может воспринимать звуки и интонации иностранного языка по-разному, в зависимости от своего родного языка. Например, носители языков с различными звуковыми системами могут иметь трудности с правильным произношением определенных звуков.

– Внимание: способность сосредоточиться и оставаться сфокусированным на изучении иностранного языка может зависеть от других факторов, таких как мотивация и интерес к языку.

– Память: эффективное запоминание новых слов, грамматических правил и фраз может быть связано с индивидуальными различиями в памяти и стратегиях запоминания [2].

2. Эмоциональные факторы:

– Мотивация: одним из ключевых психологических факторов, влияющих на эффективность обучения иностранным языкам, является мотивация. Мотивация играет важную роль в процессе обучения, поскольку она определяет желание студента учиться и достигать успеха. Исследования показывают, что студенты, которые имеют высокую внутреннюю мотивацию и видят ценность изучения иностранного языка, обычно достигают лучших результатов. С другой стороны, низкая мотивация может привести к неудовлетворительным результатам и отсутствию интереса к изучению языка. Поэтому важно создавать стимулирующую обучающую среду, которая будет способствовать повышению мотивации студентов [5, с. 84].

– Стресс: еще одним психологическим фактором, влияющим на эффективность обучения иностранным языкам, является стресс. Исследования показывают, что стресс может негативно влиять на способность студента учиться и понимать иностранный язык. Студенты, испытывающие высокий уровень стресса, могут испытывать затруднения в запоминании новой лексики, понимании сложных грамматических конструкций и проявлять низкую мотивацию. Поэтому важно создавать поддерживающую и спокойную обучающую среду, чтобы помочь студентам справиться со стрессом и достичь лучших результатов.

3. Индивидуальные особенности: каждый студент имеет свои индивидуальные особенности, которые могут влиять на эффективность обучения иностранным языкам. Некоторые

студенты могут быть визуалами и лучше запоминать информацию с помощью картинок и диаграмм, в то время как другие предпочитают аудиальные методы обучения и лучше усваивают информацию через слух. Понимание этих индивидуальных особенностей может помочь преподавателям адаптировать свои методики обучения иностранным языкам, чтобы удовлетворить потребности каждого студента [1, с. 62].

Изучением вопроса влияния психологических факторов на эффективность обучения иностранным языкам занималось ряд исследователей, среди которых стоит выделить Стивена Крэшена (разработал теорию «непосредственного опыта» ('input hypothesis'), Ричарда Шмидта (предложил концепцию «смещения фокуса внимания» ('focus on form'), Элайзабет Лоуен (провела исследования, связанные с понятием «тревожность коммуникативной языковой тревоги» ('communicative language anxiety'), Джеймса Ашера (разработал метод «обучение через телодвижения» ('Total Physical Response'), Дэвида Ларсен-Фримана (исследовал понятие «индивидуализации обучения» ('learner-centeredness')). Это лишь некоторые из исследователей, занимавшихся изучением влияния психологических факторов на эффективность обучения иностранным языкам. Существует множество других ученых, которые также внесли значительный вклад в это направление.

Таким образом, психологические факторы играют важную роль в эффективности обучения иностранным языкам. Мотивация, стресс и индивидуальные особенности студентов могут влиять на способность учиться и достигать успеха в изучении языка. Поэтому преподаватели должны учитывать эти факторы при разработке своих методик обучения и создании поддерживающей обучающей среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баграмова, Н. В. Индивидуальные психологические особенности обучаемых, влияющие на эффективность овладения иностранным языком / Н. В. Баграмова, Е. А. Костина // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – 2018. – Том 12. – С. 60–65.
2. Геш, М. Влияние когнитивных особенностей психики на изучение иностранного языка [Электронный ресурс] / М. Геш // Психология, социология и педагогика. – 2022. – № 6. – Режим доступа : <https://psychology.snauka.ru/2022/12/8721> (дата обращения: 31.10.2023).

3. Денисенко, Е. Г. Психологические факторы процесса овладения иностранным языком обучающимися неязыковых направлений подготовки / Е. Г. Денисенко, А. А. Ушаков // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 9. – С. 115–119.
4. Ковалёва, О. В. Влияние социально-психологических факторов на изучение иностранных языков / О. В. Ковалёва // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. – 2022. – С. 77–82.
5. Хусаенова, Г. А. Психологические предпосылки изучения иностранного языка / Г. А. Хусаенова, А. З. Минахметова. – Текст: непосредственный // Образование и воспитание. – 2020. – № 3 (29). – С. 84-85. – Режим доступа : <https://moluch.ru/th/4/archive/168/5334/> (дата обращения: 31.10.2023).

Ершова А. Е.

*Научный руководитель: канд. соц. наук, доц. Алексеевко А. И.
(г. Курск, РФ)*

МЕТОД ПИМСЛЕРА: ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Изучение иностранных языков является важным аспектом образования и личностного развития. Существует множество методик изучения языков, каждая из которых имеет свои преимущества и недостатки. В данной статье мы рассмотрим метод Пимслера, который основан на использовании аудиоматериалов и диалогов для обучения языку.

В международных системах среднего и высшего образования методика преподавания иностранных языков с использованием метода Пимслера становится все более популярной. Метод Пимслера – это методика изучения иностранных языков, разработанная Полом Пимслером. Этот метод основан на использовании аудиоматериалов и диалогов, которые помогают учащимся привыкнуть к звучанию языка и научиться понимать его на слух. Кроме того, метод Пимслера включает в себя повторение фраз и слов, что помогает улучшить произношение и словарный запас.

Литература по данной программе акцентирует внимание на том, что обучаемый учится посредством активного участия, в отличие от традиционного, пассивного обучения посредством запоминания с помощью зубрежки.

Цель аудио курсов доктора Пимслера – сверхбыстрое овладение английским языком, понимание алгоритма и структуры английского языка [1].

Одним из преимуществ метода Пимслера является его игровая форма: учащиеся получают баллы и награды за выполнение заданий, что мотивирует их продолжать обучение. Кроме того, этот метод подходит для людей с разными уровнями знаний языка, так как он предлагает различные уровни сложности.

Благодаря этому методу обучение проводится в форме диалога, в котором вы будете непосредственным участником. Предоставляется только необходимый словарный запас, чтобы уверенно разговаривать и воспринимать на слух речь жителей той страны, язык которого вы изучаете [5]. Главная рекомендация во время обучения – в день проходить не более 2 уроков, которые имеют продолжительность 30 минут. Важный принцип методики – постоянное аудирование и повторение пройденного материала – так отрабатывается интонация и произношение [2].

Как упоминалось ранее, метод Пимслера подходит для изучения иностранного языка на разных уровнях. Продолжительность курса была выбрана не случайно, потому что, по словам доктора Пола Пимслера, человеческий мозг именно так эффективно воспринимает новую информацию. Метод Пимслера основан на запоминании не слов иностранного языка, а иностранных слов, которые переводятся на русский язык с помощью системы ассоциаций. [4].

Тем не менее, у метода Пимслера есть и недостатки. Один из них – отсутствие грамматики. Ученики могут не научиться правильно строить предложения и писать на языке. Кроме того, методика может показаться монотонной, и для ее эффективного применения требуется самостоятельная работа ученика.

Таким образом, метод Пимслера – эффективный инструмент для изучения иностранного языка. Однако для достижения наилучших результатов рекомендуется сочетать его с другими методиками обучения, уделяющими внимание грамматике, письму и другим аспектам языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вицелярова, К. Н. Анализ факторов, влияющих на занятость в Краснодарском крае / К. Н. Вицелярова // Мировая наука и современное общество: актуальные вопросы экономики, социологии и права : материалы V Международной научно-практической конференции. – Саратов, 2014. – С. 57–60.
2. Коряковцева, Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учебное пособие / Наталия Федоровна Коряковцева. - М.: Академия, 2015. – 192 с.
3. Манукян, Д. Д. Обзор самых популярных методов изучения иностранного языка предназначенных для самостоятельной

- работы / Д. Д. Манукян // Уникальные исследования XXI века. – 2015. – № 11(11). – С. 198–204.
4. Понарина, Н. Н. Глобализация и проблемы культуры / Н. Н. Понарина // Общество : философия, история, культура. – 2012. – № 1. – С. 11–14.
 5. Холина О. И. Институционализация волонтерства в структуру российского гражданского общества // дис. на соиск. учен. степ. к. социол. н. : специальность 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Холина Ольга Ивановна; [Краснодар. ун-т МВД России]. – Краснодар, 2012. – 132 с.

Жихарева Н. А.
(г. Горловка, РФ)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОГО САЙТА С ПОМОЩЬЮ ОНЛАЙН-КОНСТРУКТОРА

В наше время сайт в сети Интернет может стать визитной карточкой образовательного учреждения; портфолио учителя-предметника; инструментом взаимодействия в системе учитель–ученик–родитель и т. п. Существуют простые конструкторы сайтов, которыми сегодня может воспользоваться каждый желающий для создания своего персонального сайта.

Конструктор сайтов – это набор инструментов, который позволяет создавать сайты онлайн и администрировать их без каких-либо специализированных знаний. С его помощью можно выбрать тип будущего сайта (визитка, магазин и т. д.), готовый шаблон дизайна и цветовое оформление, а также модули, которые будут на нём отображаться. Возможности конструкторов для создания сайтов по качеству могут превзойти продукты небольших веб-студий, выполняющих заказы для малого и среднего бизнеса и всегда требующих плату за внесение даже незначительных изменений ресурса. Используя конструктор, можно самостоятельно, оперативно и бесплатно вносить необходимые поправки.

К основным **преимуществам** конструкторов сайтов относят следующее:

1. Простота в использовании. Всё делается пошагово и легко. Нет необходимости возиться со сложными кодами HTML и FTP.
2. Разделение дизайнерской и текстовой части: макет хранится отдельно от текста. При желании изменить дизайн можно в несколько кликов.

3. Наличие готовых дизайнерских шаблонов на любой вкус.

4. Лёгкость загрузки изображений: картинки можно добавлять, не выходя из браузера и сразу размещать на страницах, создавая галереи, делая их частью дизайна макета.

5. Надёжность – все файлы хранятся на сервере конструктора. Поэтому не стоит создавать резервные копии данных или беспокоиться о возможности взлома – обо всём этом заботится персонал по обслуживанию серверов выбранного конструктора.

6. Определенные конструкторы позволяют переносить готовый сайт на другой хостинг.

Рассмотрим наиболее популярные бесплатные конструкторы сайтов (подробную информацию о каждом из них, как и инструкцию по созданию сайта, можно найти в открытых обзорах в сети Интернет):

1. **Tilda** – конструктор сайтов для создания небольших проектов, в каталоге есть 210 дизайнов, которые можно настроить под необходимый набор задач с помощью 550 блоков. Обучающие статьи и видео-уроки помогут в работе с сервисом, На базовом (бесплатном) тарифе доступно создание 1 сайта с 50 страницами и 50 Мб места на сервере. Сервис предлагает 2 тарифных плана: Personal (750 руб. в месяц или 6000 руб. в год за 1 сайт в максимум 500 страниц) и Business (от 1250 руб. в месяц или от 12000 руб. в год за количество сайтов от 5 до 30). **Недостаток:** относительно высокие тарифы; для хорошего результата требуются определенные познания в веб-дизайне.

2. **Nethouse** – наиболее приемлем для начинающих предпринимателей с целью создания сайтов для малого бизнеса (портфолио, визитка, магазин). Готовый сайт можно привязать к своему домену; имеется неограниченное дисковое пространство, бесплатный доступ к основной части возможностей портала, удобный интерфейс, возможность реализации системы приёма электронных платежей и интеграции с социальными сетями, красивые шаблоны и отсутствие навязчивой рекламы. **Недостаток:** нет возможности вставить HTML-код, баннеры; отсутствует форум.

3. **uKit** – легкий в освоении, перспективный и функциональный конструктор сайтов; имеет обширный функционал; понятный пользовательский интерфейс; предлагает широкие возможности для последующего SEO-продвижения созданного продукта. Пошаговое руководство по созданию сайта в конструкторе uKit можно посмотреть на сайте <https://ukit.com/ru>. **Недостаток:** некоторые недоработки функционала и пользовательского интерфейса.

4. **uCoz** – позволяет создать сайт-каталог, блог, форум. Выбранный изначально дизайн легко поменять при сохранении контента. Есть возможность настроить Политику конфиденциальности и подключить к формам галочку «Согласие на обработку персональных данных». **Недостаток:** устаревшие бесплатные шаблоны, за стильный и современный дизайн предусмотрена отдельная оплата, интерфейс сложный для непрофессионала, а на бесплатном и минимальном тарифах на сайте отображается реклама от сервиса на баннере внушительных размеров.

5. **Umi** – широкий функционал для профессионала; сайт или магазин можно создать за 5-10 минут, есть возможность платного переноса на другой хостинг. Возможна интеграция с социальными сетями и подключение комментариев; поддерживает Drag&Drop; имеется выгодная партнерская программа. **Недостаток:** всего 100 Мб дискового пространства в бесплатном пакете.

Подводя итог, следует отметить, что при выборе конструктора сайтов нет идеальных решений. Важно понять, какие конструкторы сайтов смогут предоставить наиболее ценные преимущества при малозначительных недостатках. Большинство конструкторов сайтов бесплатны (переход на платный тариф потребуется для расширения функционала), имеют более-менее удобный интерфейс, неплохой набор шаблонов, специальные акции и т. д. Конкуренция велика, поэтому каждый стремится привлечь большее количество клиентов всеми доступными средствами. В целом лучшие конструкторы сайтов дают возможность даже на бесплатном пакете сделать свой персональный сайт и продвигать его в Интернете.

ЛИТЕРАТУРА

1. Создать сайт в системе uCoz: пошаговая инструкция [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://manual.ucoz.net/board/40-1-0-363> (дата обращения: 01.10.2023).
2. Как сделать свой сайт самому? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://onservis.ru/kak-sdelat-svoy-sait.html> (дата обращения: 19.10.2023).
3. Где и как создать и начать вести свой блог: пошаговый гид [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://geniusmarketing.me/lab/kak-nachat-vesti-blog-poshagovyy-gid-dlya-nachinayushhix/> (дата обращения: 08.10.2023).
4. Конструкторы сайтов: обзор 7 лучших сервисов со сравнительной таблицей [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://texterra.ru/blog/konstruktory-saytov-obzor-8-luchshikh-servisov-so-sravnitelnoy-tablitsey.html> (дата обращения: 20.10.2023).

Жуков Ю. Ю.
(г. Горловка, РФ)

К ВОПРОСУ О СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВАХ В ТЕКСТАХ СМИ

В настоящее время массовые коммуникации выступают активным элементом идейно-политической и социально-экономической системы. В современном мире все чаще масс-медиа используются государством и отдельными субъектами для убеждения читательской и зрительской аудитории с целью достижения определенных целей политического, социального, экономического, религиозного, культурного плана. В отдельных обществах пропаганда доминирует, оказывая мощное идейно-психологическое воздействие на массовое сознание.

Важность изучения текстов массовой информации продиктована не только потребностями исследования процесса распространения информации. Информирование находится в функциональном единстве с воздействующим потенциалом текстов этой области. Возможность воздействия на массовое сознание, а значит, осуществления регуляции неречевого поведения через информирование превращает средства массовой информации в мощный инструмент управления массовой аудиторией.

Развитие информационно-коммуникационных технологий привело к значительному росту общего корпуса текстов, представленных в сфере массовой коммуникации. Превращение масс-медиа в одну из ключевых сфер современной коммуникации как в плане количественных показателей, так и в плане качественного воздействия на протекание языковых процессов способствовало росту интереса исследователей к проблемам функционирования языка в области массовой коммуникации.

Говоря об основных особенностях использования языка в СМИ, исследователи сходятся в том, что влияние массовой коммуникации на современную речь огромно и требует тщательного, систематического изучения.

Сущность и задачи, стоящие перед СМИ, раскрываются следующих аспектах:

1) интертекстуальность: как в случае формальной анонимности, так и в случае формального авторства есть несколько реальных авторов, ответственных за конкретное высказывание (копирайтер или спичрайтер, менеджер или политический деятель, журналист, редактор и т.д.);

2) мифологичность: массовая коммуникативная среда, склонная к персонификации социальных институтов и мифологизации личностей, конструирует собственную реальность, источником которой выступает мифологема адресанта;

3) тоталитарность: как конструирование речевого произведения из интертекстуального материала, так и растворение ответственного авторства в мифологемном суррогате производятся ради получателей сообщения и с помощью их самих; масс-медиаальный дискурс объединяет разновидности адресата, подчиняя их власти или магии слова.

Публицистический стиль является одним из самых «открытых» в системе функциональных стилей языка. Он открыт для элементов функционально-делового и научного стилей, в нем находят применение разговорные способы выражения и нередко используются художественные средства, в частности образность. Но главной особенностью данного стиля является согласно утверждению В. Г. Костомарова «чередование экспрессии и стандарта», обусловленное функцией воздействия на адресата и функцией сообщения. В зависимости от преобладания либо экспрессии, либо стандарта в текстах массовой информации и можно выделить информационный и публицистический подстили.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что исследования языковых средств, используемых в СМИ, являются актуальными и востребованными. Интерес к изучению языковых средств организации текстов масс-медиа обусловлен необходимостью их анализа с точки зрения функции влияния на читателя, формирования у читателей определенных представлений и взглядов, а также с точки зрения перевода для адаптации текстов на разных языках без потери как смысловой информации, так и эмоциональной и внеязыковой составляющей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Добросклонская, Т. Г. Роль СМИ в динамике языковых процессов // Вестник Московского Университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005. №3. С.38-54. С. 39
2. Кашкин, В. Б. Введение в теорию коммуникации: Учеб. пособие. /В. Б. Кашкин. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.

*Загороднева Е. В.
(г. Липецк, РФ)*

ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЙ РОМАНО- ГЕРМАНСКОГО ЯЗЫКОВОГО ЛАНДШАФТА НА ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИКИ КАМЕРУН

Изучение лингвистического ландшафта как способа выявления сосуществования и соотношения нескольких языков в общественном пространстве [1] является относительно новым междисциплинарным методом описания повседневности языка и общества [2], который наиболее применим в рамках социолингвистических исследований в обществах, где одновременно бытуют несколько языков. Благоприятным и одновременно крайне сложным материалом для подобного рода исследований может послужить языковая ситуация в Республике Камерун.

Это африканское государство по праву может называться «Африкой в миниатюре», «перекрестком культур» или даже «лоскутным одеялом» [3], поскольку по различным данным на его территории сосуществуют порядка 300 как коренных, так и некоренных языков.

Преимущественно подавляющее большинство камерунских языков относится к нигеро-конголезской языковой семье, часть языков относится также к афро-азиатской и нило-сахарской языковым семьям. Однако в рамках сегодняшней работы представляется актуальным остановиться на некоренных для данного региона языках романской и германской групп, а именно немецком, английском и французском языках. Именно два последних языка являются официальными государственными языками Республики Камерун. Немецкий же язык является самым изучаемым иностранным языком в этой стране, а также Камерун остаётся страной с преобладающим количеством немецкоговорящих граждан.

Присутствие романо-германских языков на территории Камеруна обусловлено историческим прошлым страны, которая в разные эпохи являлась колонией Германии сначала 1860 года до первой мировой войны, а затем попала под протекторат Великобритании и Франции, причём неравномерно, 80% провинций, а впоследствии – регионов стали франкоязычными. Однако самим названием Камерун обязан Португальцам, которые в 1472 году обнаруживают в реке Вури много креветок, называя её соответственно «река креветок» или «Рио-Дос-Камароес». Это название трансформировалось в испанское «Рио-Дос-

Камаронес», а впоследствии стала Камаронес или Камерун. В результате расширения значения номинация реки перешла на номинацию всей территории будущего Камеруна.

В стране на официальном уровне объявлен билингвизм [4], возможность равного использования как французского, так и английского языков. Однако, на практике ситуация далека от официально-предписанной, французский язык вытесняет английский не только в восьми франкоязычных регионах, но и в двух англоязычных, где население является носителем и английского и французского языков. Языковая ситуация осложняется наличием местных языков, большинство из которых являются письменными языками, на которых говорит местное население как в пределах семьи, так и в официальных организациях.

В связи с вышесказанным именно новый метод анализа лингвистического ландшафта, как анализа повседневного, обыденного существования и сосуществования языков в рамках определенных территорий, основывающийся на изучении письменных знаков в среде бытования языков может дать возможность вскрыть реальную ситуацию, не предписанную нормативными актами и документами, вектор динамики языковой картины мира, степень витальности языков, адекватность и результативность языковой политики и многое другое. Это новое направление, методологический аппарат которого находится в процессе становления, способно оценить реализацию и существование принципа мультикультурализма, объявленного в Республике Камерун на официальном уровне уже в 90-х годах XX века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пешкова, Н. П. Лингвистический ландшафт как отражение процессов глобализации и национальной самоидентификации / Н. П. Пешкова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2019. – №3 (819). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskiy-landshaft-kak-otrazhenie-protsessov-globalizatsii-i-natsionalnoy-samoidentifikatsii> (дата обращения: 01.11.2023).
2. Кириллина, А. В. Языковой ландшафт города как новый междисциплинарный метод описания повседневности языка и общества / А. В. Кириллина // Языковое бытие человека и этноса. – 2017. – №19. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoy-landshaft-goroda-kak-novy-mezhdistsiplinarnyy-metod-opisaniya-povsednevnosti-yazyka-i-obschestva> (дата обращения: 01.11.2023).

3. Блажевич, Ю. С. Этноязыковая и культурная ситуация в Камеруне / Ю. С. Блажевич // Ученые записки Орловского государственного университета – №1 (78). – 2018. – С. 90–92. Режим доступа :<https://cyberleninka.ru/article/n/etnoyazykovaya-i-kulturnaya-situatsiya-v-kamerune/viewer>(дата обращения: 01.11.2023).
4. Loi no 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun URL : <https://www.axl.cefanelaval.ca/afrique/cameroun-loi-1998.htm>(дата обращения: 01.11.2023).

Захарова С. А.

*Научный руководитель: ст. преподаватель Ивонина А. С.
(г. Сургут, РФ)*

ПАТОГЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ПРИЧИНА ПОЯВЛЕНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ В РЕЧИ ПОДРОСТКОВ

В настоящее время речевые сообщения (письменные или устные) усилили свой воздейственный и побудительный потенциал, и это распространилось на все формы общения. Данное обстоятельство как раз и обусловило появление фактов и феноменов деструктивного характера, к которым относится патогенный текст [2, с. 10]. А может этот текст меняет сознание современных подростков?

В целом, термин «патогенный текст» относится к неоднозначным понятиям, то есть таким терминам, которые применяются для обозначения языковых фактов, выходящих, по мнению их авторов, за пределы норм изучаемого языка [1, с. 13]. Наиболее полное представление о сущности патогенных текстов было сформировано украинским профессором Б. В. Потятиником. По его мнению, под «патогенным текстом» следует понимать «текст, который вызывает не только страдание, но и может генерировать болезненные отклонения в психике реципиента, вызывать моральную и психическую деградацию личности». Их отличает то, что, действуя достаточно длительное время, они способны оказать заметное воздействие на способ жизни и мироощущение как отдельной личности, так и человеческой общности или целой нации [3, с. 168].

В целом, патогенным текстом может быть и публикация в газете, и кадр фильма, и страница книги, либо сама книга, а также многое другое. Среди текстов, потребителями которых становятся подростки и молодежь, можно отметить, что патогенными свойствами обладают тексты обзоров компьютерных игр, тексты

блогеров, тексты чатов и переписок в социальных сетях. В настоящее время отмечается, что патогенные тексты встречаются и в информационных продуктах, предназначенных детям и подросткам [4, с. 93]. Данный факт достаточно очевиден и объясним, поскольку к патогенным текстам могут быть отнесены различные источники информации, включая современные фильмы и интернет-публикации, получателями которых все чаще становится молодежь.

Из-за психологических особенностей своего возраста подростки очень восприимчивы к внешним влияниям подобных текстов. Так и содержание патогенных текстов проникает в активную речь подростков, влияя на языковой арсенал получателя информации. Все больше наблюдается изменение состава языка подростка и тенденции к увеличению в его речи количества англицизмов.

Англицизмами называют те слова, обороты речи или конструкции, которые заимствуются тем или иным языком (в рамках нашего исследования – русским) из английского языка. Тенденция к «американизации», начавшаяся после перестройки и существующая до сих пор, повлияла также и на информацию, которая создается и передается через различные каналы и источники. На материале интернет-обзоров видеоигр, подростковых чатов и мессенджеров, текстов популярных среди молодежи блогеров становится очевидным неизбежное проникновение англицизмов в повседневную речь. Приведем несколько примеров из наших наблюдений:

«Вышел патч 10257 для Age of Empires IV. В нем пофиксили прелатов, китайских всадников, ангрейды у делийцев и многое другое»;

«Вот и получается, что «геймерам» нравятся либо порно игры либо рофл игры»;

«При этом его тиммейт почти с респауна бросил дефолтную дымовую гранату, чтобы закрыть мид»;

«Вейп прикупить не забудь, так как на гироскутере и без вейпа пацаны не поймут»;

«В этой сцене мы видим, что Эрик не стал Эрикой т.к. его никто не булил»;

«Концовка первого сезона это просто кринж»;

«Читеры убивают Dark Souls 3».

Обобщая информацию, мы можем сделать вывод о том, что современные подростки, так или иначе являясь адресатами или случайными свидетелями (читателями, зрителями, слушателями) патогенных текстов, получают из них новый лексический опыт в виде различных англицизмов, которые внедряются в язык

современных подростков. Как следствие, меняется языковое сознание подростка, как носителя определенной культуры, смешиваются культурные коды и менее определенной становится языковая и культурная идентичность представителей молодого поколения. Очевидно, нами обозначена проблема, в решении которой, как и во многих вопросах, трудно переоценить роль мудрого наставника, который уберезет от патогенного влияния бесконечного потока информации, поможет отличить ложное от истинного и определить правильные ценности и ориентиры в жизни.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Акимова, Н. В. О существовании дефектных речевых единиц [Электронный ресурс] / Н. В. Акимова. – 2011. – Вып. № 11. – С. 13-15. Режим доступа :https://krippo.ru/files/zb/2011_11.pdf (дата обращения: 27.10.2023).
2. Мыскин, С. В. К постановке проблемы «патологии языковой личности» / С. В. Мыскин // Организационная психолингвистика. – 2023. – Вып. № 3 (23). – С. 10-24.
3. Семенюк, О. Современная авторская сказка как «нейтрализатор» патогенного текста / О. Семенюк // Научные записки (Филологические науки / языкознание). – Вып. 48. – Кировоград: КГПУ им. Винниченко. – 2003. – С. 166-174.
4. Серажим, К. Текстоведение: учебник / К. Серажим. – Киев: Киевский университет, 2008. – 527 с.

Землянухин К. В.

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

ОБУЧЕНИЕ ПОИСКОВОМУ ЧТЕНИЮ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Чтение это один из главных видов речевой деятельности, направленный на зрительное восприятие и понимание письменной речи. Процесс чтения оказывает огромное влияние на формирование личности. Чтение на английском языке способствует обогащению активного и пассивного словарного запаса, формированию лексических и грамматических навыков, знакомит читателей с историей, культурой, традициями, существующими в странах изучаемого языка.

Как известно, существуют несколько видов чтения. Если важно найти конкретную информацию в тексте, тогда

используется поисковое чтение (scanning). Если необходимо уловить основную мысль текста, то применяем просмотровое чтение (skimming). Для знакомства с текстом и его деталями используем ознакомительное чтение (extensive reading) [2, с. 126].

Актуальность поискового чтения обусловлена тем, что в современном мире объём информации очень велик и важно уметь отделять важную информацию от несущественной, находить в тексте необходимую информацию и применять её в процессе коммуникации. Именно поэтому, в школе изучают и применяют поисковое чтение на основе различных текстов, как на русском, так и на иностранном языке. При поисковом чтении необходимо извлекать из текста определённую информацию, учитель побуждает обучающихся самостоятельно искать в тексте необходимую информацию, анализировать, сопоставлять и обобщать факты.

Одной из основных проблем обучения чтению является проблема отбора текстов. Как отмечает И. Л. Бим в содержание обучения необходимо включать элементы языковой культуры народов, говорящих на изучаемом языке, страноведческий материал с ориентацией на диалог культур и страноведческие сведения применительно к различным ситуациям общения [1, с. 43].

Тексты лингвострановедческого содержания обладают высоким методическим потенциалом, так как на их основе формируется и развивается межкультурная компетенция. Для того, чтобы участвовать в непосредственном и опосредованном диалоге культур необходимо постепенное ознакомление через изучаемый язык с историей и современной жизнью страны. Получая знания о культуре других стран в ходе обучения иностранным языкам в школе, учащиеся могут сопоставлять сходства и различия между культурами своей и другой страны.

Работая над чтением лингвострановедческих текстов, обучающиеся выполняют упражнения, помогающие понимать структуру текста, его содержание, находить определённую информацию и использовать её в других видах речевой деятельности. Так, при поисковом чтении лингвострановедческих текстов ученики могут осуществлять поиск информации, связанной с определёнными историческими событиями, знаменательными для страны датами, выдающимися личностями, с праздниками и традициями, с особенностями национальной кухни и одежды, с другими проявлениями национальной идентичности и своеобразия.

При обучении чтению лингвострановедческих текстов, ученики должны пройти три этапа: выполнение предтекстовых, текстовых и послетекстовых заданий.

Предтекстовый этап представляет собой выполнение таких упражнений, как изучение заголовка текста, предугадывание, определение проблемы по заголовку.

Во время текстового этапа учащиеся составляют план прочитанного текста, выбирают подходящий заголовок к тексту, они должны соотнести картинки с предложениями из текста, заполнить пропуски, разделить текст на параграфы и так далее.

Третьим этапом является послетекстовый. На данном этапе учащиеся могут организовать дискуссии, готовят презентацию на тему прочитанного текста, пишут письмо или сочинение.

Подводя итог, можно сказать, что использование на занятиях иностранного языка текстов лингвострановедческого характера не только увеличивает интерес обучающихся к иностранному языку, но и являются идеальным средством для развития умений чтения иностранных текстов на среднем этапе обучения. Данные тексты подразумевают выполнение заданий поискового чтения на послетекстовом этапе, которые включают в себя нахождение определённой информации о культуре страны, а также использование её в момент чтения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим, И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам [Текст] / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5–7.
2. Еремеева, В. В. Виды чтения в английском языке / В. В. Еремеева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 1. – С. 126–128.

Иглова Е. Ю.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Галинская Т. Н.
(г. Оренбург, РФ)*

МЕТОДЫ ЗАПОМИНАНИЯ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Согласно требованиям ФГОС современные школьники должны овладеть рядом личностных, предметных и метапредметных результатов. Их достижение напрямую зависит от процессов запоминания [2, с. 106]. В наши дни знание иностранного языка – это необходимость, однако процесс его усвоения нелёгок, он тесно связан с памятью, так как изучение любого языка требует

запоминания и воспроизведения большого количества новой информации [3, с. 90], [2, с. 106-107]. Использование технологии запоминания информации предполагает создание наилучших условий для эффективного и продуктивного изучения иноязычной грамматики учащимися школ, чему посвящена данная статья.

На данный момент в науке существует несколько определений понятия «память». Так, например, В. Н. Спесивов считает, что память – это психический познавательный процесс, который представляет собой запоминание, обработку, воспроизведение и забывание информации [1, с. 57]. В то же время в определении М. И. Логачевой слово «информация» заменено «непосредственным и прошлым индивидуальным и общественным опытом (ощущений, восприятий и представлений)» [2, с. 107], а в термине Е. В. Ревинной в качестве составной части памяти упоминается процесс узнавания [3, с. 90].

Таким образом, можно сделать вывод, что запоминание, обработка и воспроизведение информации более эффективны в связи с собственным опытом ощущений, восприятий и представлений. Это положение лежит в основе многочисленных мнемотехник, использующих различные сенсорные анализаторы и эмоции человека, способствующие наиболее эффективному переходу нужного материала из кратковременной памяти в долговременную.

Нет сомнения, что при обучении школьников иностранным языкам необходимо использовать мнемотехнические приемы [2, с. 108], [3], особенно при работе с явлениями, вызывающими у них наибольшие затруднения.

Так, заучивание списка неправильных глаголов английского языка традиционно требует много времени и усилий. Мы предлагаем в данной ситуации воспользоваться методом ассоциаций, связанных со схожестью звучания слов на английском и русском языках. Например, цепочка *catch – caught – caught* легче запомнится, если обратить внимание обучающихся на то, что вторая и третья формы глагола звучат, как русское слово «кот»: *поймать двух котов*. Отдельно необходимо отметить, что в ассоциации содержится и перевод глагола, и подсказка форм. Точно также образована ассоциация для цепочки *win – won – won*, для облегчения запоминания которой можно обратить внимание детей на тот факт, что форма *won* звучит как цифра *one*: *выиграть один на один*. В случае глагола *meet – met – met* мы предлагаем использовать имя Мэтт, которое также по звучанию совпадает со второй и третьей формами данного глагола: *встретить двух Мэттов*. У глагола *read – read – read* вторая и третья формы звучат, как красный цвет *red*: *читать две красные книги*. Для

запоминания цепочки *bite – bit – bit* можно использовать игру слов, которые сегодня часто на слуху – килобит и килобайт – единицы измерения двоичной информации: *из байта два бита*. Для запоминания цепочки *beat – beat – beat* её можно преобразовать так: *бить и бить битой*. Вторая и третья формы глагола *bring – brought – brought* можно связать со словом «бутерброд»: *принести два бутерброда*. Формы глагола *buy – bought – bought* можно запомнить с помощью фразы: *купить два бота*. Формы глагола *leave – left – left* мы предлагаем ассоциировать с предложением: *уходя, свернуть налево и налево*; а глагол *bind – bound – bound* преобразовать следующим образом: *связать две банданы*. Необходимо отметить, что обучающиеся, поняв суть описанной мнемотехники, начинают сами наблюдать совпадения в звучании слов родного и изучаемого языков и придумывать свои ассоциации, которыми охотно делятся с учителем и одноклассниками.

Возможен вариант совмещения данной мнемотехники с игровой технологией. Для организации задания необходимо изготовить несколько комплектов карточек с формами изучаемых неправильных глаголов (на одной карточке – одна форма), которые можно сделать с помощью компьютерных программ, распечатать и вырезать, или изготовить вручную, и затем разложить их по всему кабинету. Ученики встают вдоль одной из стен на одном уровне. Учитель называет одну из изучаемых грамматических единиц, а учащиеся ищут и приносят по одной соответствующей карточке. Например, учитель называет глагол *togo*, дети ищут и приносят карточки со словами *went* и *gone*. Возможность передвижения в пространстве создает эмоционально окрашенную и непринужденную обстановку, что благотворно отражается на запоминании языковых явлений [2, с. 107].

Таким образом, в процессе обучения иностранному языку школьников необходимо применять различные мнемотехники, так как они позволяют значительно облегчить обучающимся процесс запоминания нового и сложного материала. Описанные приемы апробированы на практике, они показали высокую эффективность для изучения, повторения и закрепления грамматического материала, как с младшими школьниками, так и подростками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Задорожная, А. А. Изучение процессов запоминания информации на занятиях по английскому языку у младших школьников и студентов I курса вуза / А. А. Задорожная // Инновационная экономика и общество. – 2022. – № 1(35). – С. 56–61.

2. Логачева, М. И. Психологические особенности запоминания информации в процессе обучения / М. И. Логачева // Социосфера. – 2022. – № 1. – С. 106–109.
3. Ревина, Е. В. Использование мнемотехники при изучении иностранного языка / Е. В. Ревина // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2017. – № 2(34). – С. 89–95.

Калачева А. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Денисова Е. А.
(г. Санкт-Петербург, РФ)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА МЛАДШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

В современном мире существует множество методик обучения иностранному языку на младшей ступени. Однако нельзя не отметить важность психических и психологических процессов, которые происходят в нашем мозге. Современный преподаватель понимает, что для того, чтобы научить ребенка или взрослого чему-либо к нему нужно подобрать персонализированный подход. Это обуславливает то, что педагогу нужно учитывать не только тот материал, который он преподносит, то, как он его преподносит, но и особенности каждого обучающегося, а именно то, как быстро он запоминает, и то каким путем информация лучше усваивается. Нейропедагогика – это достаточно новая ветвь в методике преподавания, которая предполагает использование знаний когнитивной неврологии, дифференциальной психофизиологии, нейропсихологических знаний, данных о мозговой организации процессов овладения различными видами учебного материала, учета совместимости вариантов ИПЛ (индивидуальный профиль латерации) учащихся и преподавателей в образовательном процессе [1, с. 36]. Говоря простыми словами, нейропедагогика – это инновационная научная область, которая сочетает в себе, среди прочего, неврологию, когнитивную науку и педагогическую психологию, предполагая наблюдение за функциями мозга с целью улучшения процесса обучения. [2, с. 1]

В России данное направление берёт свое начало в исследованиях таких советских педагогов-психологов как Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. В. Цветкова, К. Д. Ушинский и др. В последние годы все чаще и чаще эти имена упоминаются

в нейропедагогических исследованиях. Однако применение нейропедагогических методик в обучении иностранному языку остается недостаточно исследованной проблемой на младшей ступени обучения.

Цель исследования – разработать ряд методических рекомендаций по обучению иностранным языкам для младшей ступени обучения.

Для реализации поставленной цели были проведены аналитические исследования отечественных и зарубежных научных источников, среди которых фундаментальные труды, монографии и статьи (всего 53), результаты статистических данных и междисциплинарный практический опыт преподавателей. В ходе исследования были выявлены основные принципы нейропедагогики, влияние нейропедагогических методик на когнитивную способность учащихся, роль мотивации в обучении английскому языку на младшей ступени обучения.

Использование нейропедагогических методик в обучении английскому языку на младшей ступени обучения имеет ряд преимуществ. Они позволяют активизировать умственную деятельность учащихся, развивать их память, внимание, мышление и другие когнитивные навыки. Кроме того, эти методики способствуют формированию положительной мотивации к изучению иностранного языка и созданию благоприятной атмосферы в классе.

Полученные результаты могут быть использованы практикующими преподавателями иностранного языка для улучшения качества обучения. Применение нейропедагогических методик позволит персонализировать процесс обучения, развивать навыки коммуникации, творческого мышления и самостоятельной работы, а также эффективно усваивать языковые структуры и лексику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Москвин, В. А. Нейропедагогика как прикладное направление педагогики / В. А. Москвин, Н. В. Москвина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2001. – С. 34-39.
2. Plerou, P. Primary and Secondary School Educators Neuroeducational Awareness and Neuroethics Limitation Aspects [Электронный ресурс] / P. Plerou, K. Margetaki, P. Vlamos // Research Gate. – 2018. – Режим доступа : https://www.researchgate.net/publication/305218363_Primary_and_Secondary_School_Educators_Neuroeducational_Awareness_and_Neuroethics_Limitation_Aspects (дата обращения: 09.10.2023).

Каменева А. А., Резникова Е. К.

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

ПРОБЛЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Проблемы, связанные с актуальными аспектами преподавания китайского языка в высших учебных заведениях, находятся в центре внимания современного образовательного дискурса. В контексте укрепления культурных и экономических связей с Китаем на мировой арене, овладение навыками разговора и понимания китайского языка приобретает важное стратегическое значение для студентов. Преподавание китайского как второго иностранного языка может быть вызовом для учителей и учащихся. Китайский язык отличается от многих других европейских языков, и это может привести к ряду сложностей и проблем.

Необходимо в первую очередь отметить, что сама структура китайского языка может быть сложной для учеников. Китайский язык не имеет грамматического склонения и спряжения, вместо этого он использует различные частицы и словообразовательные элементы для обозначения отношений между словами. Это может быть непривычно для учащихся, которые привыкли к языкам с более явной грамматикой.

Во-вторых, участники могут столкнуться с трудностями в произношении китайских звуков. Китайский язык имеет множество звуков, которые отсутствуют в других языках, и правильное произношение может требовать многих упражнений и практики. Это может быть особенно сложно для учащихся из-за структуры и продолжительности звуков. Главной проблемой в плане фонетической адаптации для российских студентов в контексте изучения китайского языка является тот факт, что определенные фонемы, такие как «цзь» для j, «ць» для q и «сь» для x, имеют значительные фонетические отличия от русских аналогов, и соответственно, нахождение подходящих фонетических аналогов представляет собой нетривиальную задачу.

Китайский язык имеет тоновую систему, в которой каждый слог может быть произнесен с разным тоном, что может изменить его значение. В русском языке такой системы нет. Отличается также интонация и ритм языка. В китайском используется уровневая интонация, где высота тона остается примерно на одном уровне в пределах слова. В русском языке интонация и ритм более разнообразны.

Исследовательница Н. И. Шевцова идентифицирует четыре фундаментальных аспекта, необходимых для успешного освоения китайского языка и развития навыков устной коммуникации:

1. Глубокое изучение иероглифической системы, включая понимание её структуры и значений.

2. Обязательное учитывание тональных характеристик при произношении фраз, предложений и отдельных слов.

3. Внимание к особенностям грамматической структуры и четкости построения предложений, что способствует формированию правильной синтаксической структуры.

4. Понимание значительных различий в произношении между китайским и русским языками, что позволяет студентам с начального этапа обучения улучшить свои навыки произношения и более глубоко понять особенности китайской речи [2].

Однако, самой распространенной трудностью в китайском языке является омонимия. Омонимия в китайском языке представляет собой ситуацию, когда два или более различных слова имеют одинаковое произношение или тон, но различаются по значению. Понимание слова в контексте и учёт семантических различий помогают избежать недоразумений. Также могут возникнуть трудности и в овладении иероглифической системой письма в китайском языке. Китайский язык использует систему письма иероглифами, которые могут быть совершенно различными от знаков в романизованных системах письма, с которыми ученики, возможно, знакомы. Изучение иероглифической системы может требовать огромного количества времени и усилий.

Несмотря на то, что китайский является одним из самых популярных языков в мире, доступ к материалам на китайском может быть ограничен. Учащиеся могут столкнуться с нехваткой учебных материалов на китайском языке, что может затруднить обучение и поиск дополнительных учебных ресурсов. Поэтому стоит согласиться с мнением С. А. Назаровой, которая утверждает, что для эффективного преподавания китайского языка студентам гуманитарных специальностей необходимы специализированные учебные материалы [1]. В зависимости от доступных ресурсов, условий и особенностей конкретных высших учебных заведений, реализация и продолжительность описанных этапов профессионального обучения китайскому языку для студентов гуманитарных специальностей могут различаться.

Таким образом, указанные выше проблемы могут создавать сложности как для студентов, так и для преподавателей китайского языка. Эффективное преподавание китайского как второго иностранного языка требует тщательной подготовки, применения инновационных методик и учёта культурных особенностей. С

подходящей методикой обучения, достаточным количеством практики и упорства, эти сложности могут быть преодолены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Назарова, С. А. Современное состояние обучения китайскому языку: изучение и обобщение опыта преподавателей китайского языка / С. А. Назарова // Современные востоковедческие исследования. – 2020. – Т. 2. – № 2. – С. 13–21.
2. Шевцова, Н. И. О преподавании разговорного аспекта китайского языка на начальном этапе обучения / Н. И. Шевцова // Актуальные вопросы преподавания китайского языка : сборник методических материалов. – М., 2010. – С. 30–32.

Каравайникова В. В.
(г. Санкт-Петербург, РФ)

МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА НА ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

С переходом современной системы образования на личностно ориентированный и компетентностный подход все актуальнее становится вопрос мотивации студентов в образовательном процессе.

В связи с этим очень важным становится управление мотивационной сферой деятельности обучающихся, особенно в профессиональных учебных заведениях.

Мотивация – это личностные установки, влияющие на поведения человека и включающие в себя внутренние и внешние мотивы. Мотивация является значимым фактором образовательного процесса обучения и мощным инструментом в улучшении его результатов.

Мотивацию можно разделить на общую и учебную. Учебная мотивация – это вид мотивации, включенный в учебную деятельность. Такая мотивация может определяться довольно широким набором факторов: отношениями с преподавателем, спецификой изучаемого предмета, образовательной системой и учебным заведением, организацией образовательного процесса и т.д.

Для более сильных студентов характерна внутренняя мотивация: они имеют потребность в освоении профессии на высоком уровне, ориентированы на получение прочных профессиональных знаний и практических умений. Учебные

мотивы слабых студентов в основном внешние и часто ситуативного характера [1, с. 98].

При этом у всех студентов обычно наблюдается смешение познавательного, профессионального и прагматичного мотивов в общей мотивации. Но зачастую даже осознанный подход к выбору будущей профессии не гарантирует наличие высокой степени мотивации к изучению всех дисциплин, поскольку далеко не всегда осознается значение тех или иных предметов в будущей профессиональной деятельности.

Отношение к разным учебным предметам может обуславливаться:

- важностью предмета для профессиональной подготовки;
- интересом к предмету, как к части определенной отрасли знаний;
- качеством преподавания и удовлетворенностью занятиями по предмету;
- трудностью овладения предметом, исходя из собственных способностей. [2, с. 440]

Латинский язык имеет междисциплинарную направленность и является важным предметом, помогающим в изучении профилирующих дисциплин и способствующим формированию образованных и компетентных специалистов, отвечающих современным требованиям.

Осознание важности мотивации для успешной учебной деятельности привело к необходимости формирования личности студента через связь между изучением латинского языка и специализированными дисциплинами, а также пониманием прикладной функции латинского языка.

Таким образом основными задачами преподавателя для повышения положительной мотивации студентов при изучении латинского языка можно назвать:

- создание благоприятной и комфортной психологической атмосферы на занятиях;
- активное включение каждого обучающегося в учебный процесс;
- использование обучающих материалов, помогающих усвоению смежных изучаемых дисциплин;
- вовлечение студентов в творческие проекты (конкурсы и дни переводов);
- стимулирование познавательной и исследовательской деятельности (участие в олимпиадах и научных конференциях);
- применение информационных технологий, способствующих пониманию и запоминанию изучаемого материала.

Все выше перечисленные пункты направлены на формирование мотивации студента, как результата его внутренних стремлений и интересов, а также осознания необходимости изучения латинского языка для успешного овладения будущей профессией.

Помимо использования разнообразных мотивационных техник преподавателям следует разъяснять практическую важность латинского языка, стимулировать заинтересованность студентов креативным подходом к учебному процессу, учитывать психологические особенности и интересы обучающихся. Результатом этих усилий станет более успешное усвоение материала и, в конечном итоге, более высокий профессиональный уровень будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Реан, А. А. Психология личности / А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2013. – 288 с.
2. Ильин, Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 640 с.

*Кива Л. С.
(г. Горловка, РФ)*

НОВЕЙШИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В МЕЖДУНАРОДНОЙ СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новое время диктует новые подходы в преподавании и обучении подрастающего поколения. Повсеместная интенсификация процессов приводит к быстрому «устареванию» всего, что нас окружает. Изучение иностранных языков не исключение. Ведь именно эта сфера требует постоянного обновления и перезагрузки. Язык – это первый показатель изменений в политических, экономических и социальных процессах. Он является носителем внутренней и внешней культуры человека, а также служит средством не только межличностного общения, но и международного.

Именно поэтому традиционные методики преподавания иностранного языка (грамматико-переводной, аудио-лингвальной, прямой), которые широко использовались ещё 10-15 лет назад в международной системе среднего образования, сегодня не являются достаточными для реализации новых стандартов образования и общества в целом. Уместно отметить, что эти методики, хотя и имели свои преимущества,

такие как акцент на основах языка и грамматике, устойчивое закрепление материала, часто оставляли за рамками развитие коммуникативных навыков и межкультурной компетенции. В современных методиках преподавания иностранного языка уделяется больше внимания практическому использованию языка в реальных ситуациях, активной коммуникации, уделяется больше внимания интерактивным методам обучения.

Действительность требует определённой гибкости во многих сферах нашей жизни, особенно это касается процесса образования. Актуальным становится использование ИТ-технологий, которые на сегодня являются эффективным педагогическим средством изучения иноязычной культуры и интенсификации учебного процесса. Эти технологии способствуют улучшению качества преподаваемого материала. В настоящее время дистанционное и онлайн обучение развивается очень быстро. Уже работает большое количество онлайн-курсов и платформ, которые технологически и педагогически успешны. Например, при изучении французского языка можно использовать следующие технологические инновационные платформы: Duolingo, Babbel, Rosetta Stone. Эти же платформы предлагают онлайн-курсы по изучению языков. Эти курсы часто включают в себя интерактивные уроки, грамматические упражнения, аудио и видео материалы, а также возможность практиковать устную речь.

Необходимо отметить работу мобильных приложений в сфере изучения языка. Мобильные приложения, такие как Memrise, Tandem, HelloTalk предоставляют ученикам возможность изучать французский язык на своих смартфонах или планшетах. Эти приложения обычно включают в себя увлекательные учебные игры и уроки, что делает процесс более интересным и мотивированным. Такое обучение соответствует жизненным реалиям подрастающего поколения и их гибкости мышления.

Виртуальная реальность стала реальностью для подростков во всём мире. С использованием VR-технологий можно создавать виртуальные классы, в которых ученики могут полностью погрузиться во французский язык и культуру. Это позволяет создавать иммерсивные образовательные площадки, включая виртуальные экскурсии, разговоры с виртуальными собеседниками. Этого можно добиться только в цифровой среде, например, с помощью очков виртуальной реальности или аудиовизуальных элементов в реальной обстановке.

Социальные сети и платформы для обмена языками стали флагами для наших учащихся. При правильном направлении и корректировке данного увлечения, можно добиться высоких

результатов. Социальные сети, такие как Tik Tok, VK, а также специализированные платформы для изучения языков, такие как Tandem, Billigua, Meetup позволяют обучающимся находить партнёров для общения на французском языке. Это помогает развивать навыки устной речи и практиковать язык в реальных ситуациях. Такая форма обучения через общение стала мегапопулярной, так как позволяет не выходя из дома узнать что-то новое и значительно расширить свой круг общения.

Онлайн-ресурсы и блоги заняли свою нишу среди новейших тенденций преподавания французского языка. Существует множество онлайн-ресурсов, например, французские новостные сайты, блоги и видеокурсы (Arte, Grégoire Dossier, 4.7 jours sur la planète). Они предоставляют доступ к актуальным текстам, видеоматериалам и аудиозаписям на французском языке.

Главным трендом среди учащихся в 2023 году стал искусственный интеллект и нейросети. Если говорить о российском сегменте, то с 1 февраля текущего года школьники 7-11 классов имеют возможность записаться на онлайн-курсы «Знакомство с искусственным интеллектом». Они смогут самостоятельно создавать алгоритмы работы для чат-ботов. Основной платформой по освоению этих знаний выступает АНО «Сириус. Курсы» [3]. Также есть возможность пройти обучение по французскому и английскому языкам детям от 6 до 10 лет бесплатно на курсах «Сириус», проведя запись через систему Навигатор. Форма обучения в Президентском лицее – очная [2].

Использование этих технологий упрощает доступ к обучению французскому языку, делает его более интерактивным и подходит для самостоятельного изучения, что просто необходимо для нашего времени. Современные методики включают в себя комбинацию традиционных уроков с онлайн-ресурсами и приложениями. Такие формы работы позволяют наилучшим образом использовать возможности современных технологий для освоения языка. Включение современных культурных и социальных аспектов французского языка в учебный процесс – это отличная возможность усвоить языковые навыки и понять современное общество, культуру и менталитет франкоговорящих стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мухамадиева, К. Б. Анализ исследований по применению искусственного интеллекта в высшем образовании / К. Б. Мухамадиева // Образование и проблемы развития общества. – 2020. – № 2(11). – С. 119–124.
2. <https://do.sirius.ru/program/222-razgovornyi-angliiskii> (дата обращения: 04.11.2023).

3. <https://hi-tech.mail.ru/review/62000-rossiyskie-shkolniki-nauchatsya-rabotat-s-iskusstvennym-intellektom/>(дата обращения: 04.11.2023).

*Киндюшенко Е. Ю.
(г. Донецк, РФ)*

ЛАТИНСКАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

В условиях интенсивной межкультурной коммуникации сравнительные исследования филологических единиц разных языков приобретают все большую актуальность, ведь наличие в русском языке латинских фразеологизмов является свидетельством воплощения и отражения в языковой форме многовекового творчества народа, его мировоззрения, истории и культуры. Изучение латинского языка на первом курсе высшего учебного заведения предшествует изучению специальных дисциплин, и предметное содержание такого обучения обогащает будущее специалиста новыми знаниями.

Важность изучения латинского языка и его использование в процессе профессионально ориентированного иноязычного общения исследовали ученые в разных странах мира. В частности, в США ее изучали Роберт Нателсон, Стивен Л. Эмануэль, Клифорд А. Хал; в России – Н. В. Сидакова, А. А. Качалкин, Н. В. Маршалюк, И. Л. Ульянова. Все исследователи указывают на важность изучения латинского языка современными студентами разных профессиональных направлений, а также отмечают его влияние на английский язык. Если исследовать исторический путь развития литературного латинского языка, то становится вполне понятным, почему именно за латынью, которую называют «мертвым языком», сохраняется статус международного языка в юриспруденции, медицине, филологии и других науках [1, с. 30].

Как правило, исходные слова в юридической научной терминологии, заимствованные из латинского языка, относятся к существительным. Но они также имеют своим источником другие части речи, такие как прилагательные, глаголы и наречия, которые в процессе словообразования посредством аффиксации стали служить основой для других значимых частей речи, образуя лексико-морфологические группы слов.

Довольно много латинских существительных перешли в русский язык без изменения формы и утраты родовых окончаний и образовали устойчивые юридические термины:

Существительные	Прилагательные	Глаголы и наречия
сентенция – <i>sentetia, ae, f</i> – судебное решение, приговор; персона – <i>persona, ae m, f</i> – лицо, субъект права; юстиция – <i>iustitia, ae, f</i> – право, совокупность законов; лицензия – <i>licentia, ae, f</i> – разрешение, льгота; аргумент – <i>argumentum, i, n</i> – доказательство, довод, заключение; фактическое основание; аппарат – <i>apparatus, i, m</i> – личный состав; казус – <i>casus, us m</i> – случайное событие; коллегиум – <i>collegium, u, n</i> – личный состав суда; компенсация – <i>compensation, onis, f</i> – взаимное погашение.	абсурд – <i>absurdus, a, um</i> – абсурдный, бессмысленный, юр. – абсурд, бессмыслица; дефект – <i>defectus, a, um</i> – слабый, бессильный, юр. – безнадёжный долг; дубликат – <i>duplicates, a, um</i> – двойной, дубликатный, юр. – второй экземпляр документа; эксперт – <i>expertus, a, um</i> – знающий, опытный, юр. – специалист, осуществляющий экспертизу; объект – <i>obiectus, a, um</i> – противоположный, юр. – тема рассмотрения.	кредо – <i>credo, credidi, creditum, credere, 3</i> – верить, ссужать, считать, юр. – убеждения, основные принципы; постскриптум – <i>scribe, scripsi, scriptum</i> – после написанного, приписка; постфактум – <i>facio, feci, factum, facere, 3</i> – после проделанного.

Помимо слов и выражений, полностью вошедших в юридическую науку в виде терминов, существует еще целый пласт переведенных с латыни юридических устойчивых оборотов: *corpus juris civilis* – свод гражданского права; *dolus malus* – злой умысел; *locus delicti* – место преступления; *corpus delicti* – состав преступления; *crimen grave* – тяжкое преступление; *bona fide* – добровольно, добросовестно и др.

Также следует упомянуть крылатые выражения, значительное количество которых касается юридических реалий: *Dura lex, sed lex*. – Суров закон, но это закон. *Summum ius – summa iniuria*. – Высшее право есть высшая несправедливость. *Nemo de betbis puniri prouno delicto*. – Никто не должен быть наказан дважды за одно преступление.

Анализ лексико-грамматических структур латинского языка значительно облегчит сознательное овладение профессиональной терминологией и усвоение сложного материала из латинской грамматики, обогатят лексический словарь будущего специалиста. Изучение латинского языка студентами-юристами – это отличная подготовка к обучению и свободному владению

одним или несколькими романскими языками [3, с. 54]. По мнению некоторых исследователей, высшие учебные заведения, включая юридические факультеты, должны настаивать на хотя бы скромной латинской компетенции среди преподавателей, преподающих конституционные предметы [2, с. 305].

Практическая цель овладения профессиональной терминологией – это сознательное умение владеть научным языком, уверенно использовать наиболее употребляемые и относительно простые языковые средства во всех видах языковой деятельности – речи, восприятия на слух, чтении и письме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахтерова, О. А. Латинский язык и основы юридической терминологии. Практический курс / О. А., Ахтерова – М.: Спарк, 2001. – 318 с.
2. Меланченко, И. В. Преподавание латинского языка студентам-юристам / И. В. Меланченко // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2013. – № 4-2. – С. 305-307.
3. Сидакова, Н. В. Формирование профессиональной компетентности студентов неязыковых специальностей вуза средствами иностранного языка в условиях многоуровневого образования: Дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» Сидакова Нелли Валентиновна. – Владикавказ, 2010. – 236 с.

Киселёва А. С.

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

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ МЕТОДИКИ СОИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Лингвострановедческий аспект является одной из моделей методики преподавания иностранного языка, основывающегося на связи педагогики и страноведения. Этот подход к обучению не только позволяет уверенно владеть иностранным языком, но и предоставляет шанс понять менталитет, традиции, историю и искусство разных народов. Данная методика даёт возможность использовать разнообразие способов обогащения процесса изучения языка за счёт его культурных аспектов.

Такие учёные, как М. Суит, В. Фиетор, О. Усперсен утверждали, что «каждый язык отражает разное мировоззрение, и у каждого народа есть своя система понятий, поэтому необходимо включать в учебный процесс тексты из жизни народа и страны изучаемого языка» [1, с. 47–48].

Изучение языка в контексте его культуры – это подход к обучению, который сосредотачивается не только на грамматике и словарном запасе, но также на понимании культурных аспектов, связанных с языком. Этот подход позволяет студентам получать более глубокое и комплексное понимание языка, а также его взаимосвязи с культурой народа, говорящего на этом языке.

Исследователь В. А. Маслова отмечает, что «взаимосвязь языка и культуры оказывается движением в одну сторону; так как язык отражает действительность, а культура есть неотъемлемый компонент этой действительности, с которой сталкивается человек, то и язык – простое отражение культуры» [3, с. 59].

Основные элементы этой методики включают в себя:

1. Изучение культурных аспектов: студенты изучают историю, традиции, обычаи, религию и другие аспекты культуры страны, где используется целевой язык. Это позволяет понимать, как язык отражает культурные ценности и мировоззрение.

2. Иммерсия (от лат. *Immersio* – погружение) в культурную среду: по возможности студенты посещают страну, где говорят на целевом языке, чтобы погрузиться в реальную культурную среду, общаться с носителями языка и применять полученные знания на практике.

3. Изучение литературы и искусства: чтение книг, просмотр фильмов и изучение художественных произведений на языке помогают понимать литературные и культурные аспекты языка.

4. Уважение к разнообразию: соизучение языка и культуры также способствует развитию уважения к разнообразию культур и пониманию того, что существует множество способов видеть и понимать мир [2].

Этот подход к обучению языку делает процесс более интересным и глубоким, позволяя обучающимся не только говорить на языке, но и чувствовать себя комфортно и уверенно в культурной среде, где этот язык используется.

Взаимосвязь языка и культуры также можно проследить на уровне правил общения и культурных ожиданий. Это может влиять на то, каким образом люди говорят, какие формы уважения используют, и как строят свои высказывания. Например, некоторые культуры придают большое значение формальности в речи, а другие – более прямоте. Более того, язык является основным средством передачи и сохранения культурного

наследия. Литература, поэзия, музыка и другие художественные выражения в языке позволяют культуре сохранять свою уникальность и передавать идеи и ценности поколениям.

К тому же язык формирует способ мышления и восприятия мира. Разные языки могут иметь разные способы выражения идей и концепций, что влияет на то, как люди видят и анализируют окружающий мир.

Также, В. А. Маслова в своём лингвокультурологическом учебном пособии утверждает, что «поскольку каждый носитель языка одновременно является и носителем культуры, то языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служат средством представления основных установок культуры» [3, с. 63]. Это даёт основание утверждать, что в сочетании, эти методики помогают создать более полное представление о языке и его культурном контексте, что делает процесс изучения более интересным и эффективным.

Таким образом, культура и язык неотделимы друг от друга, и понимание этой связи помогает лучше понимать мир и взаимодействовать с разнообразными культурами, а в контексте изучения языка, данная методика помогает не только расширить свой кругозор, но и получить навыки межкультурного общения и коммуникации благодаря изучению культурного контекста и сознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гез, Н. И. Основные направления методики преподавания иностранных языков в XIX-XX веке/ Н. И. Гез, И. А. Зимняя, С. К. Фоломкина, А. Я. Шайкевич // под ред. И. В. Рахманова. – М. : Педагогика, 1972. – 318 с.
2. Козлова, О. С. Развитие межкультурной коммуникации на основе инновационных педагогических технологий / О. С. Козлова. – Тольятти, 2021. – 108 с.
3. Маслова, В. А. Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

Ковальчук И. С.

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

**МЕТАФОРА В СКАЗКЕ
АНТУАНА ДЕ СЕНТ-ЭКЗЮПЕРИ
«МАЛЕНЬКИЙ ПРИНЦ»**

Метафора – это разновидность переносного значения, представляющая собой имплицитное сравнение, в котором два объекта, не похожие друг на друга, сравниваются путём отождествления или замещения одного другим [1]. Согласно S. Glucksberg, метафора – это фигура речи, в которой название или описательное слово либо высказывание переносится на предмет или действие, смысл которых отличается от прямого значения [3]. По мнению G. Leech, метафора связана с определённым правилом переноса [2]. В данном случае речь идёт о том, что для переноса значения необходимо учитывать литературный контекст.

Метафоры в сказках дают ценные знания и уроки, применимые к реальным жизненным ситуациям. Размышляя над символическими элементами и их смысловыми значениями, читатель может черпать вдохновение, сталкиваясь с личными проблемами или ориентируясь в сложных социальных ситуациях.

Исследуя глубоко укоренившиеся в сказках метафоры, мы обнаруживаем скрытые пласты мудрости, участвуем в дискуссиях, заставляющих задуматься, и глубже понимаем свою собственную культурную идентичность. Сказки напоминают нам об универсальных темах, которые нас объединяют, и о преобразующей силе повествования. Метафоры, заложенные в этих произведениях, служат своеобразными «мостиками», соединяющими читателей всего мира с огромным жизненным наследием человечества.

Поскольку «Маленький принц» является детской книгой, писатель Антуан де Сент-Экзюпери постарался сделать её максимально простой для восприятия читательской аудиторией.

По сюжету книги Лётчик впервые встречает Маленького принца в пустыне Сахара. Большую часть дня он проводил в одиночестве и желал чуда, как вдруг его разбудил тоненький голосок. Он был так потрясён, как будто на него обрушился удар грома:

1) *J'ai sauté sur mes pieds comme si j'avais été frappé par la foudre.*

Данная метафора содержит контекстуальный смысл. Исходя из ситуации, описанной в сказке, для Лётчика получение грозового удара представляется практически невозможным, поскольку он

находится в пустыне Сахара. Если посмотреть на этот отрывок, то для понимания смысла метафоры читателю необходимо ознакомиться с контекстом данного произведения. Для осознания значения образного языка следует использовать воображение, чтобы представить себе, о чём говорится или к чему относятся эти слова. Гром обозначает нечто такое громкое и внезапное, от чего Лётчик проснулся. В данном контексте не голос Маленького принца похож на гром, а присутствие Маленького принца, поразившее Лётчика.

Метафорическое сравнение:

2) *Maisjesuispluspuissantqueledoigt d'unroi.*

Указывает на связь между «перстом короля» и властью. Король – это человек, занимающий высокое положение и контролирующий всё происходящее вокруг него. Сказанное им обычно должно быть исполнено. Как правило, он не выполняет физическую работу, чтобы добиться чего-то; в большинстве случаев король использует свою власть, чтобы контролировать окружающих. При этом король отдаёт приказы либо устно, либо указав пальцем, что требует повиновения. Слова и жесты, такие как указующий перст короля, действительно имеют силу, потому что это приказ. Во втором примере персонаж утверждает, что является сильнее, чем перст короля, ведь нам уже известно, насколько могущественным может быть король, когда отдаёт приказ. В этом отрывке прослеживается связь между пальцем короля и властью. Ссылаясь на это, читатель быстро поймёт смысл, не вникая в ситуацию, которая разворачивается в предложении.

Таким образом, мы видим, что метафора – это ключ к символической интерпретации. Метафоры служат основой сказок, позволяя авторам выстраивать сложные сюжеты, скрывающие под собой глубокие смыслы. Используя яркую образность и символику, сказки передают важные уроки, социальные комментарии и универсальные истины. Метафоры выходят за рамки буквального смысла и вовлекают читателя в более глубокое исследование человеческой психики и общественных устоев. Сказки с их метафорическим богатством продолжают очаровывать аудиторию и служат культурными ориентирами во всём мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Saputri, E. E. W. An Analysis of Figurative Languages Used in Rick Riordan's Novel Entitled «The Heroes of Olympics, Book Three: The Mark of Athena», Undergraduate Thesis, Semarang: Dian Nuswantoro University, 2014.
2. Leech, G. Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose (2nd ed.) / G. Leech, & M. Short. – Lancaster University, 2007. – 19 с.

3. Glucksberg, S. Understanding Figurative Language: From Metaphor to Idioms. New York: Oxford University Press, 2001.

Колобова А. Н.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Кравченко О. В.
(г. Таганрог, РФ)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

На сегодняшний день мотивация школьников к обучению явно снизилась. Причиной этому является обыденность учебного процесса. Современные дети с раннего детства смотрят яркие и красочные мультфильмы, играют на компьютерах и телефонах, из-за чего на обычном уроке обучающимся скучно. Это приводит к снижению формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников. Поэтому проблема формирования грамматических навыков средних школьников может быть достаточно успешно разрешена, если учитель сумеет активизировать познавательные интересы обучающихся. Монотонный процесс обучения грамматической стороне речи может превратиться в увлекательный познавательный процесс благодаря активному, но планомерному использованию игр и элементов игровых технологий.

Игровые задания и обозначенные правила игры не только заметно оживят занятие, но способствуют укреплению памяти, развитию мышления, логики и воображения, воспитанию эстетических чувств, повышению мотивации к деятельности. Игровая обстановка позволяет создать необходимые условия для проявления таких качеств как взаимопомощь, участие, дружеская поддержка, уважение мнения членов группы, инициативность, креативность, доброжелательность, толерантность. Именно в игре открываются скрытые способности и возможности каждого ребенка. Кроме того, игры можно использовать на любом из этапов разных типов уроков.

Игры помогают средним школьникам познакомиться с новыми грамматическими явлениями, чтобы затем тренировать и употреблять их в различных ситуациях, приближенных к естественной обстановке. Проведение грамматических игр должно подчиняться определенной хронологии: введение в игру, её организация, проведение и подведение итогов [2, с. 86]. С возникшими трудностями можно справиться с помощью отбора

такого материала, которой интересен и актуален для детей; также рекомендуется использовать наглядный материал (например, карточки, картинки) и интересные рассказы, видео, содержащие новый материал. Игра позволяет наладить межличностные контакты между обучающимися и учителем, делает возникающий речевой барьер более зыбким.

Среди самых основных достоинств игры – увлекательность и доступность. Игра воспринимается любым человеком как нечто менее сложное и менее серьезное. Игра привлекает учеников всех уровней обученности благодаря данному стереотипу. Грамотно организованная игра поможет слабому в языковой подготовке ученику продемонстрировать свои скрытые лидерские качества или организаторские способности. Как отмечает М. Б. Григорьева, иллюзорное предвосхищение радости и реальная посильность игрового задания по-настоящему творит чудеса: свободно употребляются в речи слова чужого языка, незаметно усваивается языковой материал, а вместе с этим возникает чувство удовлетворения [1 с. 48]. Как результат – эффективность усвоения материала, расширение кругозора, налаживание отношений в коллективе.

Существует большое разнообразие уже существующих игр для изучения и закрепления грамматики французского языка в средней школе, но, помимо этого, можно из любой игры сделать грамматическую, подстраиваясь под интересы обучающихся.

Одним из способов создания новых грамматических игр является использование телевизионных игр, а именно их переделка в грамматические. Таким образом, можно разработать игру на любую тему, развивающую разные метапредметные и предметные компетенции. Например, игра «Умнее всех». Игра имеет удобный формат, который легко подстраивается под урок, 40 минут достаточно для проведения полноценного соревнования. Данная телепередача была взята за основу грамматической игры по французскому языку в 7 классе. Во время проведения урока-игры все дети включались в процесс, они чувствовали себя юными телезвездами, благодаря чему мотивация к обучению французской грамматике повысилась. Обучающиеся успешно справились с поставленной задачей и лучше усвоили материал, что было доказано результатами проверочной работы по теме игры.

Следует отметить, сайты, где можно самому создать свою электронную игру. Такие как: LearningApps, Wordwall, eТреники и другие. Благодаря играм, разработанным и созданным с их помощью, мы повышаем мотивацию школьников к обучению, а также способствует развитию языковых навыков у детей. Создавая электронную игру, мы погружаем детей в привычный

им мир, где все правила им известны и бывает так, что самые слабые ученики успешно справляются с таким родом занятий.

Использование игр и игровых ситуаций на уроке раскрывает способности детей, их индивидуальность, повышает мотивацию обучающихся к изучению французского языка, способствует созданию доброжелательной атмосферы на уроке. Игры позволяют осуществлять индивидуальный подход к ученикам. И самое главное – игровое обучение повышает мотивацию средних школьников, что является очень важным для учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева, М. Б. Использование игровых приемов на уроках иностранного языка / М. Б. Григорьева // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 10. – С. 47–50.
2. Занько, С. Т. Игра и учение/ С. Т. Занько– М. : Педагогика, 1991. – 193 с.
3. Янкина, О. Е. Интерактивные технологии как метод обучения иностранному языку / О. Е. Янкина // Знание и наука без границ: сб. науч. тр. по материалам X Междунар. науч.–практ. конф. «Знание и наука без границ», 7–15 октября 2014 г.: [материалы]. – Прага: Наука и студия. – 2014. – С. 21–24.

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

ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Инновации в учебном процессе – это педагогическая и дидактическая необходимость, признающая, что мир глобализируется, что общество становится более зависимым от технологий, а с учетом нынешней ситуации в области здравоохранения, и не только, нам приходится пересматривать наши образовательные привычки, например, перестать ходить в учреждение и остаться дома, чтобы преподавать или получать академическую подготовку дома с помощью компьютера или телефона.

Это означает, что необходимо постоянное обновление методов и дидактик, а в случае с преподаванием иностранных языков – структурной перестройки модели преподавания, обучения и оценивания. Иными словами, нам, преподавателям, пришлось адаптироваться к новым вызовам глобальной ситуации и применить новые технологии в обучении. Мы обратили внимание

на то, что такие приложения как TikTok, Instagram, Twitter, Youtube и другие, предлагают контент на других языках, которые интересны и легко доступны для любого пользователя Интернета.

Мы также обратили внимание на то, что в Интернете существует большое количество онлайн-контентов от крупных вещательных компаний, полезных для преподавания английского языка, например, BBC, который можно бесплатно найти в Интернете. Аналогичным образом, на Youtube можно найти важные американские телеканалы, такие как ABC News или NBC. Для обучения французскому языку есть такие сайты, как RFI (Radio France International), TV5 или французские общественные телеканалы: France Télévision. Если говорить об обучении испанскому языку, то здесь можно использовать канал Antena 3, такие обучающие сайты, как «Испанский язык с Alegría», Pro- Español. Эти инструменты помогут облегчить учебный процесс и внести новшества в методику обучения, поскольку мы будем работать с аутентичным содержанием и аутентичными документами на иностранном языке.

С другой стороны, мы имеем дело с человеческой и эмоциональной стороной личности. Важно учитывать, что нет смысла внедрять технологические инновации, создавать замечательные проекты и реализовывать дидактические подходы, если нет пользы для общества. Поэтому мы должны поощрять гуманистическое использование этих инструментов.

Таким образом, технология предполагает участие трех основных участников: учебного заведения, преподавателей и студентов. Взаимодействие между ними должно быть направлено на переосмысление педагогических и дидактических практик в преподавании иностранных языков с целью определить набор коммуникативных компетенций в области использования комплекса разработанных технологий.

Учебное заведение должно следовать программным рамкам, которые отвечают требованиям современного образования и адаптируются к ним. Преподаватель не только обязан передать различные лингвистические и технологические знания учащимся, но и должен разработать дидактические положения, учитывающие инновационное пространство обучения. Его роль, по сути, заключается в управлении знаниями и навыками, позволяющими формировать различные компетенции в соответствии с процессом обучения. Например, для участия в работе блога, поскольку речь идет о письменном тексте, обучающийся должен будет мобилизовать синтаксические и прагматические навыки; кроме того, он сможет реагировать и взаимодействовать со сверстниками в соответствии с их принципами и идиосинкразией

по актуальным вопросам. Это демонстрирует баланс между технологическими и человеческими, что приведет к инновациям в области рационального и гуманного использования технологий для реального и значимого обучения студента.

Последним, но не менее важным действующим лицом в этом цикле обучения является обучающийся или пользователь языка. Его роль заслуживает отдельного анализа, поскольку именно от него зависит весь процесс или цикл обучения, т.к. он интерпретирует и взаимодействует с методикой обучения, которая порой является для него незнакомой и сложной. Поэтому можно сказать, что этот третий участник обладает особенностью достаточно эмоциональной и интерактивной.

Таким образом, мы видим, что деятельность по обучению иностранным языкам широка и разнообразна, так что преподаватель имеет возможность смотреть на аудиторию как на океан возможностей для того, чтобы поддерживать интерес и мотивацию студентов. Учитывая вышесказанное, можно утверждать, что еще одна ценность инноваций заключается в умении интерпретировать студента в процессе приобретения знаний, компетенций и культурных ценностей и тем самым направить его по пути увлечения тем, что он делает.

В заключение следует отметить, что инновации в языковой аудитории - это актуальная задача, которую необходимо анализировать с разных точек зрения, особенно в сложное время, в котором мы живем сегодня, что заставляет образование заново изобретать или внедрять инновации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горлова, Я. В. Инновационные и креативные технологии обучения на занятиях по «Иностранному языку» [Электронный ресурс] / Я. В. Горлова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2023. – № 03 (80). – Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/innovatsionnye-i-kreativnye-tekhnologii-obucheniya-na-zanyatiyakh-po-inostrannomu-yazyku.html> (дата обращения: 26.10.2023)
2. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования // Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е.; под ред. Полат Е. С. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

Коломиец В. В., Тхор К. М.
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Пантыкина Н. И.
(г. Луганск, РФ)

МАНГА В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ

Изучение иностранного языка – это сложный и многогранный процесс, требующий эффективных и интересных методов обучения. В последнее время манга все больше привлекает внимание как средство для изучения языка. В данной статье мы рассмотрим пользу и эффективность использования манги в качестве средства обучения иностранному языку.

Манга – это форма японских комиксов с уникальным стилем рисования и сюжетами, ставшая самостоятельной культурой. Как и другие комиксы, манга передаёт историю с помощью комбинации рисунков и текста. Однако, от обычных комиксов её отличают некоторые особенности, которые и позволили ей стать самостоятельной культурой [1].

В методологическом плане манга может быть использована как аутентичный учебный материал и использоваться в качестве средства обучения устной речи японского языка. Манга использует современную разговорную речь и содержит социокультурные материалы, что делает её полезным материалом для изучения языка. Использование манги в обучении японскому языку имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными методами, такими как учебные или художественные тексты, видео материалы или учебные пособия.

Изучение японского языка с помощью манги имеет ряд преимуществ:

1. Мотивация. Манга является увлекательным и стимулирующим материалом для изучения японского языка. Её привлекательные иллюстрации и интересные сюжеты создают эмоциональную связь, что помогает поддерживать мотивацию и интерес к изучению.

2. Развитие навыков чтения. Чтение требует понимания контекста, образных выражений и специфической грамматики. Постепенное чтение манги помогает развивать навыки чтения и понимания японского языка.

3. Обогащение словарного запаса. Манга предлагает разнообразие лексики и выражений, которые могут быть использованы в повседневной японской речи. Её изучение позволяет учащимся пополнить словарный запас и ознакомиться с различными стилями речи.

4. Изучение разговорной речи. Японские комиксы часто содержат диалоги, которые помогают обогатить словарный запас и научиться использовать язык в практических ситуациях. Чтение и анализ диалогов способствует развитию навыков разговорной речи.

5. Культурное погружение. Манга является окном в японскую культуру. Через её материал учащийся может познакомиться с традициями, обычаями и социокультурными особенностями, что поможет лучше понять язык в его культурном контексте.

6. Развитие воображения. Комиксы отличаются своим уникальным стилем рисования и способом представления истории. Их визуальные элементы стимулируют творческое мышление и развивают воображение учащихся [2].

В целом, изучение японского языка через чтение манги предлагает не только эффективный способ улучшить навыки чтения, понимания и разговорной речи, но и позволяет погрузиться в японскую культуру и приносит удовольствие и мотивацию для учебного процесса.

Рассмотрим следующие недостатки комиксов, как средства изучения языка:

1. Культурные барьеры. Манга часто содержит отсылки на культурные особенности и сленговые выражения, которые могут быть незнакомы студентам из других стран.

2. Сложность в подборе материала. Не все японские комиксы доступны на том языке, который студент хочет изучать, поэтому подбор подходящего материала может быть сложной задачей.

3. Ограниченный уровень сложности. Материал может быть слишком легким или слишком сложным для определенного уровня владения языком, что ограничивает его использование в качестве учебного материала.

4. Необходимость перевода. В некоторых случаях студентам может потребоваться перевести текст на родной язык для полного понимания сюжета и лексики.

5. Недостаток грамматической информации. Манга не всегда содержит подробную грамматическую информацию, необходимую для изучения языка на продвинутом уровне [2].

Таким образом, манга может быть полезным ресурсом для изучения языка благодаря развитию навыков чтения, восприятия и аудирования. Однако, она не является универсальным средством обучения и должна быть использована в сочетании с другими методиками для достижения оптимальных результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вершинин, И. Н. Современные тенденции отражения виртуальных миров в манге: причины, особенности, эволюция /И. Н. Вершинин // Манга в Японии и России. – Вып. 2. – М., Екатеринбург : Фабрика комиксов, 2018. – С. 130–142.
2. Воронова, В. Символика манги (манхвы) аниме[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://archiveofourown.org/works/3827920> (дата обращения: 10.10.2023).
3. Деркач, Ф. Манга. Отличительные особенности[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.susi.ru/manga/> (дата обращения: 10.10.2023).

Коновалова Е.А.

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

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВСОЧЕТАНИЙ ПРИ ОПИСАНИИ ВНЕШНОСТИ В РОМАНАХ СОФИ КИНСЕЛЛЫ

Портретное описание персонажа литературного произведения является главным средством создания художественного образа. В литературоведческих исследованиях портрет персонажа рассматривается как средство раскрытия его внутреннего мира, что является важным для понимания идейного содержания художественного произведения. Многие лингвисты исследуют проблему создания портретного описания и его роли в структуре литературного произведения. Актуальность этого феномена связана с антропоцентрической природой любого языка и лингвистики в целом. В данной работе, посвященной исследованию портрета, рассматриваются проблема описания внешности человека, раскрытие структурно-синтаксических и стилистических особенностей портрета. Исследование лингвистических средств воплощения внешности человека в англоязычной литературе всегда остается актуальной проблемой, поскольку литературные портреты представлены почти в каждом художественном произведении.

Портретное изображение человека в рамках художественного произведения как эксплицитно, так и имплицитно несет в себе информацию, обусловленную позицией коммуникатора (писателя). Оно позволяет создавать контекст, ориентированный

на реализацию определенных нравственных психологических и мировоззренческих установок [2, с. 115].

В целом, портрет можно разделить на два типа: физический и духовный портреты. Физический портрет представляет собой основные элементы анализа анатомических характеристик человека, позволяющие реципиенту представить его, – это лицо, руки, тело, ноги, фигура. Эти характеристики позволяют читательской аудитории получить практически полную информацию о том, как выглядит тот или иной герой художественного произведения. Духовный портрет подразумевает описание ценностных приоритетов персонажа, т. е. ориентиров, которые им руководят при выполнении того или иного действия или поступка. [2, с. 117]. Портрет может быть абстрактным, без описания подробностей, может подчеркивать одну характерную черту, а может подавать всестороннее описание внешности персонажа. В романах Софи Кинселлы мы видим множественные описания внешности персонажа, через призму которых можно сделать выводы относительно внутреннего мира и характера персонажа в целом.

«Словосочетание только в составе предложения и через предложение входит в систему коммуникативных категорий речи, средств сообщения. Но оно относится так же, как и слово, и к области «номинативных» средств языка, средств обозначения. Оно так же, как и слово, представляет собой строительный материал, используемый в процессе языкового общения. Словосочетание – это сочетание слов, организованное по законам данного языка и выражающее какое-нибудь понятие, хотя и сложное, и способное служить его обозначением. Это свободный эквивалент фразеологической единицы» [1].

Внимание привлекает большое количество «свободных» словосочетаний в текстах романов Софи Кинселлы, их использование для описания персонажей. Автор пользуется как «свободными» семантико-синтаксическими сочетаниями, так и теми, которые имеют ограниченную способность сочетания. Распространенной семантико-синтаксической комбинацией будет *Adj. + looking + Noun*. Например: *some European-looking businessmen* [4, с. 6], *Magnus is the best-looking of all* [4, с. 13], *the really good-looking actor* [4, с. 24], *She's tall and imposing-looking* [4, с. 92]. Часто при описании внешности автор использует конструкцию *Adj. + Adj. + Noun*: [3, с. 14], *Her long blond hair is all ratty in the rain* [5, с. 3], *Tears suddenly spring to her huge blue eyes* [5, с. 52]. Использование адъективов с интенсификатором перед существительным добавляет экспрессии, ярче передает мнение автора: *Her eyes are all star* [4, с. 113], *Her long blond hair*

is all ratty in the rain [5, с. 3], *He's got a pretty striking face* [5, с. 52] .

Среди конструкций сочетания адъектива с существительным в романах С. Кинселлы часто встречаются колористически окрашенные эпитеты при описаниях. Колористическая лексика не только создает в текстах романов стилистический эффект, но и помогает читателям глубже проникнуть в воображение писателя. *"Her English-rose skin is pale and fragile, like tissue paper, and the lines round her eyes crease in a myriad of different ways according to her mood"* [3, с. 145]. *"I gesture at Lissy, who has the biggest grey eyes in the world"* [3, с. 16], *"his red-brown hair is like something out of a hair ad"* [4, с. 16]. Колористические словосочетания придают дополнительную детализацию визуальной образности, иногда при этом передавая и эмоциональную оценку персонажа автором.

Следует отметить, что романы Софи Кинселлы богаты на разнообразные структурно-семантические конструкции, создающие стилистический эффект в текстах. Сложные адъективно-именные словесные комплексы автор использует при описаниях внешности персонажей, выделяя определенные признаки, давая экспрессивную оценку. Такие словосочетания отражают национально-культурное и индивидуально авторское восприятие действительности через призму художественного текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова, О. С. Словосочетания [Электронный ресурс] / О. С. Ахманова // Сетевая лингвистическая библиотека (Филологический факультет СПбГУ) : сайт. – Режим доступа : <http://project.phil.spbu.ru/lib/data/ru/akhmanova/slovosochetanie.html> (дата обращения: 01.11.2023).
2. Невская, П. В. Структурно-типологические особенности портретных описаний в художественном произведении [Электронный ресурс] / П. В. Невская // Культурная жизнь Юга России. – 2009. – №4. – С. 115-117. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-tipologicheskie-osobennosti-portretnyh-opisaniy-v-hudozhestvennom-proizvedenii> (дата обращения: 31.10.2023).
3. Kinsella, S. Can you keep a secret? / S. Kinsella. – Great Britain : Random House UK Ltd., 2018. – 384 с.
4. Kinsella, S. I've got your number / S. Kinsella. – Great Britain : Random House UK, 2013. – 464 с.
5. Kinsella, S. Remember me? / S. Kinsella. – London : Bantam Press, 2008. – 346 с.

Кориунова К. С.

*Научный руководитель: д-р. пед. наук, профессор Л. В. Колобова
(г. Оренбург, РФ)*

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Проектная технология в дидактике представляет собой набор методов обучения, которые способствуют получению знаний и навыков учащимися в процессе планирования и самостоятельного выполнения практических заданий, с последующей презентацией полученных результатов. Метод проектов отличается от других методов обучения высокой степенью коммуникативности и активного вовлечения обучающихся в реальные практические задания. Он предполагает выражение собственных мнений и чувств обучающимися, а также активное погружение в активности, связанные с проектом [1].

Основная особенность этого метода состоит в особой организации коммуникативно-познавательной деятельности учащихся на уроках иностранного языка в виде проекта. Метод проектов представляет собой работу, которую школьники планируют и осуществляют самостоятельно под руководством учителя.

Целью проекта является решение задачи, поставленной учителем. В процессе работы над проектом осуществляется коммуникативное взаимодействие, которое интегрируется в интеллектуально-эмоциональный контекст других видов деятельности [2].

Мы поэтапно опишем работу над проектом на тему «Family», который можно предложить обучающимся пятых классов. Мы опирались на тематику УМК «Spotlight English 5» для обучающихся пятых классов общеобразовательных школ. Первый урок начинается с приветствия и введения обучающихся в атмосферу иноязычного общения. Далее перед обучающимися ставится проблема: как рассказать Джейн о своей семье. Учащиеся предлагают свои варианты решения проблемы и приходят к выводу о том, что необходимо написать сочинения и дать представление о типичной русской семье, создать альбом с фотографиями, чтобы представить Джейн членов семей обучающихся класса. После чего учитель предлагает повторить лексический материал для того, чтобы обучающиеся могли применять его в речи при написании сочинений, а также при заполнении информации для страниц альбома. Далее учитель пишет на доске план сочинения:

- Introduction: about myself (name, age, hobby).
- Main body: about my family (parents, brother, sister).
- Conclusion: Do you like your family?

В конце первого урока обучающимися в качестве домашнего задания предлагается написать сочинения на тему «My Family». Учитель объясняет школьникам, что на следующий урок в классе на основе представленных сочинений и с применением наглядного материала им предстоит создать альбом «The Ideal Family». Второй урок работы над проектом также начинается с приветствия и погружения обучающихся в атмосферу иноязычного общения. На втором уроке обучающиеся приносят учителю на проверку их сочинения. Сильных учеников просят прочитать их сочинения вслух всему классу. Остальные учащиеся сдают тетради с домашней работой на проверку. Обучающиеся пятого класса, опираясь на схему написания сочинения, а также вопросы, предложенные учителем во время урока, должны представить сочинения типа: «My name is Dima. I'm 11 years old. I'm in the fifth form. There are four persons in our family: father, mother, my elder brother and me. My mother is 35 years old and my father is 37 years old. My mother works as a teacher and my father is a policeman. My brother goes to school, he is in the 7th form. My family is very close, clever and sociable. I like my family very much». В качестве домашнего задания обучающиеся должны подготовиться к устному выступлению на тему «My family» на основании своих проверенных сочинений.

Третий урок английского языка посвящен презентации проекта «Family». На этапе презентации мы предлагаем, чтобы обучающиеся сначала устно рассказали о своей семье, а затем уже показали получившийся альбом. Далее обучающиеся представляют созданный ими альбом «The Ideal Family», в котором размещены фотографии членов их семей, а также вписаны их имена, возраст, профессии или хобби на английском языке. В конце третьего урока учитель озвучивает оценки сначала за сочинения ребят, при этом стремится прокомментировать свою оценку: содержание сочинения, грамматические или лексические ошибки, или ошибок не было совсем, сочинение оформлено строго по образцу, по наводящим вопросам.

Таким образом, нами пошагово описан план работы над проектом, направленным на обучение письменной речи обучающихся пятых классов. Считаем, что предложенные способы проектной работы на уроке английского языка, способствуют развитию навыков письменной речи: дети писали сочинения, самостоятельно в письменном виде вносили информацию на страницы альбома. Также данный проект способствует развитию

фантазии и самостоятельности детей. Исходя из предложенного плана работы над проектом можно заключить, что для успешного применения проектной технологии на уроках английского языка необходимо соблюдать все этапы работы над проектом: дети должны понимать цель и задачи своей деятельности, представлять конечный продукт, также важно познакомить обучающихся с лексическим и/или грамматическим материалом, необходимым для выполнения проекта, распределить обязанности, представить полученное классу и обсудить результаты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ганжа, Е. А. Использование проектной методики на уроке английского языка с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / Е. А. Ганжа // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 4. – С. 27-34.
2. Корнеева, Л. П. Применение метода проектов на уроках английского языка / Л. П. Корнеева // Иностранные языки в школе. – 2017. – №5 – С. 19-25.

Косолапова Т. В.
(г. Самара, РФ)

РОЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Любая переводческая деятельность, будучи высоко интеллектуальной по своей сути, требует проведения разностороннего анализа на всех этапах её осуществления. В процессе перевода происходит не просто перенос языковых единиц с одной знаковой системы в другую, но осуществляется аналитико-синтетическая деятельность, связанная с восприятием исходного текста на уровне содержания и уровне смысла, а также прагматической передаче его коммуникативной цели.

Трактовок понятия «текст» достаточно много в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей в области лингвистики, текстологии, переводоведения и проч. Однако все понятия объединяет общая мысль о том, что текст – это комплексное речевое образование с собственной коммуникативной интенцией, индивидуальными характеристиками его связности, логичности, локальности, темпоральности. Согласно Т.В. Матвеевой, текст – «результат речевой деятельности с задуманной автором целью или в соответствии с психологической установкой автора; сложное речевое целое, в котором все единицы (сложные синтаксические

целые, или микротексты, предложения, слова) связаны между собой общей мыслью и настроением» [2, с. 479].

В процессе перевода исходного текста в текст на языке перевода осуществляется несколько стадий анализа. Первичное знакомство с текстом (прочтение, понимание на уровне содержания) обязательно должно перейти в лингвистический анализ переводимого текста. Под лингвистическим анализом текста (далее ЛАТ) мы понимаем «вид языкового анализа, а именно: рассмотрение его языковой организации с целью его полного понимания» [2, с. 185]. Т.В. Жеребило включает в ЛАТ рассмотрение 1) системы языковых средств с целью выявления его идейно-тематического и эстетического содержания; 2) стилистических особенностей; 3) функционально-стилистических характеристик; 4) основных категорий текста (когезии, проспекции, ретроспекции, суггетивности, эмерджентности, континуума); 5) его коммуникативные качества (правильность, точность, логичность, чистота и др.); 6) его композиционно-речевую и архитектонико-речевую формы; 7) жанровые особенности [1, с. 178].

И.А. Цатурова и Н.А. Каширина полагают, что помимо вышеперечисленных характеристик, при проведении ЛАТ в рамках переводческого анализа необходимо учитывать: 1) его историзм (эпоху написания текста); 2) взаимосвязь формы и содержания с точки зрения его прагматической функции; 3) уровневость (учет языковых единиц на всех языковых уровнях), а также 4) координацию общего и целого (определение его функционально-стилистических и жанровых характеристик) [3, с. 50]. И.А. Цатурова и Н.А. Каширина совершенно обоснованно полагают, что ЛАТ лежит в основе переводческого анализа текста, составляя его прочный фундамент.

Вместе с тем, многие исследователи в области лингвистики текста считают, что лингвистическому анализу подвергаются преимущественно тексты художественного стиля. В этом случае лингвистический анализ текста носит литературоведческий характер и служит иным целям исследования. Главным отличием здесь будет проведение ЛАТ в рамках переводческой деятельности с позиции читателя, а в рамках литературоведения с точки зрения автора произведения. Несомненно, при проведении ЛАТ в рамках переводческого анализа учитываются те же характеристики текста, что и в литературоведческом анализе (содержательно-фактуальная, содержательно-концептуальная и содержательно-подтекстовая виды информации). Однако конечная цель проведения ЛАТ в переводческой деятельности иная и его роль в этом процессе крайне важна.

ЛАТ призван определить содержание, суть, композиционные, стилистические и жанровые характеристики текста для того, чтобы достичь главной цели переводческого анализа текста: определить его функциональную доминанту (коммуникативное задание), степень информативности, экспрессивности, прагматические особенности. Все эти аспекты позволяют комплексно подойти к переводческому анализу, всесторонне рассмотреть переводимый текст и верно передать его смысл при переводе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
2. Матвеева, Т. В. Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 562 с.
3. Цатурова, И. А. Переводческий анализ текста. Английский язык: учебное пособие с методическими рекомендациями / И. А. Цатурова, Н. А. Каширина. – СПб.: Перспектива, Изд-во «Союз», 2008. – 296 с.

Корытина Ю. А.
(г. Енакиево, РФ)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СПО

В современном мире развитие межкультурной коммуникации, изменение социально-политической ситуации в стране, развитие международных деловых контактов, создание многочисленных совместных предприятий, расширение сотрудничества в различных сферах деятельности ставит задачу владения иностранным языком как средством межкультурного общения специалистов любого профиля, профессии или специальности. Обучение английскому языку базируется на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых характерными особенностями профессии или специальности.

Согласно общеевропейским рекомендациям Совета Европы целью обучения любому иностранному языку является свободное общение на этом языке, то есть формирование у слушателей иноязычной коммуникативной компетенции. Коммуникативную компетенцию понимают, как способность осуществлять общение с помощью языка, т.е. передавать мысли и обмениваться ими в разных ситуациях в процессе взаимодействия с другими

участниками общения, правильно используя систему языковых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватную к ситуации общения.

Преподавание английского языка вносит определенную специфику в процесс обучения в учебных заведениях среднего профессионального образования. Студенты задают вопрос, зачем необходимо изучать язык и каким образом это связано с выбранной ими специальностью. Чаще всего ответ будет таковым, что английский предусмотрен стандартом, но на самом деле, для того чтобы воспитывать у обучающихся трудолюбие и формировать умение работать, общаться и находить необходимую информацию. Иными словами, речь идет о формировании общих компетенций на предмете «Иностранный язык». Обучение иностранному языку должно способствовать иноязычной коммуникативной компетенции. При изучении иностранного языка не стоит забывать о развитии устной и письменной речи, углублении знаний о культуре и стиле жизни страны, язык которой изучается.

Актуальность социально-психологических факторов в процессе обучения иностранным языкам в группах студентов отмечается многими специалистами по современным методам преподавания.

Мотивация подростков к изучению иностранного языка имеет большей частью внешний характер. Она поддерживается желаниями родителей. Подростки часто демонстрируют желание отложить выполнение задания на последний момент, у них отсутствует умение планировать свое время. Подростки не скрывают, когда они чувствуют скуку во время занятий, приносят все свои проблемы в аудиторию. В таких случаях подросткам важно чувствовать поддержку преподавателя.

Английский язык востребован в разнообразных направлениях человеческой деятельности, поэтому он становится важным умением будущего специалиста, так как не известно в какой стране будет работать выпускник СПО.

Для обучающихся в СПО одной из приоритетных задач является научиться говорить и хоть немного понимать аутентичную речь, научиться не бояться английского языка, не бояться сделать ошибку. Студент должен стремиться к таким знаниям языка, чтобы он умел объясниться, возможно, с грамматическими ошибками, но его навыки говорения должны помогать ему. Следовательно, обучающиеся должны практически овладеть иностранным языком на базовом уровне и уметь использовать полученные знания в своей трудовой сфере, а также использовать язык для осуществления коммуникации.

Перед педагогами СПО стоит нелегкая задача в выборе методов и форм организации учебной деятельности, чтобы соответствовать нормам ФГОС. Образовательный стандарт ориентирует преподавателя на воспитание человека, который способен выражать в устной и письменной форме свои мысли и чувства.

Формирования речевой компетенции – вот на чем должно строиться обучение. Этот процесс длительный и сложный, поэтому осуществлять его необходимо планомерно и целенаправленно, сочетая с отработкой.

Не стоит забывать, что от преподавателя зависит желание студентов изучать иностранный язык и узнавать новые грани языка, поэтому наставник должен уметь быть инициативным и ответственным, связывать изучаемый материал с повседневной жизнью, так как это способствует лучшему усвоению; использовать на занятиях разнообразные современные методики учебной работы. Важно оценивать студента не только отметкой, но и давать характеристику его стараниям и приложенным усилиям в выполнении той или иной задачи. Нужно построить свою работу так, чтобы студенты были уверены в максимуме успеха сейчас и минимуме неудач в будущей жизни.

Учитывая изменения в политической, социальной и культурной жизни страны изучение иностранных языков становится все популярнее. Достичь развития коммуникативной компетенции в учебной группе возможно при условии учета психолого-педагогических особенностей организации преподавания в этой группе. Много внимания следует уделять выполнению коммуникативных задач, имитирующих реальные ситуации общения.

Владение иностранным языком необходимо, чтобы быть конкурентоспособной личностью на рынке труда. Выпускнику техникума, владеющему английским языком, открываются большие перспективы устройства на работу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мижериков, В. А. Словарь-справочник по педагогике / В. А. Мижериков. – М. :ТЦ Сфера, 2004. – 123 с.
2. Мильруд, Р. П. Обучение языку в специальных целях: сущность, методика, рефлексия [Электронный ресурс] / Р. П. Мильруд // Иностранные языки. – 2013. – № 5. – Режим доступа :<https://iyazyki.prosv.ru/2013/05/english-special/> (дата обращения 10.10.2023).

Круглий Д. О.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Филатова В. А.
(г. Горловка, РФ)*

ЛИТЕРАТУРНЫЕ АЛЛЮЗИИ В РОМАНЕ ДИАНЫ УИНН ДЖОНС «ХОДЯЧИЙ ЗАМОК»

Понятие интертекстуальности в литературоведении стали активно использовать, начиная со второй половины прошлого века, его появление связывают с именем писателя и теоретика литературы Юлии Кристевой, однако упоминание об интертекстуальности, представляющей собой одну из ключевых составляющих литературного кода произведения, можно наблюдать уже в трудах античных философов. Основываясь на принципе взаимодействия с другими текстами, интертекстуальность позволяет писателю создавать сложные и глубокие смыслы, которые влияют на восприятие и понимание произведения. Отсылки могут быть как незначительными, так и включенными сознательно, порой произведение полностью является отсылкой на другой текст.

Наиболее известными интертекстуальными приемами являются цитаты, аллюзии, реминисценции, эпитафьи, метафоры.

Аллюзия – это прием, суть которого состоит в отсылке к другому художественному тексту, «общественному, культурному, историческому явлению или к известной личности» [1]. Аллюзия предполагает намек на какой-либо факт, но не отсылает к нему напрямую, в отличие от цитаты. Аллюзии используются автором для создания нового смысла или обогащения сюжета.

Яркими примерами интертекстуальности можно считать произведения Дианы Уинн Джонс, современной британской писательницы, поэтессы, литературного критика, автора рассказов для детей и взрослых. Она пишет в жанре фэнтези, использует стиль и мотивы классической фантастики, подобно Рэю Бредбери и Роберту Хайнлайну, но ей удаётся сохранять оригинальность и индивидуальность своего повествования. Литературное наследие Дианы Уинн Джонс составляет более сорока книг. Наиболее известными произведениями являются цикл «Миры Крестоманси» и роман «Ходячий замок».

В «Ходячем замке» прослеживаются многочисленные литературные, исторические, мифологические и фольклорные отсылки.

Одной из самых ярких аллюзий в романе является отсылка к классической сказке «Золушка»: отсутствие материального благополучия и удовлетворения в жизни главной героини Софи, ее

скромность, удалённость от общества, преображение и обретение счастья через волшебство. Также прослеживается и отсылка романа к европейской сказке «Красавица и Чудовище». Произведения роднит тема преображения персонажей: эгоцентричный Хоул скрывает свою истинную сущность; красавица Софи попадает под проклятье Болотной Ведьмы и становится старой. По мере развития сюжета оба персонажа преображаются.

Есть в романе и отсылка к произведениям Льюиса Кэрролла. Параллель между персонажами «Ходячего замка» и «Алисы в Зазеркалье» возникает во многих деталях: они попадают в мир, где ничто не является таким, каким должно быть. Кроме того, замок Хоула похож на раздвижные комнаты замка Королевы Червей. Фамилия Софи и фраза Хоула из 12 главы: «*Wecan' tall be Mad Hatters*» отсылает к Безумному Шляпнику, герою книги «Алиса в Стране Чудес» [3, с. 170].

Важной аллюзией в «Ходящем замке» является отсылка к легенде о короле Артуре и рыцарях Круглого стола. Шурина Хоула зовут Гарет. Именно так звали одного из рыцарей Круглого стола. А псевдоним Хоула, Пендрагон, происходит от фамилии полулегендарного персонажа, короля Артура. Мотивы доблести и преданности, характерные для артурианской саги, отражены в отношениях героев.

Заполненный зеленью город, семимильные сапоги и живое пугало в «Ходячем замке» является отсылкой к «Удивительному волшебнику из страны Оз» Лаймена Фрэнка Баума. А имя Ведьмы Пустоши (*Witch of the Waste*) очевидный каламбур на Ведьму Запада (*Witch of the West*).

В романе также встречается цитирование. В 17 главе главный герой цитирует «Гамлета» Уильяма Шекспира: «*Alas, poor Yorick! She heard mermaids, so it follows that there is something rotten in the state of Denmark. I have caught an everlasting cold, but luckily I am terribly dishonest. I cling to that*» [3, с. 240].

Среди мифологических и фольклорных отсылок можно отметить таинственную песенку «про кастрюлечку», которую любил напевать Кальцифер. На самом деле, речь идет об известной валлийской народной песне «*Sosbanfach*», которую по традиции часто исполняют на матчах по регби. В самом персонаже Кальцифера тоже наблюдаем отсылку к образу Люцифера, несущего свет, павшего ангела. Кальцифер – это один из героев романа «Ходячий замок», огненный дух, связанный с Хоулом. По мере развития сюжета выясняется, что Кальцифер является упавшей звездой [2, с. 212].

Подводя итог, отметим, что интертекстуальность, которая позволяет писателю создавать сложные и глубокие смыслы,

обогащать содержание и воздействовать на читателя через узнаваемость и сопереживание, играет важную роль в романе Дианы Уинн Джонс «Ходячий замок». Аллюзии являются не просто орнаментом текста, а важным средством создания дополнительного смысла и глубины сюжета. Роман не только рассказывает определенную историю, но и ненавязчиво расширяет кругозор читателя, погружая в мир магии и приключений, повышает интерес к другим произведениям, к культуре и истории.

Литература

1. Аллюзия [Электронный ресурс] / Режим доступа : https://literary_criticism.academic.ru/14/аллюзия?ysclid=loacdsple675553080 (дата обращения: 10.10.2023).
2. Джонс, Д. У. Ходячий замок / Д. У. Джонс. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. – 448 с.
3. Jones D. W. Howl'sMovingCastle /D. W. Jones. – London, HarperCollins Children's Books, 2009.– 320 p.

Кужамуратова А. М.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Перфильева З. Е.
(г. Оренбург, РФ)*

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В педагогическом контексте «критическое мышление» обозначает способность анализировать информацию, осмысливать и оценивать ее с точки зрения разных позиций, аргументированно вырабатывать собственное мнение и делать обоснованные выводы. Критическое мышление также включает умение задавать вопросы, сомневаться, искать решения проблем, разбираться в аргументах и доказательствах, а также взвешивать различные точки зрения и принимать информированные решения.

В контексте образования, развитие критического мышления преследует цель помочь учащимся стать самостоятельными и активными участниками обучения. Это включает поощрение аналитического мышления, способности к самокритике и выработке навыков решения проблем. Критическое мышление также подразумевает развитие критического взгляда на информацию и источники, анализу аргументов и логики рассуждений, а также способности осознанно использовать

полученные знания для применения их на практике. Оно играет важную роль в образовании и помогает формировать глубокое понимание материала, способности анализировать и принимать обоснованные решения.

Технология развития критического мышления является комплексным подходом, разработанным исследователями в области психологии и образования для промотирования и развития критического мышления у людей. Авторами ТРКМ являются Ч. Темпл, Дж. Стил, К. Меридит и С. Уолтер. Развитие критического мышления проходит через три фазы [1, с. 276-277]:

-стадия вызова (evocation). Эта стадия включает в себя постановку вопросов и вызов существующих представлений и установок. Её цель – подвергнуть сомнению текущие мысли и точки зрения, чтобы стимулировать развитие новых мыслей и идей;

-стадия осмысления новой информации (realization of meaning). На этой стадии учащиеся сосредотачиваются на осмыслении и изучении новой информации. Они анализируют, оценивают и интерпретируют полученные факты, аргументы и идеи;

-стадия рефлексии (reflection). На этой стадии учащиеся задают себе вопросы, чтобы оценить собственные мысли и подходы, выявить сильные и слабые стороны своего критического мышления. Цель этой стадии -развить осознанность и самоанализ, что способствует улучшению процесса критического мышления и принятию более обоснованных и информированных решений.

Письменная речь – это форма коммуникации, осуществляемая с помощью письменных текстов. Она способствует формированию ряда важных навыков у обучающихся, среди которых: развитие мыслительных процессов, восприятие и анализ информации, коммуникация и выражение идей, творчество и самовыражение.

Технология развития критического мышления может быть эффективно применена при обучении письменной речи. Так, все приемы обучения, основанные на данной технологии, можно разделить на три категории:

1) Приемы, используемые на стадии вызова. Сюда можно включить такие приемы, как brainwriting, корзина идей, концептуальное колесо, кейс-стади.

2) Приемы, используемые на стадии осмысления. К ним относятся кластер, бортовой дневник, сюжетная таблица, исправление ошибок, дебаты, постановка вопросов.

3) Приемы, используемые на стадии рефлексии. Среди них: синквейн, эссе, прием «Мои три желания», фишбоун, «Двойной дневник».

В заключение хочется отметить, что использование технологии развития критического мышления способствует развитию аналитических навыков, творческого мышления, усвоению навыков критического чтения, умению выражать свои мысли и качественно аргументировать свою точку зрения. Эти навыки будут полезны не только в учебе, но и в будущей профессиональной жизни обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Медведева, О. А. Развитие критического мышления учащихся [Электронный ресурс] / О. А. Медведева // Modern science. – 2021. – № 1. – С. 275–279. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_44555426_47458932.pdf. (Дата обращения: 25.10.2022).

Кузниченко В. В.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Галинская Т. Н.
(г. Оренбург, РФ)*

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ЛЕКСИКЕ И ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Компьютерные игры, являясь сверхсовременным способом обучения [2, с. 87], развивают личные качества учащихся и дают им необходимый жизненный опыт [1, с. 147]. Для того чтобы лучше адаптироваться в игровой ситуации, учащиеся непроизвольно начинают запоминать определённые слова и выражения. Компьютерные игры очень востребованы подростками, они готовы изучать английский язык просто для того, чтобы пройти игру, поэтому часто лексико-грамматический материал усваивается неосознанно, естественным образом. В процессе игры ученики общаются с персонажами, представляя себя на месте героя, помогают друзьям и побеждают злодеев. Так они учатся взаимодействию с социумом, формируют нравственные ценности и принципы. Кроме того, компьютерные игры побуждают думать, анализировать, искать пути достижения целей, добывать нужную для прохождения уровня информацию или вспоминать ее. Компьютерные игры требуют много концентрации, задействуют разные участки мозга и развивают все мыслительные процессы.

Изучив коллекции компьютерных игр, которые сейчас можно найти в сети Интернет, а также проанализировав возрастные ограничения (часто игры содержат сцены насилия, сексуального

характера или нецензурную лексику, из-за этого стоит рейтинг 16+ или даже 18+), мы выделили три основные группы игр, интересные и мальчикам, и девочкам, которые могут быть использованы в обучении школьников английскому языку в 7-8 классах.

Это, во-первых, игры на развитие лексики. Лексические игры подразумевают работу со словом, его запоминанием и нахождением в процессе игры. Например, игра *Teddy Bear* включает в себя слова по теме «Одежда», суть игры заключается в том, чтобы выбрать наряд для мишки. Во время игры учащийся запоминает лексику, сопоставляя нарисованные элементы одежды и их название. Другая игра *Wordshake* не ограничена одной темой, ведь основу игры составляет нахождение как можно большего количества слов на английском языке из заданных букв. Чем больше слов найдешь, и чем длиннее они будут – тем больше очков начисляется. Игра *Explain the Word* может быть использована для работы в группе или совместно со всем классом. Суть игры заключается в том, что выпадает карточка со словом, которое нужно объяснить. Слова представлены по теме «Школьные принадлежности». Такую игру можно проводить на скорость объяснения. А в игре *ESL Crossword Puzzles* можно выбрать абсолютно любую тематику – Цвета, Еда, Части тела, Чувства, Дом. На этой платформе множество кроссвордов, которые учащиеся могут выполнять на скорость, отрабатывая уже пройденную лексику.

Вторая группа компьютерных игр может быть использована для изучения грамматики английского языка. Так, игра *Rooting out Words* идеально, по нашему мнению, подойдет для изучения словообразования, ведь в ней нужно понимать значение приставок и суффиксов и подбирать слово под это значение. Игра *Grammar Gorillas* поможет школьникам разобраться с частями речи. Игра заключается в выборе определенной части речи в данном предложении. Если задание выполнено правильно, то угрюмую гориллу осчастливят бананом, неверно – обезьяна останется голодной. В игре *Questions* нужно расставить слова вопроса в правильном порядке, вопросы могут быть и Present Simple, и Present Continuous – такая игра хорошо подойдет для проверки знаний. С нашей точки зрения, довольно интересна игра *Word Derby*, в которой за 10 секунд нужно выбрать правильный вспомогательный глагол в предложении. Эта игра также подойдет для повторения Present Simple, Present Continuous и образования вопросов. Игра *The Plural Girls* поможет запомнить, как пишутся английские существительные во множественном числе. Можно играть в двух разных форматах: выбрать правильное слово из двух вариантов или написать самостоятельно слово во множественном числе.

Наконец, третья группа компьютерных игр включает сюжетные игры-бродилки, созданные по мотивам мультфильмов. Они точно

будут интересны школьникам, ведь в них много захватывающих заданий и запоминающихся персонажей. Если проходить их на английском языке, учащийся будет запоминать лексику, научиться слышать и понимать речь на изучаемом языке, а после преодоления определенного уровня можно провести совместное обсуждение. Игры, подходящие для 7-8 классов – *Harry Potter, Shrek, Winx Club, Ice Age, Toy Story*.

Отдельно стоит упомянуть компьютерную игру *Minecraft*, о которой многие слышали, но мало кто задумывался о её обучающем потенциале, может быть полезна для изучения иностранного языка – достаточно просто включить английскую раскладку, и во время прохождения игры познакомиться с новой лексикой по темам Природа, Материалы, Животные, Город. Игра *Minecraft* отлично подходит для проектной работы в группах, каждая из которых должна будет построить, например, определенную достопримечательность и представить ее на английском языке, используя новую лексику.

Таким образом, при правильном отборе, с учетом возрастных ограничений и гендерных особенностей, компьютерные игры могут быть эффективным средством повышения мотивации подростков к изучению английского языка, особенно для формирования лексико-грамматических навыков и развития речевых умений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нурмахметова, А. Р. Психолого-педагогические основы игрового компьютерного обучения / А. Р. Нурмахметова, А. Е. Сагимбаева // Вестник Академии педагогических наук Казахстана. – 2022. – № 8. –С. 145–154.
2. Степанова, К. И. Использование компьютерных и мобильных игр при обучении английскому языку / К. И. Степанова // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. – 2021. – № 2. –С. 80–89.

Куликова Д. В.

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

АНГЛИЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩИЕ РАДОСТЬ И ГРУСТЬ

Фразеология – это раздел лингвистики, который изучает фразеологические единицы, то есть устойчивые выражения и словосочетания, обладающие определенным значением, которое

не всегда можно понять, разбивая фразеологическое выражение на составляющие слова. Данный аспект лингвистики исследует, какие фразеологические единицы существуют в языке, каковы их значения, происхождение и употребление в речи. Устойчивые выражения могут быть образными или аллегорическими, и они часто используются для выражения сложных идей, эмоций или образов [2].

Фразеология выражает сложные концепты и эмоции в компактной форме, исследование которых позволяет более глубоко понять языковую и культурную специфику разных народов. В данной работе мы рассмотрим английские фразеологизмы, которые репрезентируют радость и грусть.

Анализ фразеологических выражений, связанных с эмоциями радости и грусти, открывает перед нами уникальную возможность погрузиться в мир человеческих чувств и переживаний. Эти две универсальные эмоции, несмотря на культурные различия, имеют способность объединять людей в разных частях мира. В английском языке фразеология становится своего рода зеркалом, отражающим, как носители языка выражают свои радостные и грустные моменты, и какие ассоциации и метафоры связаны с этими эмоциями. Этот аспект фразеологии помогает нам ближе понять, как люди разных культур и национальностей выражают свои внутренние состояния, что, в свою очередь, способствует более глубокому взаимопониманию и обогащению культурного диалога.

Фразеология несет в себе не только лингвистическое, но и культурное наследие. Фразеологические единицы часто являются отражением особенностей мышления и ценностей народа. Например, в английском языке фразеологические выражения, связанные с радостью, могут содержать ссылки на погоду, такие как «*on cloud nine*» (на седьмом небе) или «*walking on air*» что отражает частую тему обсуждения погоды в англоязычных странах. Фраза «*to walk on air*» в английском языке используется для выражения чрезмерного чувства счастья, эйфории или восторга. Когда кто-то «*walks on air*» это означает, что он или она чувствует себя настолько счастливым или восторженным, что словно «ходит по воздуху». «*Have face like a wet weekend*» (выглядеть расстроенным) – это выражение, исходя из британского опыта, описывает, каково это провести выходные дома из-за дождя и тумана. Поэтому оно применяется, чтобы описать чей-то недовольный или угрюмый вид[1].

Английский язык обогатился множеством фразеологических единиц, выражающих радость. Например, выражение «*jump for*

joy» (*прыгать от радости*) демонстрирует высокий уровень эмоционального вовлечения и радости. Также можно привести пример «*On top of the world*» (*на вершине мира*), в котором подчеркивается чувство абсолютного счастья и удовлетворения [1].

Несомненно, стоит принять во внимание то, что фразеология английского языка также богата выражениями грусти. Например, «*cry over spilled milk*» (*плакать из-за пролитого молока*) указывает на бессмысленность сожаления о прошлом. Иногда в жизни случаются моменты, когда невыносимо тяжело и все кажется утраченным. В английском языке существует выражение «*to go to pieces*» (*разваливаться на куски*); так говорят, когда человек утрачивает контроль над собой и погружается в состояние глубокой депрессии [1].

В заключении можно отметить, что фразеологические выражения служат не только средством коммуникации, но и отражением культурных особенностей и ценностей общества. Исследование фразеологии позволяет глубже понять менталитет и эмоциональный мир носителей английского языка. Фразеологические единицы выражают сложные человеческие эмоции и помогают лучше понимать, как люди воспринимают радость и грусть в различных ситуациях. Это важное направление исследования для лингвистов и культурологов, способствующее глубокому пониманию связи между языком и культурой.

ЛИТЕРАТУРА

1. 3500 английских фразеологизмов и устойчивых словосочетаний / П. П. Литвинов. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 286 с.
2. Копыленко, М. М. Очерки по общей фразеологии / М. М. Коваленко, З. Д. Попова. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1973. – 141 с.

*Кучешева И.Л.
(г. Омск, РФ)*

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ИМЕНЕМ СОБСТВЕННЫМ, ВЫРАЖАЮЩИЕ ПОНЯТИЕ «АМАН» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Human life in society becomes impossible without the assimilation of cultural norms and development of social roles. Thanks to language, harmony and stability are achieved in society. With the help of

language, human nature, its national mentality and speech activity with representatives of different cultures are studied. Language and culture are forms of consciousness that reflect a person's worldview.

In the vocabulary of the English language there are phraseological units with proper names that express the concept of "a man".

If we consider the word – the noun "a man" from the point of view of the concept it expresses, it should be noted that the concept expressed by this noun has a wide scope: it includes all varieties of a person with different types of character, external characteristics, social status, tastes, habits and other characteristics.

Let's look at English phraseological units with proper names that express the concept of "a man":

- **A Beau Brummel** – a dandy: named after George Brummel, a London fashion designer of the first half of the 19th century, who bore the nickname "Beau Brummel";

- **Billy Bunter** – a gluttonous, fat, clumsy teenager: named after a schoolboy from the stories of Frank Richards, the boy in the stories about Greyfriars School, was famous for his gluttony, obesity and awkwardness;

- **Jack Horner** – a good boy who loves to feast and brag: a character in a children's quatrain known since the 18th century;

- **The vicar of Bray** – a priest from Bray, a renegade, an opportunist: named after the parish priest of the town of Bray, Berkshire, at the age of 17 he changed his faith four times: twice he switched from Catholics to Protestants and back;

- **A son of Belial** – wicked, scoundrel: Belial – devil, Satan; spirit of evil, fallen angel).

E.g.: Flown with insolence and gin, this very recently adopted **son of Belial** pulled George almost roughly towards him and began kissing her and fumbling with her person.

- **Teddy boy** – dude (in the 50s): Teddy – diminutive of Edward, some of the youth imitated the fashion of the era of King Edward VII, who reigned from 1901 to 1910;

- **Cheap Jack** – a traveling merchant, peddler (selling cheap goods);

- **Artful Dodger** – scoundrel, trickster, rascal: nickname for pickpocket John Dawkins in Charles Dickens's novel "Oliver Twist";

- **Lady Bountiful** – a lady-charity, a lady-patron: named after a character from the play George Farquhar "Beaux Stratagem".

E.g.: I recalled her as an energetic, autocratic personality... with a fondness for opening bazaars and playing the **Lady Bountiful**.

She felt that these independent citizens, who had been taught that they were longed to a democracy, would resent her trying to play **Lady Bountiful**.

- **Johnny on the spot** – a person who is always ready to act, always on the spot, a person you can count on, ≈ lifesaver.

E.g.: He looked, through the hall door and saw the empty hall. **Johnny on the spot** all right. Two hours early he guessed.

I was **Johnny-on-the-spot** – the man of experience and integrity, the urbane negotiator who never let his temper get the better of his judgment.

- **Tom o'Bedlam** – crazy, insane: a nickname for madmen who were released from Bedlam, a London insane asylum, to beg.

E.g.: Edmund: "...Pat! – he comes like the catastrophe of the old comedy: my cue is villainous melancholy, with a sigh like **Tom o'Bedlam**".

- **Bull of Bashan** – a healthy, strong man with a thunderous voice; ≈ trumpet of Jericho.

E.g.: He assured me that I had burst upon those gentry roaring ... like **the Bull of Bashan**.

Phraseologisms of this type are characterized by the expression of concepts of a narrow scope. This can be explained by the fact that most noun equivalents express certain meanings in an expressive, emotional, figurative form, which gives them the opportunity to display the smallest varieties of individual phenomena and objects of reality.

Each of the above phraseological units captures specific concept, which is also a general concept, in turn capable of being specified and clarified, but it is much narrower than the general concept expressed in the word "a man".

As a result of the analysis, it was revealed that phraseological units with a proper noun component, which characterize a person from a negative side, predominate in the English language. They indicate negative and strange character traits, such as: stupidity, boastfulness, arrogance, hypocrisy, curiosity. This is explained by the fact that deviations from the values and norms of behavior accepted in the English national cultural environment are condemned.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кунин, А. В. Фразеология современного английского языка. – М.: Международные отношения, 1996. – 381 с.

Логинов Д.В.
Научный руководитель: доц., канд. филол. наук, доц.
Кучешева И. Л.
(г. Омск, РФ)

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ХОККЕЯ

Sport is rightly called a phenomenon of our time. This is not only a narrowly professional human activity, but also a part of cultural, political and economic life of the country, an integral part of traditions and self-awareness of the people. Therefore, the phenomenon of sports is the focus of attention of specialists from various scientific fields, including linguists, for whom the language of sports, in particular its terminology, is of particular interest.

Sports terminology has repeatedly become the object of linguistic research. Meanwhile, this is one of the most popular sports in Russia, and its special vocabulary needs to be studied.

Considering modern hockey terminology, it can be divided into three groups of simple (one-word) terms.

1. Terminologized common words: those that have acquired a special meaning that differs little from the general literary one, for example: *player, goal, stick*.

2. General sports terms: they are in the term systems of different sports and have special meanings in them that differ significantly from the commonly used ones (*post, combination, sending-off*), or these are lexemes that are unusual for the general literary language (*offside, hatt-trick*).

3. Hockey terms proper: *puck, bullet, icing, tough guy*.

Along with official, stylistically neutral lexical units, there are colloquial names – professionalisms. They can be found in the speech of sports commentators.

For example, *coach* (trainer), *keeper* (goalkeeper), *policeman* (tough guy), *cinema* (video viewing of a controversial episode – used when the referees need to understand whether a goal was scored).

A colloquial word may not have a correspondence among the actual terms: *box* (blocking an opponent by two players), *house* (the gap between the goalie's guards). However, mostly equivalents still exist.

Then some examples will be given: *bread-ring* (defeat), *cracker* (kilometer match – this refers to a goalkeeper who has not missed a single goal), *goalscorer* (scorer), *youth team* (club youth team).

It must be said that there are simple hockey terms, the meaning of which is interpreted differently. Thus, a link is understood both as an *attack three* and as a *five* (three attackers and two defenders).

Observations show that there are significantly more compound terms in special hockey vocabulary than simple ones. Productive models for the formation of term and phrase combinations are:

- **verb + noun**: shoot at goal, close the zone, lie under the puck, play extra, win the tournament, win in overtime;

- **adjective + noun**: team hockey, team play, last pass, defensive tactics, penalty time, regular season;

- **noun + noun**: puck control, game time, lineup change, utility score.

Terminological phrases can be divided into three key lexical-semantic groups:

1) names of players in accordance with their role: winger, left winger, right winger, center forward, defensive forward, left back, right back, main goalkeeper, reserve goalkeeper;

2) names of technical and tactical actions: wrist shot, target shot, effective shot, missed pass, three-way combination, power move, power wrestling;

3) names of violations of rules and names of penalties: attack to the head and neck area, throwing the puck, holding hands, holding a stick, dangerous play with a high stick, pushing on board, hitting with a stick, hitting with a knee, hitting with an elbow, violation of numerical strength, physical contact with the judge; two-minute penalty (minor penalty), five-minute penalty, disciplinary penalty, bench minor penalty.

It should be explained what is the reason for such a large quantitative composition of the third group, where a number of terms are not specified. Hockey is such a contact and tough game that there are a lot of different fouls. There are even fights on the ice, including massive ones. By the way, for this reason the combination of words *initiator of a fight* is terminologized – such a player, in accordance with the rules, must receive the maximum punishment and cannot continue to participate in the game.

The terms of this group are related by cause-and-effect relationships to the phrases by numerical advantage, realization of a numerical advantage, playing in the majority. These terms express very important realities in hockey, since the results of meetings often depend on how effectively teams play with unequal compositions.

An in-depth study of special vocabulary of this sport has yet to be carried out. A promising goal seems to be the creation of a terminological dictionary that would be of interest to hockey specialists, commentators and fans.

ЛИТЕРАТУРА

1. Словарь футбольных терминов // Российские и советские спортсмены: 2012. – URL: <http://ruchampions.com/glossarium/61-slovar-futbolnyh-terminov.html> (дата обращения: 06.10.2023).

Ломоносова О. В.
(г. Горловка, РФ)

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

На сегодняшний день остро стоит проблема подготовки специалиста, способного противостоять вызовам мировой экономики и успешно интегрироваться в международное профессиональное сообщество. Иноязычная коммуникативная компетенция, формируемая и развиваемая в ходе LSP (Language for Special Purposes), является значимым компонентом модели современного специалиста.

В современном мире учебные заведения являются центрами сохранения и пропаганды как нравственных и культурных ценностей, так и интеллектуального потенциала страны. Одной из ведущих задач любого учреждения профессионального образования является подготовка специалистов высокого уровня, достаточно конкурентоспособных для вхождения в социокультурное и профессиональное сообщество. Основной характеристикой междисциплинарного подхода является использование методов исследования одной области научных знаний в других областях науки, что предполагает синтез научных результатов, полученных в различных научных дисциплинах.

Лысак И. В. выделяет два подхода к определению междисциплинарности. В первом случае междисциплинарность рассматривается как взаимодействие нескольких научных дисциплин со своим предметом, терминологическим аппаратом и методами исследования. В рамках второго основной задачей междисциплинарного подхода является выявление областей научного знания, не охваченных исследованиями существующих научных дисциплин. Это особенно эффективно и результативно в рамках курса иностранного языка для профессиональных целей (например, Language for Special Purposes – LSP). Именно междисциплинарный подход к обучению позволяет

интегрировать профессиональные знания и знания иностранного языка с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

В современной методике обучения иностранным языкам существуют разные методы обучения, способствующие реализации междисциплинарного подхода, среди которых можно выделить проблемное обучение, кейс-стади, ролевые игры, викторины, дискуссии и др. Однако считаю, что наиболее продуктивным методом обучения иностранным языкам в средних и высших учебных заведениях в формате междисциплинарного подхода является метод предметно-языкового интегрированного обучения. Этот метод позволяет максимально эффективно спроектировать процесс обучения иностранному языку, используя междисциплинарную интегративную структуру. Несмотря на то, что метод содержательно-языкового интегрированного обучения считается относительно молодым, его корни уходят в образовательные технологии XVI-XVIII веков. Уже в те времена в процессе обучения иностранным языкам исторические тексты использовались для изучения культурных особенностей страны изучаемого языка. Только в конце прошлого века Дэвид Марш, специалист в области билингвального образования из Финляндии (Университет Ювяскюля), ввел в профессиональный дискурс термин «содержательно-языковое интегрированное обучение» (CLIL).

Рассмотрим практическое использование этого метода при изучении иностранных языков. Вот пример работы со студентами 4 курса, владеющими иностранным языком на уровне B2. На данном этапе обучения иностранному языку (английскому) необходимо значительное время на занятиях уделять аспекту английского языка как составной части междисциплинарного подхода. Под аспектизацией мы понимаем выделение определенных аспектов темы, способствующих решению конкретной проблемы в конкретной ситуации. В качестве одного из заданий студентам предлагается поэтапная работа над темой специальной дисциплины, относящейся к профилю специальности. Содержание примерно соответствует тому материалу, который студенты сейчас изучают на русском языке с преподавателями спецдисциплин. Студенты в группе делятся на команды по три человека. В качестве домашнего задания смотрят лекцию дважды: первый раз для ознакомления с общим содержанием, второй раз для выполнения конкретных заданий. Получают алгоритм работы над материалом.

Что студенты должны сделать дома, разбирая содержание лекции:

1. Просмотр видео с лекцией, знакомство с общим содержанием.

2. Просмотрите еще раз видео, выделив 10 терминов, оформив их в виде слайда для презентации в классе: термин, определение, перевод. Перевод не демонстрируется сразу, студентам предоставляется возможность пояснить смысл на занятии, таким образом обеспечивается вовлечение всей группы студентов.

Что делает команда на занятии:

Первый студент подводит итог темы, пытаясь использовать ранее представленные термины. Слайды используются в презентации лекции. Продолжительность выступления 3-4 минуты. Второй студент анализирует успешность лектора с точки зрения воздействия на аудиторию, умения удерживать внимание, компетентности, новизны излагаемого материала, проводится краткий анализ соответствия материала заявленному уровню (3-4 минуты). Третий студент выбирает наиболее интересный с его точки зрения момент лекции и максимально подробно передает его, используя ключевые термины, предложенные его командой в начале презентации (3-4 минуты). Заключительный этап выступления коллектива – ответы на вопросы «зрителей». Это занимает 5 минут.

Данный вид работы позволяет выделить еще один способ реализации междисциплинарного подхода: контент-анализ материала на иностранном языке, который позволяет студентам использовать профессиональную лексику в естественных ситуациях, развивая при этом критические и аналитические способности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриенко, А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): автореф. диссертации канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» [Электронный ресурс] / Андриенко Анжела Сергеевна. – Ростов на Дону, 2007. С. 5-25. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/razvitie-inoyazychnoi-professionalnoi-kommunikativnoi-kompetentnosti-studentov-tekhnicheskog> (дата обращения : 09.10.2023).
2. Безрукова, В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2004. С. 18-23.
3. Демьяненко, Н. В. К вопросу о содержании обучения профессиональному иностранному языку в техническом вузе

в условиях инновационного образования / Н. В. Ломоносов // Молодой ученый. – 2010. – № 3. – С. 272-274.

3. Минеева, О. А. Формирование профессиональноиноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров в вузе / О. А. Минаева, О. Г. Красикова. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2010. – 196 с.
4. Ткаченко, М. В. Формирование иноязычной компетенции студентов технических специальностей / М. В. Ткаченко // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 4. – С. 47-49.

Максимова А. Н.

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

МАЛЕНЬКИЙ ПРИНЦ: КРАЕУГОЛЬНЫЙ КАМЕНЬ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В качестве одного из ключевых произведений французской литературы, «Маленький принц» Антуана де Сент-Экзюпери занимает особое место в истории мировой культуры. Эта сказка, опубликованная в 1943 году, представляет собой философскую притчу о важности любви, дружбы и ответственности, отражающую французскую культурную идентичность и мироощущение. В данной статье мы рассмотрим, как «Маленький принц» стал краеугольным камнем французской литературы, и как его влияние распространилось на мировую культуру.

Маленький принц как символ французской культурной идентичности

«Маленький принц» олицетворяет многие черты французского национального характера, включая любовь к природе и земле, стремление к свободе и независимости, а также идеализм и романтику [3]. Эти черты прослеживаются на протяжении всего произведения и отражают особенности французской культуры и менталитета.

1. Любовь к природе

Французский пейзаж и культура тесно связаны с природой. Маленький принц путешествует по разным планетам в поисках истины и смысла жизни, но в конечном итоге возвращается на свою родную планету, которая является маленькой и скромной. Экзюпери подчеркивает важность любви к природе, когда говорит, что «*зорко одно лишь сердце. Самого главного глазами не увидишь*» [1].

2. Стремление к свободе и независимости

Французская культура всегда ценила свободу и независимость.

Маленький принц – это символ свободы и индивидуализма, который ищет свой путь в жизни и не хочет быть привязанным к другим [2]. Он покидает свою планету и путешествует по другим мирам, чтобы узнать больше о жизни и найти свое предназначение.

3. Идеализм и романтика

Французские писатели и художники часто вдохновлялись романтическими идеалами и мечтами о лучшем мире. Маленький принц является идеальным представителем этих ценностей, поскольку он верит в свои мечты и стремится воплотить их в жизнь. Его дружба с Лисом и Роза, символизирующие любовь и преданность, также отражают романтические идеалы французской культуры [3].

Влияние «Маленького принца» на мировую литературу и культуру

«Маленький принц» оказал огромное влияние на мировую литературу, философию и искусство. В частности, это произведение стало источником вдохновения для многих писателей, художников и музыкантов, которые использовали его идеи и образы в своих работах [3].

1. Литература

Произведение Экзюпери оказало влияние на многих современных писателей, таких как Дж. Д. Сэлинджер, Рэй Брэдбери и Курт Воннегут. Например, рассказ Брэдбери «Вельд» был вдохновлен образом Лиса из «Маленького принца», а Воннегут использовал образ Маленького принца в своем романе «Сирены Титана».

2. Философия

Идеи «Маленького принца» также нашли отражение в философских концепциях. Например, французский философ Жан-Поль Сартр использовал образ Лиса в своей книге «Бытие и ничто», где он говорит о важности поиска истины и саморазвития [2].

«Маленький принц» является одним из самых ярких произведений французской литературы и культуры. Оно отражает французскую идентичность, ее стремление к свободе, индивидуализму и романтике. Влияние этого произведения распространилось далеко за пределы Франции, вдохновляя писателей, философов и художников всего мира. Таким образом, «Маленький принц» можно считать краеугольным камнем не только французской, но и мировой литературы и культуры в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сент-Экзюпери, А. и др. Маленький принц: Сборник сказок / Ф. Сент-Экзюпери // Перевод с французского Нора Галь. – М. : Мартин, 2022. – 128 с.
2. Безруков, В. С. Философское прочтение «Маленького принца» Антуана де Сент-Экзюпери [Электронный ресурс] / В. С. Безруков, Е. А. Кульпинова. // Юный ученый. – 2021. – Режим доступа : <https://moluch.ru/young/archive/49/2615> (дата обращения 30.10.2023).
3. Калинина, А. С. Проблема изучения сказки Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц» в философском аспекте [Электронный ресурс] / А. С. Калинина. // Студенческая библиотека онлайн. — Режим доступа : https://studbooks.net/773181/literatura/problema_izucheniya_skazki_antuana_de_sent-ekzyuperi_malenkiy_prints_v_filosofskom_aspekte (дата обращения 30.10.2023).

Малахов Р. С.

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

ИНСТРУМЕНТАРИЙ РЕЧЕВОГО МАНИПУЛИРОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ПУБЛИКАЦИЙ В ЗАПРЕЩЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM

Социальные сети обладают большим инструментарием для создания эффективных суггестивных публикаций. В данной статье мы рассмотрим случаи использования инструментария манипулирования на примере публикаций в запрещенной социальной сети Instagram на канале ukraine.ua.

Первая публикация посвящена абсурдному выступлению Зеленского на так называемом парламентском саммите Крымской платформы.

«Our goal is the complete de-occupation of our land. Complete, including Crimea. We have to achieve it. Volodymyr Zelenskyy. President of Ukraine.

«Ukraine is advancing towards this goal more actively than ever in the almost 10 years of Russia's aggression», – underlined President Zelenskyy during the Second Parliamentary Summit of the Crimean Platform.

This aggression began with the Russian occupation of Crimea and will only end after Ukraine regains all of its territory, including Crimea — » [1] /

«Наша цель – полная деоккупация наших территорий. Полная, включая Крым. Мы должны достигнуть её. Владимир Зеленский. Президент Украины.

«Украина продвигается вперед к этой цели сейчас более активно, чем за почти 10 лет российской агрессии», – подчеркнул Президент Зеленский во время второго парламентского саммита Крымской платформы.

Эта агрессия началась с российской оккупации Крыма и закончится только после возвращения всех её территорий, включая Крым » (перевод наш – Р. М.).

Автор данной суггестивной публикации использует такой инструментарий воздействия как:

- использование лексики с негативной коннотацией (*aggression, occupation*);
- намеренное игнорирование истории и причин конфликта;
- мифологизация фактов;
- использование креолизованного материала;
- использование эмодзи ().

Следующая публикация является не менее важной, так как является примером воздействия на эмоции адресата.

«Camila, 9, drew her dream: her father returning to her and her mum as an angel. He was killed while defending Ukraine . «Daddy is a hero», she wrote on the drawing. Russia ruins the childhood of Ukrainian kids. Russia ruins families and communities. Russia ruins happiness, lives, and dreams on its cruel way of torture and terror. And it must be stopped for the sake of the world's future» [2] /

«Камила, 9 лет, нарисовала её мечту: её отец вернулся к ней и к её маме в виде ангела. Он был убит, когда защищал Украину . «Папа – герой», она написала на рисунке. Россия разрушает детство украинских детей. Россия разрушает семьи и общества. Россия разрушает счастье, жизни и мечты её собственным жестоким путём пыток и террора. И это должно быть прекращено ради будущего всего мира» (перевод наш – Р. М.).

В данной публикации используются следующий инструментарий для воздействия:

- употребление слов с различной эмоциональной коннотацией. (*angel, defending, hero, torture, terror*);
- воздействие на реципиента с помощью эмоционального невербального и вербального материала;
- обращение к религиозным мотивам (*angel*);
- намеренное расставление определенных ярлыков;
- использование повторения как средства речевого воздействия (*Russia ruins, Russia ruins, Russia ruins*);

- использование гиперболизации (*It must be stopped for the sake of the world's future*);
- использование эмодзи ().

Публикация является отличным примером того, как автор пытается апеллировать к эмоциям адресата. Автор в публикации использует историю ребёнка и детские картинки. Ребёнок воспринимается как «кто-то слабый, кого необходимо защитить». Делается это для того, чтобы «притупить» рациональное мышление читателя и заставить на подсознательном уровне перейти на сторону ребёнка, а соответственно, на сторону автора.

ЛИТЕРАТУРА

1. ukraine.ua. – Текст : электронный // instagram.com : [сайт]. – Режим доступа : <https://www.instagram.com/p/Cy1KV5cLP-F/?igshid=MzRlODBiNWFlZA==> (дата обращения 01.11.2023)*Instagram принадлежит компании Meta, признанной экстремистской организацией и запрещенной в РФ.
2. ukraine.ua. – Текст : электронный // instagram.com : [сайт]. – Режим доступа : <https://www.instagram.com/p/CyQkA1aocHs/?igshid=MzRlODBiNWFlZA==> (дата обращения 01.11.2023)*Instagram принадлежит компании Meta, признанной экстремистской организацией и запрещенной в РФ.

Масимов О. М.

(г. Душанбе, Республика Таджикистан)

РАБОТА НАД ЯЗЫКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА (СРАВНЕНИЯ В ЛИРИКЕ ЛЕРМОНТОВА)

Перевод – это сложное искусство. В процессе перевода материал одного языка заменяется материалом другого, и, стало быть, все художественные средства языкового порядка переводчик заново создаёт на родном ему языке сам.

В области языка перевод – подлинно оригинальное творчество, хотя по сути, он лишь воспроизведение уже созданного в иной языковой форме.

Благодаря нашим переводчикам, в числе которых Х. Юсуфи, Н. Рахматулло, М. Хотам, А. Ахдам, М. Шерали, Б. Фируз, А. Хаким, К. Киром, проза и поэзия Лермонтова стали достоянием таджикского народа[5, с. 12].

В связи с тем, что в старших классах есть кружки и факультативные занятия переводчиков, а в учебниках – задания по переводу, будет интересно проследить этот процесс на примере перевода произведений Лермонтова. Обратим при этом внимание и на требования к переводу и переводчику.

Возможности и особенности перевода зависят не только от таланта переводчика, но и от зрелости читателя, от потребностей исторического момента. В связи с этим переводчик может способствовать либо сближению, либо разделению культур.

Проблемы русско-таджикских литературных связей давно привлекали внимание таджикских литературоведов, и они с переводчиками многое сделали для сближения культур [5, с. 25]. Как в русском, так и в таджикском языке существует троп «сравнение». Если в русском языке сравнение выражается с помощью союзов *как, какбудто, подобно, чем*, то в таджикском языке оно выражается с помощью союзов *чун, мисли, чу, ҳам, чун, монанди*. Работая над сравнением подлинника и перевода в поэзии М. Ю. Лермонтова, мы пришли к выводу, что сравнения, которые встречаются у Лермонтова, в переводе на таджикский язык благодаря талантливости наших переводчиков сохраняются полностью. В переводе «не стирается» ничто, характерное для русской литературы эпохи Лермонтова. Можно проследить это на примере перевода поэмы «Мцыри» Кутби Киромом (приведём несколько отрывков):

*Я знал одной лишь думы власть,
Одну — но пламенную страсть;
Она, как червь, во мне жила,
Изгрызла душу и сожгла.*

Перевод на таджикский язык:

*Бисёрҳо дидам ситам
Кардам ба он умре ароз,
Пурпӯр буду нурҳавас!
Шавқи чун оташи сӯхтан,
Шавқи шараф афрӯхтан,
Ин фикр мисли кирми тан
Меҳӯрд аъзои бадан.*

В русском языке сравнение «как червь» передаётся при помощи союза «как» и стоит в середине предложения. А в таджикском языке сравнение передаётся иным предложением. Сравнение «Ин фикр мисли кирми тан» — это не буквальный перевод, переводчик сохранил лишь семантику этой строфы и сравнение. Причём в русском языке сравнение «как червь» выражено существительным в именительном падеже единственного числа

с союзом **как**, в таджикском же языке оно передано синтагмой с изафетной конструкцией.

...В тот чудный мир тревог и битв,

Где в тучах прячутся скалы,

Где люди вольны, как орлы.

Я эту страсть во тьме ночной

Вскормил слезами и тоской.

Перевод на таджикский язык:

Дар куллаҳои абрӯи

Мисли уқоби пурхуруш,

Ин орзӯро рӯзу шаб,

Парварда бо ранҷу таб.

Здесь в обоих текстах сравнения-аналоги, но порядок их расстановки в предложении (в тексте строфы) разный. В русском тексте мы встречаемся со сравнением в конце строки – «как орлы», а в переводе – в начале строки, и передаётся оно целым предложением «Мисли уқоби пурхӯруш». При этом союз «**как**» передаётся союзом «**мисли**» в сочетании с изафетной конструкцией «**уқ,оби**».

Влияет ли это на выразительность стиха? В переводе на таджикский язык именно это имеет значение, так как важно максимально точно передать смысл и образную значимость сравнения [1, с. 38].

Подобная работа с учащимися поможет учителю-русисту и доходчивее проводить лингводидактический анализ художественного текста, и понимать роль и сущность изобразительных средств. Опора на родной язык при изучении образных средств художественной и особенно поэтической речи является необходимым средством пробуждения, интереса студентов к образной системе изучаемого языка, к языку в целом и, конечно, к литературе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бако-заде, Дж. Черты нового: современность и проза / Дж. Бако-заде. – Душанбе : Дониш, 1984. – 315с.
2. Любимова, Н. А. Обучение русскому произношению / Н. А. Любимова. – М. : Русский язык, 1992. – 186с.
3. Методика преподавания русской литературы в таджикской школе. – Душанбе : Ирфон, 1977. – 227с.

Мастеров И.С.

*Научный руководитель: доц. канд. филол. наук, доц. Кучешева И. Л.
(г. Омск, РФ)*

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОИСХОЖДЕНИЯ ФУТБОЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Nowadays one of the priority areas in sports is football. Half of the world's population over 10 years old can be classified as an army of football fans, including both fans and people who sympathize with this game. In absolute terms, they amount to almost 2.9 billion people on the planet. This is the best indicator among all sports. The second half of humanity is either neutral towards football or is its opponents. Football is a very good sport that brings people together. Thanks to football, people make new friends.

Terminology in football is varied. Terms used in football are used in everyday life and in other sports. Often people don't think about the origin of these terms as well as their meanings.

Football terminology in different language systems is of considerable scientific interest.

Sports represent sphere of human activity that exhibits its international character to the greatest extent. This is expressed in holding of major international sporting events, in constantly increasing and accelerating information exchange between different countries. The international essence of sport is accordingly reflected in the internationalization of category of vocabulary that serves it.

The analysis of football terminology in the systems of different languages is of interest, since the study of system of football terms allows us to trace how the process of terminology of a commonly used word occurs and what sources of formation are typical for this terminology. This analysis will allow to present originality of football terminology, as well as the level of penetration of foreign words into the language.

Football terms and their meaning have undergone a large number of changes in various editions before they were finally fixed in their modern version. One of the distinctive features of football terminology is that it was largely formed on the basis of commonly used words.

A substitute – someone who duplicates someone.

A line – a line on a plane, on some surface or in space.

Disqualification – declaring someone unworthy or unable to hold a position or perform a specific job.

Final – completion, the end of something.

It is the well-known meaning of these words that often comes to the fore, covering up highly specialized, terminological meaning.

In general, football has a system of terms that includes many terminological components that are found in games such as tennis, basketball, hockey, handball and etc.

The analyzed football terms can be divided into two groups.

1. General sports terms: that are used in at least two sports and have special meanings in them, differ significantly from commonly used ones and are not characteristic of the general literary language, for example: *out, goal, dribbling, match, overtime, pass, referee, time-out, hat trick and foul* are of English origin, while the word *final* originated from the Italian language, *barbell* – from German and *championship* came from the French language.

2. Football terms:

a) originally English terms: *Outside* – flanker, extreme forward, playing on the right or left flank; *Back* – defensive player in football; *Boots* – boots for playing football with hard toes and backs, with spikes on the soles; *Winger* – outside attacking midfielder; *Handicap* – a competition in which one of the teams receives some advantage in advance; *Goalkeeper* – a team player whose task is to protect his goal from the ball being introduced into it; *Midfielder* – mid-line player; *Insider* – a welterweight forward player of a football team, occupying a position in the attack line between the extreme and central players; *Corner* – corner kick; *Coach* – head coach; *Linesman* – one of the two referees behind the side line of the football field, assisting the main referee; *Swiper* – free defender; *Stopper* – central defender; *Striker* – a center forward; *Forward* – offensive line player.

b) originally German terms: *Bombardier* – attacking player.

c) originally French terms: *W (Double-v)* – tactical layout of players on the field: 1+3+2+5.

d) originally Italian terms: *Catenaccio* – a tactical scheme with an emphasis on defense and tactical fouls committed; *Libero* – a football player who insures the actions of his fellow defenders); *Feint* – deceptive movement, trick.

Such a predominant number of football terms enshrined in the dictionary is explained by the fact that football vocabulary is widespread not only in the speech of professional athletes, but also in the speech of a huge army of fans and sports lovers. And at the same time, every year the number of terms is increasingly replenished with borrowed terms.

ЛИТЕРАТУРА

1. Словарь футбольных терминов // Sport Nation: сайт. – URL: <https://sport-nation.net/slovar-futbolnyh-terminov/> (дата обращения: 06.10.2023).

2. Терминология футбола // Футбол: сайт. – URL: <https://www.sites.google.com/site/asadovfootball/pravila/terminologia-futbol> (дата обращения: 06.10.2023).

Мартынович С. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Перфильева З. Н.
(г. Оренбург, РФ)*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Нарушение зрения у детей может серьезно влиять на развитие их образовательных и познавательных навыков. При значительной потере зрения у слабовидящих детей наблюдается фрагментарное и замедленное восприятие, а также снижение способности полного охвата информации и наблюдательности. Эти трудности могут оказать негативное воздействие на формирование полноценного представления об окружающем мире. У таких детей могут возникать трудности в обучении из-за проблем в восприятии окружающей среды и формирования психических функций, что может затруднять организацию и управление их образовательным процессом [1, с. 531].

Однако, как отмечает Л. С. Выготский, отсутствие зрения может привести к глубоким изменениям в организме и личности. Компенсаторные способности позволяют перераспределить силы и способности человека, чтобы компенсировать потерю зрения. Слепые люди могут развивать улучшенную память, включая словесную, механическую и рассудочную память. Они также могут усилить активность внимания и развить другие психические процессы, такие как эмоции, фантазия, осязание, обоняние и слух. Главным вызовом для слепых людей является ограниченность движений и ориентации в пространстве [5, с. 169].

Современное общество сдвигает акцент с биологических характеристик на социальные функции, и в этом контексте слепым детям предоставляются большие возможности для социальной адаптации и развития. Это связано с тем, что слепые дети могут легче взаимодействовать и устанавливать контакты с другими детьми, что позволяет им стать важными членами общества. Они могут преодолеть свои зрительные ограничения через социальную адаптацию и участие в опыте зрячих детей через общение и язык [4, с. 118].

Язык и общение играют ключевую роль в преодолении последствий потери зрения. Интересно отметить, что в инклюзивной образовательной среде важную роль играет роль педагога-посредника, который способствует взаимопониманию между детьми с различными потребностями. Стремление к социальной интеграции и общению может стимулировать развитие компенсаторных навыков и способностей у детей с нарушением зрения, что, в свою очередь, способствует их успешной социальной адаптации и развитию [1, с. 532].

Создание специализированной программы на основе этого подхода обусловлено неспособностью учащихся с ограниченными возможностями здоровья учить иностранный язык только на слух. Для них необходимы визуальные поддержки. Кроме того, успех зависит от состава класса. Если учащиеся очень слабые, введение букв алфавита может быть растянуто, изучая две буквы за урок или уделяя много времени только закреплению изученных букв [3, с. 128].

При обучении иностранному языку в школе рекомендуется использовать образовательные игры. Они не занимают много времени на уроке, имеют определенные цели и облегчают учащимся усвоение материала. Например, при изучении темы «Жильё» можно использовать игру «Угадайка». В этой игре на доске (или экране) располагаются предметы из различных комнат и предметы мебели. Один ученик выбирает (в уме) какой-либо предмет, а остальные ученики задают вопросы, чтобы угадать, где этот предмет находится. Такая игра помогает повторять спряжение глагола *to be*, изучать предлоги, порядок слов при построении вопросов и расширять лексику [2, с. 272].

Кроме того, рифмовки, считалки, стишки, песенки и физзарядки пользуются большим успехом. Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья могут испытывать трудности с восприятием, поэтому после 5-7 минут необходимо менять вид деятельности или проводить физкультминутку. Физкультминутки могут быть различными, включая упражнения с комментированием действий (*Present Continuous*) или задания на внимательность [2, с. 272].

Таким образом, обучение и воспитание детей с нарушением зрения в инклюзивной среде требует особого внимания и поддержки со стороны педагогов и общества, чтобы обеспечить им равные возможности для полноценной социальной жизни и образования [4, с. 118].

ЛИТЕРАТУРА

1. Балина, Л. Г. Особенности обучения английскому языку в начальной школе / Л. Г. Балина. // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2019. – № 30. – С. 531–535.
2. Барашкова, Е. А. Грамматика английского языка. Игры на уроке : 2-3 классы : к учебникам М. З. Биболевой и др. «Enjoy English. 2 класс», «Enjoy English. 3 класс» / Е. А. Барашкова. – М. : Изд-во «Экзамен», 2019. – 272 с.
3. Бермус, А. Г. Практическая педагогика / А. Г. Бермус. – М. : Юрайт, 2020. – 128 с.
4. Бредихина, И. А. Методика преподавания иностранных языков Обучение основным видам речевой деятельности : Учебное пособие / И. А. Бредихина. – Челябинск : Изд-во Уральского университета, 2018. – 118 с.
5. Герасимов, Б. Н. Методы активного обучения иностранному языку в педагогической деятельности : Введение в классификацию. Понятийный аппарат / Б. Н. Герасимов – Самара, 2020. – 169 с.

Медведева А. А

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц.
Загороднева Е. В.*

БИЛИНГВИЗМ КАК ОСОБЕННОСТЬ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В КАНАДЕ

Как языковое явления билингвизм уже давно стал частью канадской действительности. Само явление канадского двуязычия считается относительно молодым поскольку государство не имеет даже двухсотлетней истории.

Билингвизм или двуязычие в общем смысле рассматривается функционирование в пределах одного социума (чаще всего государства) двух или более языков.

В исследованиях отечественных лингвистов подходы к определению билингвизма отличаются. А. С. Герд определил билингвизм как способность человека к употреблению двух языков в зависимости от ситуации. Во-первых, он выделяет билингвизм от рождения, когда ребёнок вырастает в среде двуязычия и с самого детства владеет двумя языками. Во-вторых, распространённым видом билингвизма является территориальный билингвизм, как результат языкового обмена двух соседствующих народов, долго проживавших рядом. Существует также прагматически обусловленный или социальный

билингвизм. Этот билингвизм относят к иммигрантам, которые сталкиваются с другими языками и становятся билингвами. Это помогает им приспособиться к новым социальным условиям среды, в которой они проживают [1, с. 98].

Как правило билингв может активно пользоваться двумя языками. Существует особый вид билингвизма: пассивный или рецептивный. То есть билингв владеет языком на уровне понимания, но сам порождать его не может. Продуктом пассивного билингвизма является двусторонний пассивный билингвизм, который называется дуалингвизмом. Каждый участник диалога говорит на своём языке, но также понимает язык другого. Такое явление характерно на границах распространения двух языков [1, с. 134].

Рассмотрим характер языковой ситуации билингвизма в Канаде. Языковая политика Канады – итог исторических взаимоотношений между англичанами и французами. Официально территория Канады была объявлена владением французского королевства в 1663 году. Во время войны, ослабленная войной Франция отдаёт англичанам восточную часть Новой Франции – Акадию, которую англичане переименовывают в Новую Шотландию. После Семилетней войны (1756–1763) англичане расширили свои владения. В страну начался приток новых английских переселенцев, которые в корне поменяли отношения между франкоязычным и англоязычным населением [3, с.79].

В течении долгих лет поведение канадцев было социально обусловлено. Англоканадцы считали французскую речь Канады ущербной, не имеющей ничего общего с метрополией. Так и началась борьба английского и французского языков за сферы влияния. На ранних этапах это была борьба французского языка за выживание.

Двадцатый век назвали временем усиления борьбы квебекцев за расширенное использование французского языка в социальной жизни государства и общества.

В англоязычной части Канады двуязычными чаще всего бывают франкофоны, в то время, как в Квебеке ситуация противоположная – чаще всего англофоны являются двуязычными. Это связано с политикой, которую в своё время проводило правительство Квебека.

Двуязычие связано с расширением объёма между различными лингвистическими группами: люди из большой лингвистической группы с меньшей вероятностью владеют двуязычием. В основном такое явление распространяется на малые лингвистические группы. Практически на всех территориях и провинциях, которые не претерпели никаких

изменений, за последние десять лет увеличилась численность двуязычного населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герд, А.С. Введение в этнолингвистику / А.С. Герд. – СПб. :Языковой центр СПбГУ, 1995. – 91 с.
2. Штайнер, Н. Иностраный как родной. Помогите вашему ребёнку освоить сразу два языка / Н. Штайнер, С. Хейз. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 224 с.

*Медведева М. С.
(г. Ростов-на-Дону, РФ)*

ТРАНСКРИПЦИЯ И ТРАНСЛИТЕРАЦИЯ КАК НАИБОЛЕЕ РАСПРОСТРАНЕННЫЕ СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ СОБСТВЕННЫХ ИМЕН

В отечественной лингвистике можно говорить о формировании переводоведческой ономастики, как отдельного направления в переводоведении (Ермолович Д. И., Гиляревский Р. С., Старостин Б. А, Реформатский А. А., Суперанская А. В.). Перевод имен собственных является интересной проблемой для исследования и одновременно сложной задачей в практике. В исконной языковой среде онимы обладают сложной семантической структурой, специфической внутренней формой, а также особенностями этимологии, и все это необходимо учитывать при переводе. Следовательно, переводчик должен подходить к проблеме передачи имен собственных на другой язык комплексно, принимая во внимание все существенные лингвистические особенности отдельных имен.

Однако необходимо отметить, что такая проблема, как перевод имен собственных, многими лингвистами не признается. В большинстве случаев переводчику предлагается использовать методы транскрипции и транслитерации, как наиболее объективные или точные способы передачи имен собственных на другую лингвистическую основу. Тем не менее, такой поход не всегда оправдывает себя на практике [3, с. 119].

Необходимо признать, что подавляющее большинство имен собственных переносятся на русский язык графическими средствами, то есть методом транскрипции. Научная транскрипция определяется как передача звуковой формы слова специальными символами, принятыми в языке. Реформатский А. А., который ввел в общее употребление термин

практической транскрипции, указывал на ее отличия от научной транскрипции [4, с. 529]. При практической транскрипции не используется система специальных придуманных символов; вместо этого звуки передаются на письме традиционно принятым алфавитом. Таким образом, передается фонетическое подобие имени на другой язык, что дает общее представление о звучании имени в оригинале. Существенным недостатком практической транскрипции является ее приблизительность и неточность, которая обуславливается разницей в фонетических системах обоих языков [1, с. 13].

Наличие тенденции транскрибировать имена собственные в художественных произведениях объясняется стремлением сохранить назывную функцию, не допустить чрезмерную экспрессивность и избежать придания имени собственному нежелательного оттенка прозвищности [5, с. 270].

Наряду с принципом фонетического подобия, имеет место принцип графического подобия, именуемый транслитерацией [2, с. 134]. Под транслитерацией понимается точная передача буквенного состава имени на орфографическую систему другого языка. При применении данного метода, в отличие от транскрипции, звуковая оболочка имени не имеет значения. Если транскрипция является передачей звуков определенного слова, то транслитерация означает «переписывание буква в букву». В современной переводческой практике метод практической транскрипции включает в себя некоторые элементы транслитерации. К ним относится, например, передача двойных гласных двойными [3, с. 119].

Гиляревский Р. С. и Старостин Б. А. подробно рассматривают особенности практической транскрипции и транслитерации с английского языка, и решают трудности передачи конкретных английских букв и звуков [1, с. 14].

В практике встречаются случаи, когда отпадает необходимость в применении методов транскрипции и транслитерации. Это происходит тогда, когда у имен собственных традиционно сложились исторические соответствия. Традиционно передаются многие географические названия (например, Париж вместо Пари, Рим вместо Рома).

Изложенные выше способы перевода обычно подходят для передачи имен реальных людей, а также названий реальных географических объектов. Однако задачи переводчиков художественной литературы существенно отличаются. В художественной литературе автор через имена раскрывает образы героев, их человеческие качества, а также передается колорит произведения. Выбор имен собственных предстает

серьезной творческой задачей для писателя, так как имя является универсальным способом характеристики персонажа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гиляревский, Р. С. Иностранные имена и названия в русском тексте. Справочник / Р. С. Гиляревский, Б. А. Старостин. –М.: Высшая школа, 1985. – С. 13-14.
2. Калашников, А. В. Перевод значимых имен собственных :автореф. дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» / Калашников Александр Владимирович. – М., 2004. 251с.
3. Медведева, М. С. Ошибки и неудачные примеры при переводе имён собственных / М. С. Медведева// В сборнике: Русский язык в образовательном пространстве Юга России и Северного Кавказа. II Намитоковские чтения. Материалы Международной научной конференции по общей и региональной ономастике. – Майкоп, 2023. – С. 119-122.
4. Реформатский, А. А. Практическая транскрипция иноязычных собственных имен / А. А. Реформатский // Известия Отд. литературы и языка, том XIX, вып. 6. – 1960. – С. 529-530.
5. Шевченко, М. С. Особенности перевода имен собственных в художественных произведениях / М. С. Шевченко, А. С. Усенко// В сборнике: Актуальные проблемы лингвистики и формирования языковой компетенции юристов в современных условиях. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 270-276.

*Мезенцева А. И.
(г. Севастополь, РФ)*

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Актуальность исследуемой проблемы определяется тем фактом, что личность педагога формируется в процессе взаимодействия с детьми в поликультурной образовательной среде. Процесс самореализации личности педагога в условиях поликультурного общения и воспитания детей обеспечивает основу для межкультурной коммуникации, толерантности, ориентации на профессиональные качества многих культурных

компетенций, а также уважения к этническим меньшинствам. Эта статья раскрывает истинную самореализацию преподавателя с помощью ряда научных суждений. Есть место созданию новых теоретических основ, в которых личность преподавателя рассматривается как «новый» набор характеристик, личностных качеств и способностей, необходимых для образовательной деятельности. Подготовка будущих педагогов к работе в детской поликультурной среде университета может быть реализована как органичная часть университета. Основой станут доступные образовательные программы, которые учитывают определенные задачи нравственного, интеллектуального, гражданского, гуманного, патриотического, духовного воспитания. В условиях современного поликультурного образования преподаватель вуза играет важную роль: именно он должен помочь будущим педагогам овладеть философией культурной идентичности, но необходимо объяснить, что каждый человек может находиться на пересечении нескольких культур, следовательно, быть носителем нескольких культур. Никто не сомневается в том, что поликультурная грамотность педагога начинается со знания осознания культурной принадлежности.

Целями поликультурного образования являются:

1) подготовка будущих педагогов к активному и полноценному сотрудничеству в современном поликультурном мире, создание условий и технологий для адаптации и самореализации личности в современном многонациональном обществе;

2) ознакомление с традициями родной культуры, их переработка в рамках новой культуры, а также оказание помощи и поддержки представителям контактирующих этнических культур, способствуя взаимной открытости, интересу и терпимости;

3) обеспечение постоянного сравнения двух или более культур для развития способности находить и критически переосмысливать этнокультурные ценности, а также формировать индивидуальную культуру;

4) формирование активной позиции по отношению к неравенству, обеспечивающее развитие критического восприятия стереотипов, связанных с культурой окружающего этнического меньшинства;

5) развитие и установление гармонии в отношениях между учащимися и преподавателями.

Значение поликультурного образования при таком подходе заключается в приобщении к культуре своего народа и других этнических групп [2].

Университетам требуются специальные поликультурные технологии для подготовки будущих педагогов к работе

в поликультурной среде для детей; требуется разработка психологических, педагогических, этнокультурных и методологических основ для проектирования и внедрения этой технологии. В связи с этим возникает вопрос: каковы педагогические условия для разработки и внедрения технологии поликультурного обучения будущих педагогов работе с детьми в поликультурной среде?

Межкультурное образовательное пространство объединяет всех субъектов образовательного процесса из различных этнических групп, таких как мигранты, беженцы и внутренне перемещенные лица, а также коренное население. Будущие педагоги не готовы работать в поликультурной среде. Они нуждаются в специально разработанном обучении и учебной программе, позволяющей распознавать и ценить культурную самобытность на основе принятия и уважительного отношения к различным культурам. Исследование предполагает, что поликультурная подготовка будущих педагогов должна быть направлена на коррекцию доминирующих национальных идеалов, ценностей и стереотипов, чтобы уравнивать их, предоставляя широкий спектр этнической подготовки для удовлетворения культурных потребностей национальных меньшинств [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Banks, J. A. Cross-cultural Education: Historical Development, Dimension, and Practice / J.A. Banks & C.A. McGee-Banks // Handbook of Research on Cross-cultural Education. – New York : Macmillan Publishing Company, 2004. – P. 29–39.
2. Hill, N. R. Promoting and celebrating multicultural competence in counselor trainees / N. R.Hill // Counselor Education and Supervision. – 43(1). – 2003. – P. 39–51.

Мелехина У. А., Бикмухаметова Р. Р.

*Научный руководитель: ст. преп. Ивоина А. С.
(г. Сургут, РФ)*

ИНТЕРНЕТ - МЕМЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Согласно ФГОС лингвострановедческая компетенция является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции, так как обеспечивает коммуникацию на уровне идентификации понятий, ассоциаций и образов, возникающих у людей в процессе

общения. Лингвострановедческая компетенция представляет собой систему национально кодифицированных фоновых знаний, обеспечивающих адекватную коммуникацию с носителями языка [1].

Под лингвострановедческой компетенцией понимается способность знать и понимать национальные обычаи, традиции, реалии страны изучаемого языка, умение извлекать из языковых единиц страноведческую информацию, аналогичную той, что имеют носители языка, и применять эту информацию для достижения полноценной межкультурной коммуникации [2].

Мем – это единица культурной информации, которая быстро распространяется в обществе в различных формах. Самая знакомая форма интернет-мема – это изображение или изображение с текстом. Основная функция интернет-мема – достигнуть комического эффекта. Докинс сравнил мемы с генами, потому что, подобно генам, мемы подвергаются естественному отбору, мутациям и искусственному отбору [3].

По нашему мнению, мемы могут стать неотъемлемой частью учебного процесса и эффективным средством лингвострановедения на уроках английского языка. В нашем исследовании мы привели примеры таких интернет-мемов, которые можно использовать на уроке английского языка.



Рис.1



Рис.2

Первый пример мема, это изображение флага и герба Великобритании с подписью «When you take pride in your country, even if you don't always remember what its coat of arms looks like» (Рис.1). В данном контексте, изображение флага и герба Великобритании служит примером. Мем подчеркивает, что даже если вы не всегда помните точные детали или символы своей страны, важно сохранять гордость за нее. На уроке английского языка это изображение может использоваться для обсуждения культурных аспектов и национальной идентичности Великобритании, а также для формирования представления о том, что является собой истинный патриотизм.

Следующий мем, это коллаж с изображением чаепития, королевской стражи с надписью: «British traditions: when tea is the answer to all questions» (Рис.2). В данном контексте мем образует своего рода шутку на тему того, как британцы, по общему мнению, могут решать все свои проблемы или справляться со сложными ситуациями, просто выпивая чашку чая. Этот мем может быть использован на уроке английского языка для обсуждения культурных особенностей Великобритании и расширения словарного запаса студентов в области традиций и обычаев. Ученики могут обсудить значение чая в британской культуре и рассмотреть, насколько сильно стереотипы могут влиять на восприятие культуры других стран.

Таким образом, мемы представляют собой уникальный ресурс для обогащения учебного процесса на уроках иностранных языков. Их использование способствует развитию культурного понимания, мотивации, языковых навыков, обогащению социокультурного контекста и подготовке к межкультурному общению. Мемы могут быть интегрированы в содержание уроков, чтобы сделать обучение языкам более интересным, актуальным и эффективным для учащихся.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Одобрен решением от 7 декабря 2022 г. № 568.
2. Акимова, О. С. Формирование лингвострановедческой компетенции старших школьников / О. С. Акимова. – Молодой ученый. – №8. – 2016. – С. 896-898.
3. Dawkins, R. Selfish Gene [Текст] / R. Dawkins – Second edition. – New York :Oxford University Press, 1989 – 385 с.

Минич А. В.

(г. Могилев, Республика Беларусь)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Педагогическая деятельность представляет педагога, как человека высоких стандартов и свойств, поскольку он имеет широкий круг профессиональных обязанностей. Педагог обязан исполнять их творчески и компетентно, что приводит к гибкости научных понятий, служащих раскрытию рассматриваемых вопросов.

А. К. Маркова считает, что это соотношение необходимых знаний, умений и психологических качеств учителя, и их воздействие на процесс педагогической деятельности, а также на результат. Согласно Н. Н. Лобановой, компетентность является группой свойств личности и имеет три компонента: профессионально-образовательный, профессионально-деятельностный и профессионально-личностный.

Работа педагога не должна быть только обсуждением конкретных тем и передачей конкретной информации. Педагогу стоит быть готовым к построению учебного процесса с учетом дальнейших перспектив, наполненность результата на длительный срок, поскольку неумение организовать обучение с перспективой приводит к проблемам в коммуникации, и, как следствие, организации занятий [2, с. 1562-1565].

Психолого-педагогическая компетентность рассматривается как совокупность личностных качеств педагога. Данная профессия не относится к категории тех, к которым применим стереотипный подход. Если мы говорим о повышении данной компетентности, у учителя следует выявить и развивать его личностные качества, без которых невозможно формирование профессионала достаточного уровня, независимо от опыта. Педагог индивидуален в умениях и возможностях, ориентирован на выполнение социально-нравственной деятельности в обществе и тесно связывает ее с системой ценностей. Повышение компетентности невозможно без развития его как личности, так как личность выступает как основной инструментальный его деятельности и достижения психолого-педагогического результата [1].

Коммуникативная компетентность – это умение выслушать и принять точку зрения, отстаивать свою позицию в процессе дискуссии, принимать решения, создавать и сохранять контакты, уметь взаимодействовать с множеством попеременных конфликтов. Так же ее можно рассмотреть, как совокупность навыков в общении, соблюдении и знании этики и традиций, на всех уровнях влияния на реципиента. Важный ее компонент заключается в осознании учителем степени влияния различного рода информации на своих учащихся. Коммуникативная компетенция включает в себя влияние (с целью формирования), организации (с целью побуждения) и передачи информации. Компетентный педагог должен уметь доводить известные знания, приемы воспитания в условиях постоянно обновляющейся педагогической ситуации, уметь находить для нее собственное решение [3, с. 48-56].

При введении данных технологий в процесс эксплуатации, а также их разработке, требуется обращать внимание на гибкость представляемых модулей, ситуаций. Необходимо

основывать свою деятельность на когнитивном, личностно-ориентированном, компетентностном подходе. Целеполагание должно быть рационально для достижения высокого уровня, широкое использование информационно-коммуникационных технологий, в том числе использование возможностей кластерной системы дополнительного образования.

Еще одним примером технологий развития данной компетенции, является технология развития ситуационного мышления, которое направлено на формирование умений и навыков конструктивной коммуникации. При данном способе коммуникации индивидум умеет воспринимать большое количество информации, идущей от других людей, перерабатывать ее, соотносить ее со своим видением ситуации и определить необходимое решение.

Еще одним примером технологии коммуникативной компетенции можно считать технологию организации и проведения публичной дискуссии, которая связана с открытым обсуждением какой-либо педагогической проблематики. Положительный результат подобной дискуссии во многом зависит от модерации. Данный навык развивается в контексте занятий по данной технологии, одновременно с навыком выступления на публике, критического мышления и доказательного суждения [4, с. 94-98].

ЛИТЕРАТУРА

1. Давлетбаева, Р. Г. Психолого-педагогическая компетентность учителя / Р. Г. Давлетбаева // Вестн. Башкир. ун-та. – 2009. – №4. – С. 1562-1565.
2. Кузьмина, Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – №1. – С. 48-56.
3. Легкобытова, А. Н. Современные технологии развития коммуникативной компетентности педагогов / А. Н. Легкобытова, И. В. Жгенти, О. В. Стукалова // Казанский пед. журнал. – 2019. – №1. – С. 94-99.
4. Uchportal.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.uchportal.ru/publ/22-1-0-1938>(дата обращения : 30.09.2023).

Мирзоева Н. Ш., Гильманов М. Р.
Научный руководитель: ст. преп. Ивонина А. С.
(г. Сургут, РФ)

ВОЗМОЖНОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ DRILLING В ПОДХОД DOGME ELT ПРИ ОБУЧЕНИИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В современном образовательном процессе существует множество методов обучения иностранному языку, однако актуальных методов в настоящее время недостаточно. Уже давно существуют устоявшиеся способы ведения уроков, но интегрирования в них чего-то нового не происходит из-за особенностей образовательного процесса и сложности применения новых методов. Методы обучения иностранному языку имеют свои особенности и недостатки, если корректно ввести технику Drilling и использовать Dogme ELT подход, можно не просто улучшить процесс работы, но и нивелировать недостатки этих подходов. Техника Drilling одна из традиционных методов обучения, по которому реализуется практически каждый образовательный процесс, а подход Dogme ELT, также известный как подход к преподаванию английского языка, не имеет «корней» в традиционном смысле

Dogme ELT – один из методов преподавания, который основан на принципе минимализма и центрированности на обучающемся. Создатель подхода Dogme ELT Скотт Торнбери в своей работе “30 Language Teaching Methods” также говорил о целях использования и введения данного подхода в образование, утверждая, что преподавание должно вестись с использованием только тех ресурсов, которые преподаватели и студенты приносят в класс – то есть самих себя [4, с. 87]. Исходя из этого учащиеся должны сами создавать материалы для урока, а также управлять его ходом. Н. В. Гулина в своей работе «Современные методы и подходы к преподаванию английского языка» упоминает Dogme ELT, раскрывая основные принципы подхода, свобода от книг и конспектов, все важные аспекты урока, по ее мнению, всплывают в ходе занятия [1, с. 42].

Использование Dogme ELT в университетских условиях может стать ценным методом к языковому образованию. Dogme ELT фокусируется на потребностях и интересах студентов, что хорошо согласуется с разнообразным опытом и мотивацией университетов. При таком подходе обучающиеся часто ведут беседу, делая ее более увлекательной и соответствующей их академическим и личным целям.

Drilling можно определить, как технику, которая использовалась в классе за рубежом в течение многих лет. Она включает в себя повторяющиеся упражнения или задания, которые фокусируются на определенном содержании или навыках, способствующих запоминанию и овладению навыками. Существует много типов техник Drilling, таких как повторные упражнения. Например, это может варьировать упражнение с точки зрения того, кто повторяет, будь то весь класс, половина класса, только мальчики, только девочки или отдельные лица. Drilling не является новой методикой в классе, но использование надлежащим образом может представлять большую ценность для обучающихся. Однако, чрезмерное использование Drilling может быть оказывать демотивирующий эффект для обучающихся высокого уровня. [2, с. 209].

Dogme ELT и метод Drilling – это два разных подхода к преподаванию английского языка как иностранного. У каждого из них свои особенности и недостатки. Для наглядности их схожести и отличия использования мы привели сравнительную таблицу.

Таблица 1. Сравнительная таблица методов Dogme ELT и Drilling

Dogme ELT	Drilling
Фокусирование на аутентичных материалах	Фокус на закрепление и повторение языковых структур
Учитель берет на себя роль фасилитатора и поощряет дискуссии и взаимодействие под руководством учащихся.	Метод требует, чтобы учитель был более директивным и руководил упражнениями по повторению.
Подход делает акцент на аутентичном общении и поощряет студентов к естественному овладению языком.	Метод фокусируется на точности и помогает студентам практиковать языковые структуры с помощью повторяющихся упражнений.
Обеспечивает гибкость в планах занятий и содержании, поскольку оно основано на потребностях и интересах учащихся.	Основан на более структурированном подходе с заранее определенными языковыми шаблонами и упражнениями.
Подход способствует вовлечению и мотивации посредством сотрудничества студентов и участия в использовании языка в реальной жизни.	Метод может быть менее мотивирующим для некоторых студентов, поскольку он в основном включает повторяющиеся упражнения.

Исходя из таблицы, мы можем выделить преимущества внедрения техники Drilling, в подход Dogme ELT:

- Сбалансированный подход: Dogme ELT способствует вовлечению студентов в беседу, а Drilling может обеспечить структурированную практику для закрепления языковых навыков.

- Целенаправленное обучение: Drilling может помочь студентам сосредоточиться на конкретных языковых областях, сделать урок более обучающим, определить предметные цели речевой деятельности на уроке.

Однако, существуют и определенные риски при внедрении техники Drilling, в урок формата Dogme ELT:

- Возрастающая роль учителя: чрезмерное использование Drilling может отвлечь от ориентированной на учащихся, ориентированной на беседу природы Dogme ELT, что приведет уроку, более ориентированному на учителя.

- Отсутствие аутентичности: тренировочным упражнениям может не хватать аутентичности, что является основным принципом Dogme ELT.

В заключение хочется отметить, что интеграция технологии Drilling в Dogme ELT может быть выгодной при разумном использовании для улучшения изучения языка. Однако к этому следует подходить с осторожностью, чтобы избежать подрыва основных принципов Dogme ELT, таких как автономия обучающегося и аутентичность в использовании языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гулина, Н. В. Современные методы и подходы к преподаванию английского языка [электронный ресурс] / Н.В. Гулина // Мировая наука. – 2022. – №11. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metody-i-podhody-k-prepodavaniyu-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 31.10.2023).
2. Harmer, J. The practice of English Language Teaching / J. Harmer, 2007. – Fourth edition / Pearson Education Limited – 209 с.
3. Mi, J. Dogme in foreign language teaching / J. Mi // Преподавание иностранных языков в поликультурном мире: традиции, инновации, перспективы : Сборник статей V Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию кафедры иностранных языков, Минск, 23–24 марта 2023 года / Редколлегия: В.Д. Стариченок (отв. ред) [и др.]. – Минск : Учреждение образования «Белорусский

государственный педагогический университет имени
Максима Танка», 2023. – Р. 251–253.

4. Thornbury, S. 30 Language Teaching Methods / S. Thornbury. –
Cambridge University Press, 2017. – 87 с.

*Мишенина Л. С.
(г. Прокопьевск, РФ)*

ПРОЦЕСС ЗАИМСТВОВАНИЯ РОМАНО- ГЕРМАНСКИХ И СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ

Родственные языки были условно названы индоевропейскими и были объединены в индоевропейскую семью языков. Источник близкородственных диалектов – индоевропейский праязык.

Древнерусский язык – общий язык восточных славян, который сформировался в Древнерусском государстве и просуществовал до XIV-XV веков, когда он распался на 3 отдельных восточнославянских языка – русский, украинский и белорусский. Ранние древнерусские памятники, написанные кириллицей, относятся к XII-XIII векам: отдельные надписи; буквы на бересте; грамоты (старейшие Новгородские грамоты – XII век, Смоленская – XIII век, Московская – XIV век). Древнейшие рукописные богослужебные книги (старославянского происхождения), найденные на территории Древней Руси, известны по спискам XI-XIV вв.

Начальный этап формирования самого языка русской народности охватывает XIV-XVII вв. (древнерусский период); начало формирования национального русского языка относится к середине XVII-XVIII веков, а этап его окончательного формирования связан с творчеством А. С. Пушкин.

Заимствования из немецкого языка в украинском языке настолько часты, что входят в лексику, отвечающую за повседневное общение. Самый яркий и интересный пример – украинский аналог русского слова «спасибо», «дякую». Это слово этимологически восходит к немецкому «danke» и возникло в результате процесса, известного филологам под изощренным термином «денасализация».

Немецкий компонент своим происхождением обязан другому слову, известному далеко за пределами Украины – «блакитный» (т.е. синий, небесный цвет). Этимологическое название этого цвета восходит к немецкому blau.

Некоторые слова, прижившиеся среди украинцев, происходят не непосредственно из немецкого языка, а представляют собой

германизированные варианты слов из других языковых групп. Для обозначения денег в украинском языке используется слово, известное и в русском языке, хотя оно считается устаревшим. Это слово «копейки». Этимологически слово «копейка» восходит к немецкому «grosse» — большой, толстый (отсюда, кстати, и происходит, например, немецкое воинское звание «гросс-адмирал»).

Мировым локомотивом военного дела долгое время были немцы, поэтому немецкоязычные термины для обозначения тех или иных реалий распространились во многих языках: все эти гаубицы, гауптвахты, ефрейторы массово умножились в лексиконе других европейских стран.

В украинском языке около 40% заимствованных слов из немецкого — это значительно больше, чем в русском.

Чаще всего эти слова можно услышать на Западной Украине. Так сложилось исторически и связано с близостью этой части Украины к Германии и Австрии.

Из немецкого языка были заимствованы следующие слова: галстук, графин, шляпа, канцелярия, пакет, прејскурант, процент, вексель, доля, агент. Например, легче сказать «Бергшлаг», чем «внезапный отскок кусков камня». Они заимствуют у другого народа то, что им удалось, что у них выдающегося, например: пейзаж, братство, бакенбарды, циферблат, слесарь, шифер и многие другие.

В русском языке много немецкой профессиональной лексики. Возьмем, к примеру, «Технику и инструменты». Эти слова наиболее точно передают сам процесс труда, орудия труда, материалы и изделия, изготовленные из него, а также мельчайшие детали для более точного их определения. В этом легко убедиться, сравнив немецкие заимствования с их определением.

По сути, это существительные, образованные путем сложения. Кур (лечение) + Орт (район натуральных лечебных средств). Der Feuer + das Werk = das Feuerwerk.

При переходе от иностранного языка к русскому происходит процесс овладения: графическим, фонетическим, грамматическим, лексическим. Редко слово впитывалось в русский язык в том виде, в котором оно существовало в исходном языке.

Процесс заимствования в языке непрерывен, поскольку русский народ продолжает жить в экономическом, политическом, культурном, научно-техническом контакте с народами других стран. И, если уместно и разумно использовать заимствованное слово, то оно обогащает нашу речь, делает её точной и выразительной. Слова В.Г. Белинского

очень актуальны сегодня: «Каким бы ни было слово, своё или чужое, лишь бы оно выражало содержащуюся в нём мысль. Если чужой выражает это лучше, чем твой, дайте чужой...»

ЛИТЕРАТУРА

1. Берков, В. П. Современные германские языки / В. П. Берков. – М. : Астрель АСТ, 2001. – 172 с.
2. Герценберг, Л. Г. Вопросы реконструкции индоевропейской просодики / Л. Г. Герценберг. – Л. : Наука, 1981. – 200 с.
3. Дыбо, В. А. Славянская акцентология / В. А. Дыбо. – М. : Наука, 1981. – 272 с.
4. Кацнельсон, С. Д. Сравнительная акцентология германских языков / С. Д. Кацнельсон. – М. : Наука, 1966. – 345 с.
5. Кузьменко, Ю. К. Фонологическая эволюция германских языков / Ю. К. Кузьменко. – Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1991. – 284 с.

Моргачева А. С.

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

ЯЗЫК СЕРИАЛА «ИГРА ПРЕСТОЛОВ»: ОСОБЕННОСТИ АКЦЕНТОВ, ВАЛИРИЙСКИЙ И ДОТРАКИЙСКИЙ ЯЗЫКИ

Любой фильм, снятый по книге, понимать в принципе проще, чем первоисточник. В фильме нет описаний замка – его просто показывают, нет описаний битв – есть зрелищные сцены, а понимать речь героев намного легче, когда видишь мимику, жесты, слышишь интонацию. Трудность может возникнуть с пониманием произношения, если вы плохо понимаете британский вариант английского.

Акценты занимают важную часть в сериале. Им уделено много внимания. Как известно, существуют десятки разновидностей английского языка, что особенно выражено в произношении. В исторических фильмах актеры, как правило, говорят с произношением, соответствующим персонажу и эпохе. Например, лондонец Том Харди в вестерне «Выживший» сыграл охотника, привыкшего к суровой жизни в горах Северной Америки начала XIX века. Разумеется, персонаж не мог говорить с современным британским произношением, и Том Харди освоил более «грубый» акцент.

Традиционно в фэнтези почти все говорят с британским произношением. «Властелин колец», «Хоббит», «Игра

престолов» – фильмы американского производства, рассчитанные в первую очередь на зрителя в США, но в них преобладают британские голоса. Фэнтези-миры с их мечами, замками и рыцарями ассоциируются с Великобританией, а не с Америкой, поэтому в них американский английский звучал бы неуместно.

Примечательно, что для сериала «Игра престолов» были специально созданы дотракийский и валирийский языки, последний даже с диалектами. Их придумал лингвист Дэвид Дж. Питерсон из Общества создания языков (Language creation society). Дэвид Питерсон не стесняется разрабатывать для своих языков очень нетривиальную фонетику и грамматику. Правда, актеры и поклонники сериала не во всем ему следуют. Так, в дотракийском языке в словах, где два последних слога открытые (то есть заканчиваются на гласный), ударение должно падать на первый слог – и именно таково само слово *dothraki*. Однако его обычно все-таки произносят на английский манер, с ударением на *a*, а по-русски говорят *дотракийский*.

С описанием дотракийского языка можно ознакомиться в Википедии, а валирийскому посвящена интересная статья на фанатском ресурсе «Валирийский для начинающих». Несмотря на то, что дотракийская речь звучит в фильме намного чаще, чем валирийская, наиболее известными стали две валирийские фразы, часто упоминавшиеся в фильме и книге, имевшие важное сюжетное значение: «*Valar morghulis*» ('все люди смертны') и «*Valar dohaeris*» ('все люди должны служить'). Валирийский – особенно интересен тем, что у него есть несколько разновидностей: книжная классическая («высокий валирийский») и народные («низкий валирийский»). Этим он напоминает латынь и современные романские языки или классический арабский язык и его диалекты, используемые в разных частях арабского мира. Для Дейнерис Таргариен, одной из главных героинь сериала «Игра Престолов», высокий валирийский – родной язык, а живые народные языки, на которых говорят в Эссосе, сильно изменились и ушли от него довольно далеко. По словам Питерсона, для того чтобы сочинять предложения и тексты на низких валирийских диалектах, он сперва пишет их на высоком валирийском, а затем применяет к ним правила перехода, моделируя историческое развитие. Как и у других языков, придуманных для художественных миров (эльфийский, клингонский), у дотракийского и валирийского есть свои поклонники.

ЛИТЕРАТУРА

1. Матюшина, И. Г. О переводе древнеанглийской поэзии на современный язык [Текст] / И. Г. Матюшина // Новый филологический вестник. – 2017. – № 4. – С. 284–301.
2. Jaramillo, D. L. AMC: Stumbling toward a new television canon. [Text] / D. L. Jaramillo. – NY :Television & New Media, 2012. – P.167-183.

Мысова К. В.

*Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Колобова Л. В.
(г. Оренбург, РФ)*

ЭФФЕКТИВНОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В современной педагогической науке проблема использования технологий запоминания информации обоснована увеличением социально-культурного опыта за счет существенного роста потока информации, связанного с развитием науки и общественных отношений. По этой причине у современных школьников возникает потребность эффективной обработки и усвоения постоянно растущих потоков информации.

Вместе с тем, ученые отмечают определенные проблемы, связанные с запоминанием и воспроизведением информации, несмотря на широкий спектр доступных средств, необходимых для изучения нового учебного материала.

Следует также отметить, что изучение искусственных приёмов запоминания актуально, так как их использование на практике упрощает процесс обучения и помогает сэкономить время, затрачиваемое на объяснение учебного материала, вместе с тем положительно влияя на мотивацию обучающихся [1, с. 36].

Среди существующих методик для запоминания информации, можно выделить мнемонику, как эффективную технологию.

В свете требований к современному образованию, которые прописаны во ФГОС ООО, считается, что применение мнемоники на уроках иностранного языка облегчает запоминание лексики и сокращает время работы с ней, а также стимулирует познавательную активность и повышает общий интеллектуальный уровень развития учащихся.

Благодаря ей всё, что было выучено не придется учить заново, так как вся информация сохраняется в памяти. Она способствует

развитию и тренировке мышления и повышает обучаемость любым дисциплинам.

Рассмотрим задания, разработанные на основе тем «Fears and phobias» из 7 модуля УМК Spotlight 9, «Food and refreshments» из 9 модуля УМК Spotlight 6, «Socialising» из 1 модуля УМК Spotlight 8, «My home, my castle» из 3 модуля УМК Spotlight 5 с использованием дополнительного материала и мнемотехнических методов. Для введения новой лексики по теме «Fears and phobias» учитель может использовать карточку со словами и выражениями.

Для первичного закрепления новой лексики по теме «Fears and phobias» также подходит карточка, которая поможет систематизировать информацию для её более легкого усвоения. Таким образом, происходит формирование у обучающихся четких ассоциативных связей со словом.

На этапе контроля и повторения пройденной лексики лучше всего использовать мнемотехнический приём составления ассоциативных сетей. Учитель предлагает детям схему кластера. Посередине листа пишется тема (ключевое слово-понятие), а от неё расходятся линии в разные стороны, как лучи, и на их конце записываются слова, словосочетания, которые приходят в голову при мысли о главном слове-понятии.

Ввести лексические единицы по теме «Food and refreshments» можно в контекст. Для их первичного закрепления подходит упражнение с использованием метода фонетических ассоциаций.

Пример: to boil – кипятить, кипятить воду в бойлере; to fry – жарить, жарить картошку фри (слово fry похоже на «фри»); to peel – чистить, спиливать кожуру; to dice – нарезать кубиками, найсер-дайсер режет кубиками, mix – смешивать, миксовать вкусы и т.д.

Для закрепления лексики также подходит мнемонический приём «рифма и ритм». Легкому усвоению новых слов по теме «Food and refreshments» может способствовать составление небольшого стихотворения с ними.

Пример:

Boil – это вода на плите закипела, // Мигom potatoes туда полетела, // Ложкой мы mix ингредиенты, // Это же salad у нас в тарелке. // В porridge добавим немного мы butter, // И получится breakfast аристократа.

В качестве задания на этапе тренировки и закрепления, учитель может дать небольшое сочинение по теме «Food and refreshments» с использованием новой лексики. Например, рецепт любимого блюда.

Пример: peel four potatoes and dice them. Then boil some water in a pot...

На этапах первичного закрепления и тренировки новых слов по теме «Socialising» можно предложить обучающимся самим подобрать антонимы и дефиниции к ним (метод перекодирования).

Пример: optimistic – happy, upbeat, glad, cheery; shy – timid, bashful, blushing, shrinking; nervous – jumpy, fussy; puzzled – confused because of misunderstanding something; impatient – easily annoyed by someone's mistakes or because of waiting someone.

Для первичного закрепления лексики по теме «My home, my castle» самым подходящим способом будет метод Цицерона. Обучающимся необходимо вспомнить свою комнату и расставить новые лексические единицы (в данном случае предметы мебели) в том же порядке и соответствии.

Работа с лексикой с использованием мнемотехники на уроке английского языка предполагает вовлеченность каждого ученика в процесс запоминания.

Приёмы мнемотехники доказывают свою эффективность на уроках английского языка. Во время урока идёт непрерывное и произвольное повторение лексики, благодаря чему обучающиеся легко усваивают новый материал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мурадова, Н. Т. Применение метода мнемотехники при изучении иностранного языка [Текст] / Н. Т. Мурадова // Znanstvena Misel. – 2020. – № 39-1(39). – С. 35–36.

*Непикущая И. А.
(г. Донецк, РФ)*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЕДА» АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИХ КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА

Во фразеологии ярко отображается языковая картина мира народа. Поэтому неслучайно многие ученые-лингвисты рассматривают фразеологизмы в качестве наиболее культурно маркированных, национально специфических единиц языка.

Анализ ФЕ тематической группы «еда» выявил некоторые расхождения в использовании некоторых лексических единиц в составе фразеологизмов английского и русского языков, которые выступают в роли компонента, обозначающего еду. Это свидетельствует о различном менталитете носителей русской и английской культур. Использование тех или иных компонентов ФЕ

отображает разные стороны национальной культуры народа, его духовные ценности, дает возможность рассмотреть особенности восприятия мира и средства описания языковой картины мира. Исследование ФЕ с компонентом «еда» в английском и русском языках позволило нам составить тематическую классификацию фразеологизмов в зависимости от компонентов, входящих в их состав.

Таким образом, ФЕ с компонентом «еда» были разделены на следующие тематические подгруппы: хлеб и хлебобулочные изделия, блюда, продукты, фрукты/ягоды, овощи и напитки. Самыми многочисленными оказались подгруппы «хлеб и хлебобулочные изделия», «продукты» и «блюда».

В английском и русском языках доминирующим компонентом подгруппы «хлеб и хлебобулочные изделия» является лексема «хлеб». Фразеологизмы данной подгруппы в основном позитивно окрашены: англ. *Break bread with somebody* (разделить с кем-либо трапезу), *bread and butter letter* (письмо с благодарностью) и рус. *хлеб да соль*, *водить хлеб-соль*. Тем не менее, также встречаются и негативно окрашенные фразеологизмы: *ask for bread and be given a stoner* (просить хлеб, а получить камень), *eat the bread of idleness* (вести праздную жизнь), *have someone on toast* (обманывать) и рус. *есть чужой хлеб*, *отбивать хлеб*, *перебиваться с хлеба на квас*. Позитивная окраска вышеупомянутых фразеологизмов связана с тем, что в двух культурах хлеб является символом благосостояния, гостеприимства, символом луны и солнца, счастья, здоровья и богатства.

Наиболее распространенными компонентами в английском языке ФЕ с компонентом «блюда» является лексема «meat» и «porridge», а в русском – «каша» и «щи». Приведем примеры: англ. *You can't spoil porridge with butter* (кашу маслом не испортишь), *to be meat and drink to somebody* (доставлять большое удовольствие) и рус. *заварить кашу*, *как кур во щи*, *каши просят*. В этой группе английские ФЕ имеют как позитивную, так и негативную окраску: англ. *Bring home the bacon* (достаточно зарабатывать) и *in the soup* (в затруднительном положении). Русские ФЕ, в основном негативно окрашены: *березовая каша*, *щи*, *хоть порты полощи*. Распространенность лексемы «каша» в двух языках можно объяснить тем, что в двух культурах каша является неотъемлемым компонентом гастрономических предпочтений.

Основным компонентом русских фразеологизмов подгруппы «продукты» являются лексемы «рыба», «яйца» «соль», а в английском – «соль». Фразеологизмы с компонентом «соль» в двух языках характеризуются как положительной, так и негативной окраской: англ. *Earn one's salt* (недаром есть свой хлеб) и *not worth one's salt* (ничтожный); рус. *соли не жалей*, *так есть веселей* и

ни рыба, ни мясо. Наличие общего компонента «соль» связано с тем, что в двух культурах данный продукт является символом гостеприимства, искренности, дружбы и познания.

Подгруппа «фрукты/ягоды» в английском языке, в основном, представлена лексемой «apple», а в русском языке нет какого-то определяющего компонента. В английском языке данные ФЕ обозначают как позитивные, так и негативные качества, например: *an apple a day keeps the doctor away* (кто одно яблоко съедает, у того доктор не бывает), *bear fruit* (приносить результаты), *apple of discord* (яблоко раздора) и *the apple of Sodom* (красивый, но гнилой плод). В русском языке такие фразеологизмы используются для обозначения негативных характеристик: *яблоко раздора*, *груши околачивают*, *выжатый лимон*. В подгруппе в двух языках нет главного компонента, который бы определял данную группу. В английском языке данные фразеологизмы используются для обозначения позитивных и негативных качеств и действий, например: *my cabbage* (мой дорогой, моя дорогая), *as cool as a cucumber* (спокойный), *not (quite) the clean potato* (подозрительная особа). В русском языка данная подгруппа негативно окрашена и используется для обозначения негативных характеристик: *остаться на бобах*, *хрен редьки не слаще*, *горе луковое*.

Основными лексемами подгруппы «напитки» являются слова «milk» в английском языке и «кисель» в русском языке. В английском языке данные фразеологизмы обозначают положительные характеристики, например: *milk and honey* (богатство), *milk and roses* (кровь с молоком). Также есть небольшое количество ФЕ, которые обозначают негативные качества: *coffee and cakes* (скромный заработок). В русском языке ФЕ данной подгруппы обозначают также негативные и позитивные действия и качества: *такой чай, что Москву насквозь видно*; *молоко от бешеной коровки*; *киселем брюха не испортишь*.

Таким образом, еда является символом традиций, культуры, этноса и материального состояния народа. Русской культуре питания свойственны своеобразные обычаи, которые связаны с приготовлением ежедневных ритуальных блюд, предпочтениями и определенными стереотипами в меню ежедневных и обрядовых трапез. Основным рационом питания россиян являются щи и каша. К основному рациону англичан можно отнести злаковые культуры, мясные блюда и молочные продукты. Поэтому и не удивительно, что существуют стереотипы о том, что англичане преимущественно питаются овсяной кашей, беконом и мясом.

Рассмотрев подгруппы ФЕ тематической группы «еда» в соответствии с их компонентным составом, мы пришли к

выводу, что самой распространенной подгруппой в русском языке является подгруппа «хлеб и хлебобулочные изделия», а в английском – «блюда». ФЕ рассмотренных тематических подгрупп обозначают как положительные, так и негативные качества и действия. В английском языке преобладают фразеологизмы, которые обозначают позитивные и негативные характеристики. В русском языке превалируют фразеологические единицы, которые обозначают негативные характеристики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко, Н. Ф. Проблемы фразеологического значения и смысла (в аспекте межуровневого взаимодействия языковых единиц): монография / Н. Ф. Алефиренко, Л. Г. Золотых. – Астрахань: Изд-во Астраханского пед. ун-та, 2000. – 220 с.
2. Добровольский, Д. О. Национально-культурная специфика во фразеологии / Д. О. Добровольский // Вопросы языкознания. – 1997. – № 6. – С. 37-45.
3. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка: учеб. пособие для студентов филол. факультетов / Н. М. Шанский. – М.: Высшая школа, 1969. – 231 с.

Омельченко В. С.

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

ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ

Видеоматериалы являются важным инструментом при обучении говорению в современном образовании. Их использование в классной комнате позволяет создать учебную среду, которая максимально приближена к реальным коммуникативным ситуациям, помогает ученикам развить свои навыки говорения и расширить словарный запас.

Одно из главных преимуществ видеоматериалов в обучении говорению заключается в возможности наблюдения за носителями языка в реальной жизни. Фильмы, телешоу, документальные фильмы и видеоролики предлагают широкий спектр эмоционально-насыщенных и интересных материалов, которые могут служить основой для обсуждения и развития навыков говорения. Они позволяют ученикам услышать разнообразные акценты, интонации и модели речи, а также показывают их в правильном контексте.

Кроме того, видеоматериалы могут быть использованы для развития навыков слушания в контексте обучения говорению. Через просмотр и анализ видеоматериалов студенты могут улучшить свою способность понимать различные произношения, скорость речи и использование сленга в разговорных ситуациях. Такую возможность могут предоставить аутентичные видеоматериалы, которые призваны подготовить учащихся к восприятию инокультурной реальности и к плавному вхождению в неё путем развития социолингвистической компетенции [1]. То есть, учителя могут создавать упражнения и задания на основе видеоматериалов, которые помогут ученикам развить свои навыки слушания и способность к адаптации к различным речевым ситуациям.

Существует несколько этапов, осуществляющихся при данном виде деятельности: дотекстовый этап (before you read/watch), текстовый этап (while you read/watch), послетекстовый этап (after you read/watch) [2]. Упражнения первого этапа выполняются учащимися до просмотра видеоряда. Они направлены на проведение антиципации. Показывая ученикам подсказки, отсылающие к видео (такие как, например, картинки, цитаты и т.д.) и задавая вопросы о тематике материала, преподаватель вовлекает их в дискуссию. Учащиеся могут не соглашаться друг с другом в ходе обсуждения, что положительно влияет на их мотивацию к выполнению предстоящих заданий. Во время подготовки к данному этапу учителю важно учитывать лексику, которая может быть сложной для учеников определённого уровня владения языком. В случае наличия затруднительной лексики можно составить перечень слов и предоставить их с дефиницией на иностранном языке. Текстовый этап заключается в выполнении учениками коммуникативной задачи, заданной учителем. Таковой может быть вычленение определённой информации из видеоряда. Во время последнего этапа работы с текстом учащиеся выполняют задания, связанные с переработкой содержания материала: к таким относятся ответы на вопросы, выбор правильного ответа, выражения согласия или несогласия с утверждением. Важно помнить, что мало только ответить на поставленный вопрос – своё мнение ученики должны аргументировать.

К упражнениям, связанным с работой над видеоматериалами, можно отнести следующие:

1. Отслеживание произношения: учитель может предложить ученикам просмотреть короткий видеоролик на иностранном языке и сосредоточиться на произношении говорящего. Затем ученики могут записать себя, повторяя за говорящим иностранцем,

и сравнить свою речь с оригиналом, чтобы отследить и исправить имеющиеся расхождения. Это помогает им научиться правильно произносить слова и фразы, а также улучшает их способность слушать и воспринимать речь на новом языке.

2. Комментирование видео: ученики могут смотреть видеоролики на иностранном языке и комментировать их на этом языке. Они могут описывать происходящее, выражать свое мнение или задавать вопросы. Это помогает развить навыки говорения и понимания на языке, а также расширяет словарный запас.

3. Обсуждение видео: учитель может показать ученикам видеоматериалы на иностранном языке и предложить им обсудить содержание или критически оценить идеи, высказанные в видео. Это позволит ученикам не только выразить свои мысли и мнения, но и практиковать устную речь на иностранном языке.

Однако, чтобы эффективно использовать видеоматериалы в обучении говорению, нужно учесть несколько важных аспектов. Прежде всего, необходимо выбирать подходящие видеоматериалы с учётом интересов и уровня языковой подготовки студентов. Также важно проводить необходимую пред- и пост-работу с видеоматериалами, чтобы стимулировать обсуждение и понимание содержания.

Таким образом, видеоматериалы являются ценным инструментом при обучении говорению, предоставляя учащимся возможность наблюдать и применять языковые навыки в реальных коммуникативных ситуациях. Они создают аутентичную учебную среду и помогают развить навыки говорения и слушания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобрикова, О. С. Использование аутентичных видеоматериалов в формировании социолингвистической компетенции / О. С. Бобрикова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки – 2010. – № 1. – С. 226–232.
2. Дворжец, О. С. Адаптация аутентичных видеозаписей к учебному процессу по английскому языку / О. С. Дворжец // Материалы II Международного семинара «Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам». – Омск : Изд-во ОмГУ, 2007. – С. 202–213.

Осадчая К. Ю.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Сажина Е. В.
(г. Гомель, Республика Беларусь)

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗА СОБАКИ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, БЕЛОРУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Для изучения употребительности фразеологизмов с зоокомпонентом и их значений в контексте мы обратились к анализу художественной литературы. Так, наиболее часто в художественной литературе на русском и белорусском языках встречаются фразеологизмы с таким компонентом, как *собака* (*сабака*). Собака издревле считалась другом человека. В русской и белорусской лингвокультуре образ собаки широко распространён и многогранен. Фразеологические единицы *собачья верность*, *собачья преданность* носят положительную характеристику, но такие выражения малочисленны. Образ в большей степени носит отрицательный характер. Наиболее распространенными видами стилистической окраски фразеологизмов с компонентом собака можно считать неодобрение: *собачья жизнь*, *собаке собачья смерть*, как *собак нерезаных*, *собаке (псу) под хвост*, *брахаць на сабак*, *вешаць сабак*, *ганяць сабак*, *па сабаку з рота скача*, *ушыцца у сабачую скуру*, *сабака на сене*, *у сабакі вачэй пазычаць*, *набрацца як сабака блох*; и ироничность: *была у сабакі хата*, *сабака не пераскочыць*, *дурны як сабака да году*, *(любіць) як сабака палку*, *(патрэбны) як сабаку пятая нага*.

В ходе исследования был установлен только один фразеологизм, содержащий в своем составе компонент *собака*, имеет положительную окраску – *собаку съел* (получил большой опыт, навык в каком-либо деле).

В белорусском языке данному фразеологизму выявлено полное соответствие – *сабаку з’еў*. В данном случае мы имеем дело со значением, где зоокомпонент делает фразеологизм положительным, хотя внутренний образ, лежащий в основе фразеологизма, опять же отрицательный. Кандрат Крапива отразил это в строках басни «У папа ды быў сабака» – *Што той Лыска у навуцы сам сабаку з’еў* [1]. Подобная эмоциональная окраска, присущая приведенным фразеологизмам, является их постоянной приметой, характерной чертой.

Как было отмечено ранее, фразеологизмы, в состав которых входит зоокомпонент *собака*, часто встречаются в русской

и белорусской художественной литературе. Так, например, выражение как *собаке пятая нога* имеет значение *нисколько, совершенно не нужен*, где зоокомпонет делает фразеологизм отрицательным и передает небрежное, презрительное отношение говорящего по отношению к адресату.

Анатолий Крыльцов, герой произведения Л. Н. Толстого «Воскресенье», произносит фразу: «*Да ничего, не согреюсь только, измок, – сказал Крыльцов, поспешно пряча руку в рукав полушубка. – И здесь собачий холод. Вон окна разбиты*» [2]. В данном примере *собачий холод* – это очень сильный холод.

В англоязычной лингвокультуре фразеологические единицы с компонентом *dog* маркируют отрицательные качества человека. Так фразеологизм *dead dog* используется для описания ни на что не годного, никчёмного человека. Такие фразеологизмы как *the black dog is on one's back* (хандрить, находиться в состоянии уныния, меланхолии), *to throw to the dogs* (выбросить за негодностью) отражают проявления враждебной и апатичной повседневности. Фразеологизм *to go to the dogs* означает *гибнуть, разорваться, пойти под откос*.

Джером К. Джером в романе «Трое в лодке, не считая собаки» употребил фразеологизм *to put on the dog* в значении важничать, держать себя высокомерно – «*She does like to put on the dog whenever there's any sort of a do to do*» [3].

Отметим, что англичане испытывают к собакам жалость, не беря в расчёт их сильные качества. Таким образом, фразеологическая единица *to help a lame dog over a stile* означает помочь кому-то в беде, преодолеть что-то.

Полученные в процессе исследования сведения позволяют изучающему английский язык в качестве иностранного лучше понять значения зооморфных фразеологизмов, углубить свои знания культуры и истории, а также понять мировоззрение и мировосприятие населения страны изучаемого языка.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Крапіва, К. Байкі / К. Крапіва. – Текст: электронный // coollib.com: [сайт]. – Режим доступа :<https://coollib.com/b/259325-kandrat-krapiva-bayki/read> (дата обращения: 14.10.2023).
- 2 Толстой, Л. Н. Воскресение / Л. Н. Толстой. – Текст: электронный // онлайн-читать.рф: [сайт]. – Режим доступа :<https://xn----7sbb5adknde1cb0dyd.xn--p1ai/%D1%82%D0%BE%D0%BB%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B9-%D0%B2%D0%BE%D1%81%D0%BA%D1%80%D0%B5%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5/> (дата обращения: 14.10.2023).

- 3 Jerome, J. K. Three men in a boat / J. K. Jerome. – Текст: электронный // libcat.ru: [сайт]. –Режим доступа :<https://libcat.ru/knigi/proza/yumoristicheskaya-proza/294931-jerome-jerome-three-men-in-a-boat.html> (дата обращения: 14.10.2023).

Павлова А. Е.

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

ГРУППОВАЯ ФОРМА РАБОТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

В современной педагогике и психологии возросло огромное значение в потребности учеников к взаимодействию непосредственно в педагогическом процессе, так как групповая форма работа способствует к задействованию всех участников, что является обязательным в проверке учителем коммуникативных навыков учеников. Вполне резонно отметили Н. Д. Гальскова и З. Н. Никитенко, что «чрезмерное увлечение фронтальными формами работы создаёт лишь иллюзию активности каждого ученика и вряд ли способствует его творческому развитию» [1, с. 8]. Главной нишей исследовательской работы являлось выявление способностей реализовывать ситуативный диалог, который напрямую подразумевает наличие парной формы работы. Стимулирования учеников к внезапной незапланированной речи, как выяснилось, является наименее реализуемым на среднем этапе обучения, изучая немецкий язык. Ученики, знакомясь с данной формой работы, обязательно должны быть оснащены сопроводительным материалом, образцом диалогической ситуации, а также должно присутствовать повторение и осмысление всех аспектов, сопровождающих составление и проведение диалога.

Для того чтобы организовать диалогическое взаимодействие учащихся нужны такие методические способы и приёмы, которые обеспечивали бы необходимое речевое взаимодействие на иностранном языке. Следует рассмотреть следующие приёмы: интервью, банк информации, поиск пары, групповые решения, координация действий, дискуссионная игра. На этапе обучения в рамках урока наиболее выполнимым является использование такого приёма, как интервью. Интервью – это парная работа участников образовательного процесса, в ходе которой ученики делятся друг с другом личной информацией на иностранном языке, используя подходящие речевые обороты

и конструкции, тематическую лексику и грамматические единицы. В данном случае подборка материалов проходила на базе учебно-методического комплекса Horizonte 7 класс, темой являлось – «Meine Pläne: Hoffnungen und Wünsche», где ученики учились выражать надежды и просьбы с помощью тематического вокабуляра и речевых конструкций. Образцом диалогической речи выступил пример, включающий в себя грамматическую и лексическую опору, которая соответствовала заявленной теме. В ходе эксперимента ученикам предлагалось разделить на группы, чтобы определиться с тем, кто будет выполнять работу самостоятельно, а кто из присутствующих изъявит желание работать в паре или в тройке. Большинство учащихся приняли решение работать в паре, была группа, работающая в тройке, и только несколько принялись за индивидуальную работу. По результатам проведенной работы выяснилось, что ученики, работающие индивидуально, испытывали больше затруднений и чаще обращались к учителю с вопросами, чем те, кто составлял диалог в паре/тройке, так как, работая в группах, ребята помогали друг другу. Большинство учащихся справились на оценку «хорошо», но следует отметить, что все ученики, составляющие и представлявшие диалог в группах, получили оценку «отлично», готовясь довольно тщательно и оказывая взаимопомощь.

Подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что в сегодняшнем контексте иноязычного образования групповая форма учебной деятельности является наиболее эффективной. Современные школьники проявляют, как того и требует ФГОС, готовность к конструктивному диалогу и самообразованию на протяжении всей жизни. Групповая работа не просто позволяет увеличить время общения и взаимодействия на уроке, воспитывает чувство ответственности за задание, чувство коллективизма, развивает логическое мышление, способность ориентироваться в сложившейся ситуации, но и повышает коммуникативную грамотность каждого обучающегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 8-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2015. – 363 с.

Пантюхина Я. О.

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

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Образование играет важную роль в жизни каждого человека, ведь с помощью него мы узнаём новую и познавательную информацию. Благодаря развитиям современных технологий появились и различные методы обучения иностранным языкам. Данные методы, в частности дистанционное обучение английскому языку, имеют множество преимуществ.

Одним из первых понятие «дистанционное образование» в контексте педагогической науки использовал Борье Хольмберг в 1960 году в своей работе «О методах преподавания по переписке» [4]. Однако данный термин не сразу прижился в официальной науке и долгое время использовался наряду с понятиями «обучение по телевидению», «удаленное преподавание», «корреспондентское обучение», «независимое обучение», «открытое обучение» и т. д., которые, по сути, относились к одному и тому же явлению.

Одной из основных дистанционных технологий обучения английскому языку являются онлайн-курсы, которые включают в себя набор учебных онлайн-материалов, упражнений, видео-уроки [1]. Также для этого метода применимы приложения для изучения языка, такие как: Duolingo, Memrise или Babbel, прослушивание аудио и видео материалов, чтение книг, подобранных специально под уровень обучающегося [2]. Данная технология удобна тем, что имеет гибкое расписание, поэтому ученики имеют возможность в любое время приступить к изучению нового материала.

Другие дистанционные технологии включают в себя видеоконференции. С их помощью преподаватель может взаимодействовать с обучающимися в режиме реального времени, что благоприятно влияет на продуктивность занятий, а также на результаты обучения. Такие занятия оснащены вспомогательными интерактивными инструментами, такими как: доска для записей, чат, для обмена файлами, возможность демонстраций презентаций и вывода информации на общий экран. Это способствует активному взаимодействию преподавателя и обучающихся, а также наглядное восприятие помогает лучшему усвоению информации [1].

Следует отметить, что дистанционные технологии дают нам возможность тестировать учащихся с помощью тестов или

онлайн-опросов. Например, Quizizz.com – это сайт для создания викторин. Ученики могут проходить тесты индивидуально и участвовать в групповых викторинах. Plickers.com – проверка знаний учащихся с помощью сканирования карточек с ответами учащихся. Getcahoot.com – сервис для тестирования в игровой форме. Данные сайты помогают ученикам проверить свой уровень знаний по пройденной теме, а поскольку такие тестирования могут быть выполнены в игровой форме, то учащиеся смогут испытать только положительные эмоции в ходе работы [1].

Исходя из важности использования дистанционных технологий, отметим преимущества их использования в обучении английскому языку:

- гибкость и удобство: студенты могут изучать английский язык в любое удобное для них время и место. Они не ограничены расписанием учебных занятий и могут выбирать нужные им курсы, что способствует повышению уровня образования среди людей, которые на данный момент не имеют возможности посещать учебные заведения;
- доступ к ресурсам: в онлайн-обучении доступна широкая база информации и ресурсов по изучению английского языка;
- международное общение: студенты могут общаться с преподавателями и другими студентами со всего мира, практикуя свои навыки владения английским языком. Существует практика внедрения в дистанционный урок носителя языка, который в свою очередь даёт возможность ученикам практиковать язык;
- интерактивные уроки: дистанционные технологии позволяют проводить интерактивные уроки с использованием различных интерактивных заданий, игр и тестов. Это делает обучение более интересным и запоминающимся [3].

Дистанционные технологии также позволяют обеспечивать поддержку, обратную связь педагога и обучающихся во внеурочное время. С помощью этого приёма возможно решать, возникшие в процессе выполнения заданий, вопросы; такого рода процесс обычно осуществляется с помощью почты или выбранной преподавателем онлайн-платформы.

Таким образом, дистанционные технологии обучения английскому языку имеют много преимуществ, а также могут быть полезным инструментом в обучении английскому языку. Однако, для достижения наилучших результатов следует обладать самодисциплиной, иметь определённую цель и выбирать качественные программы, которые будут соответствовать нынешнему уровню подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мезенина, Н. В. Опыт использования дистанционных образовательных технологий на уроках английского языка / Н. В. Мезенина // Молодой ученый. – 2021. – № 39 (381). – С. 57–60.
2. Мишина, И. Обзор платформ искусственного интеллекта (AI) для изучения английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://vc.ru/s/1961240-legend-lingua/747111-obzor-platform-iskusstvennogo-intellekta-ai-dlya-izucheniya-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 23.09.2023).
3. Плюсы дистанционного обучения: преимущества и выгоды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://puretuber.ru/plyusy-distancionnogo-obuceniya-preimushhestva-i-vygody> (дата обращения: 23.09.2023).
4. Holmberg, B. On the methods of teaching by correspondence / B. Holmberg. – Lund, 1960. – 44 p.

Паньчук И.В.

*Учитель англ. яз. I категории МБОУ
«УВК № 244 г. Донецка»
г. Донецк, ДНР*

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Значимость данного исследования состоит в том, что, во-первых, одной из основных задач, поставленных перед школой в современном обществе, является воспитание и образование человека культуры, обладающего коммуникативной компетенцией в актах межкультурной коммуникации, во-вторых, недостаточно исследованной является роль лингвострановедческого компонента именно на раннем этапе обучения. Также недостаточно разработана система упражнений, направленных на усвоение лингвострановедческого материала.

Лингвострановедение – это метод, знакомящий школьников с современными реалиями страны изучаемого языка посредством иностранного языка и в процессе его изучения [1, с. 13].

Реализация лингвострановедческих подходов на уроках иностранного языка обеспечивает развитие и формирование коммуникативных навыков межкультурного коммуникативного поведения. Благодаря этим заданиям учащиеся получают общую концептуальную систему национальных обычаев, традиций

и реалий страны, в которой они изучают язык. Известно, что начальный этап является основой всей конструкции обучения иностранному языку. Именно здесь необходимо заложить прочную основу для всех компонентов содержания обучения, в том числе культурного содержания.

Важно начинать региональное насыщение содержания преподавания английского языка на ранних этапах обучения. Это определяет новый подход к подбору всего учебного контента, где каждый компонент необходимо обогащать информацией о культуре страны, язык которой изучается. Дети младшего школьного возраста, столь благоприятного, по мнению психологов, для начала изучения иностранного языка, особенно чувствительны и восприимчивы к чужой культуре. Они заинтересованы в приобретении новых знаний, навыков и умений [3, с. 54]. Учитель не должен это игнорировать. Нельзя также не учитывать, что материалы, посвященные стране изучаемого языка, стимулируют воображение, влияют на чувства, формируют вкусы и, следовательно, посредством передачи определенных сообщений оказывают влияние на настроение ребенка и его поведение и на его образно-художественную память.

Очевидно, что, учитывая культуру страны, чем раньше вы начнете обучать детей иностранному языку, тем быстрее сможете познакомить их с миром детей, говорящих на другом языке. Например, для создания образа маленького англичанина наши ученики начальных классов должны понять его отношение к миру, образ мышления, систему ценностных ориентаций и стереотипы поведения в определенных жизненных ситуациях.

Кроме того, занятия английским языком становятся более интересными, если учащиеся начинают получать базовые региональные знания. При этом часть этой информации может быть представлена в виде картинок, слайдов, фильмов; другая (билеты, телепередачи, денежные единицы) – в виде раздачи; третья – в виде текстов чтения и прослушивания и т. д. [2, с. 48].

Региональная информация интересна, когда вы впервые начинаете изучать иностранный язык. Как известно, развлечения предшествуют познавательному интересу к определенному предмету, и новые яркие впечатления могут помочь пробудить у детей интерес к обучению, но при этом не следует забывать, что развлечения на занятиях не важны, важна их привлекательность. Начало развития интереса. Интерес, в свою очередь, повышает мотивацию и эффективность приобретения знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ариян, М.А. Лингвострановедение в преподавании иностранного языка в школе / М.А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 1990. № 2. – С. 13.
2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: Глосса, 2000. – 164 с.
3. Кашук, С.М. Лингвострановедческий подход при обучении английскому языку в младших классах / С.М. Кашук // Иностранные языки в школе. – 1997. № 2. – С. 51-54.

Пачаткова Р. С.

*Научный руководитель: ст. преп. Бобышева Т. В.
(г. Санкт-Петербург, РФ)*

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЁЖНОГО СЛЕНГА НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРНЕТ- ОБЩЕНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»

Введение

Молодое поколение использует социальные сети для поиска информации, общения с друзьями, загрузки контента и покупок. Интернет и сетевые технологии играют огромную роль в нашем информационном развитии.

Актуальность работы – изучение Интернет-сленга, части английского языка, которая недостаточно изучена. Цель исследования – анализ наиболее употребляемых английских слов.

Задачи: выявить причины употребления в социальной сети «ВКонтакте», выбрать популярные сленговые слова для общения среди молодёжи, классифицировать английские заимствования по способам словообразования, составить словарь сленговых выражений в Интернете.

Были использованы следующие методы: теоретический, социологический (беседа), статистические методы обработки данных.

ПРИЧИНЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО СЛЕНГА В РЕЧИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

Заимствования иностранных слов – способ развития языка, особенно английского. Глобализация английского языка – результат его большого влияния на другие языки. Развитие интернет-технологий – признак глобализации.

Причины появления и использования английских заимствований в молодежном общении: несформированная

русскоязычная компьютерная речь [1]. Например, *юзер* – *user* – пользователь; проникновение иностранного искусства в массовый доступ. Примером может служить *мем* – популярное видео, или иное сообщение, распространившееся в интернете; выражение накопившихся эмоций; увлечение онлайн-играми [1], [2]. Пример: *лол* – *laughoutloud* – очень смешной.

ИНТЕРНЕТ КАК ВЕДУЩИЙ СПОСОБ ОБЩЕНИЯ МОЛОДЁЖИ НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ ВКОНТАКТЕ

Интернет стал неотъемлемой частью современной жизни, влияя на образование, торговлю, связь и развлечения. Особенно для молодежи, он является основным источником информации и средством коммуникации. Интернет привнес новые способы общения и стереотипы речевого поведения, что требует дальнейших лингвистических исследований.

Молодежь – основные пользователи интернета, активно общаются и обмениваются информацией. Интернет-язык отличается от литературного и отражает устную речь [4].

Интернет-коммуникация происходит через социальные сети, особенно популярные: «ВКонтакте», «Одноклассники» и «Telegram».

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ИНТЕРНЕТ- ОБЩЕНИИ МОЛОДЁЖИ

Исследование анализирует заимствования в интернет переписке молодых людей в соцсети «ВКонтакте». Извлечено 83 англицизма. Особенности словообразования: заимствуются существительные, глаголы, наречия и прилагательные. Существительные получают категорию рода и числа. Новые слова появляются на базе иноязычной основы с помощью аффиксации или безаффиксного способа.

Аффиксация – способ словообразования (суффиксальный, префиксальный, смешанный). Например, *Запостить* – *topost1*) *вывешивать, расклеивать объявления, афиши*, 2) *опубликовать в Интернете* – суффиксально-префиксальное слово. Безаффиксный способ заимствования без адаптации – *инглиши* – *English, гайс* – *guys* – *парни*.

В Интернет-общении часто используются сокращения и аббревиатуры [4, с. 389], такие как *ноут* – *notebook* – *ноутбук*, *ник* – *nickname* – *имя в интернете*. Заимствования в Интернет-общении российской молодежи претерпевают словообразовательные изменения, добавляются суффиксы и префиксы, слова усекаются и сокращаются [3, с. 387].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Появление заимствований в речи молодежи – процесс, который развивается стремительно и реагирует на исторические явления в мире.

Заимствования в речи молодежи быстро развиваются из-за исторических явлений. Их причины: развитие сетей, технологии, глобализация, выражение эмоций, выделение из толпы, противостояние взрослым, мода на английский язык и увлечение онлайн-играми.

В исследовании заимствований в молодежном общении в социальных сетях создан словарь. (См. Приложение 1)

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградова, Т. Ю. Специфика общения в интернет [Электронный ресурс] / Т. Ю. Виноградова // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. – Режим доступа :<http://septemberfox.ucoz.ru/biblio/vinogradova.html> (Дата обращения: 11.10.2023).
2. Горбунова, И. В. Функциональна систематика англицизмов в русскоязычном сегменте сети интернет [Электронный ресурс] / И. В. Горбунова. – Режим доступа :<http://elib.bsu.by/bitstream/> (Дата обращения: 5.10.2023).
3. Матюшенко, Е. Е. Заимствование как один из самых продуктивных способов образования единиц современного молодёжного сленга / Е. Е. Матюшенко // Социальные варианты языка – II: материалы Междунар. науч. конф. – Н. Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2003. – с.386-389
4. Язык сети Интернет / Стилистический энциклопедический словарь русского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://dic.academic.ru>(Дата обращения: 5.10.2023).

*Повторуха Н. В.
(г. Горловка, РФ)*

МЕТРОЛОГИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА С СОМАТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВ)

В современной лингвистике находят отражение проблемы метрологии – науки о мерах и весах [2, с. 522]. Человек соприкасался с измерением с незапамятных времён. Хорошо

известно, что для обозначения единиц измерения употребляются некоторые наименования частей тела (соматизмы), напр.: нем. *Klafter* ‘сажень’, укр. *п'ядь*. Ещё древнегреческие философы знали о соотношении между частями тела и числами. Так, Аристотель упоминал в своих трудах соматизм *локоть* в качестве единицы измерения [1, с. 59–60, 64, 65], а софист Протагор применительно к метрологии считал, что человек – мера всех вещей («*homo mensura*») [5, с. 1–56].

Но поскольку у каждого человека свои параметры и числовое выражение этих пропорций разное, то можно утверждать, что такие меры имеют значение приблизительного количества, ср.: нем. *Elle* ‘frühere Längeneinheit (etwa 55–85 cm)’ ‘локоть ‘древняя единица длины (около 55–85 см)’’, укр. *лікоть* ‘старовинна міра довжини, приблизно у півметра’.

Соматизмы исследовались разными учёными на материале как германских (Т.М. Федуленкова, С. Brown, A. Wierzbicka), так и славянских (П.М. Аркадьев, І. Замойська, Л.И. Козырев, Г.Е. Крейдлин, А.Б. Летучий, Д. Чернявский) языков. В то же время в лингвистике существуют единичные исследования, посвящённые изучению соматизмов в системе метрологической лексики в сопоставительном аспекте, что и обусловило актуальность данной работы. Объектом исследования является метрологическая лексика с соматическим компонентом (далее – МЛСК) в немецком и украинском языках. Цель заключается в установлении функциональных особенностей МЛСК в исследуемых языках. Материалом послужили 153 лексемы, из них 102 в немецком и 51 в украинском языках, полученные путём сплошной выборки из толковых словарей [2; 4], а также из художественных произведений немецких и украинских писателей второй половины XX – начала XXI вв. общим объёмом – 10000 страниц. При этом 12 лексем (5 в немецком и 7 в украинском языках) маркированы в словарях как устаревшие, напр.: нем. *Zoll* ‘veraltete Längeneinheit unterschiedlicher Größe (2,3 bis 3 cm)’, ‘дюйм ‘устаревшая единица длины разной величины (2,3 – 3 см)’; укр. *лікоть* ‘старовинна міра довжини, приблизно у півметра’.

В становлении метрологии как науки большую роль сыграли такие экстралингвистические факторы, как научно-технический прогресс и развитие международных торговых отношений. Было установлено, что МЛСК принадлежит к донаучному периоду (с древних времен до 1795 г. (до введения Метрической системы мер)), представляя собой народную метрологию. Лексика этого периода выходит из употребления и является устаревшей.

МЛСК относится ко вторичной номинации и рассматривается как результат метонимического переноса «ЧАСТЬ ТЕЛА → ЕДИНИЦА ИЗМЕРЕНИЯ».

Хорошо известно, что фразеологизмы и поговорки с МЛСК являются одной из многочисленных групп лексического фонда сопоставляемых языков. С.А. Швачко отмечает, что слова меры и веса выступают в качестве неотъемлемого компонента скороговорок, пословиц, поговорок и фразеологизмов [3, с. 98], ср.: нем. *ein ellenlanger Brief* 'длиннейшее послание', укр. *на мізинець* 'мала кількість чого-небудь; дуже мало, трохи'; нем. *Jeder misst andere gern mit seiner eigenen Elle* 'Каждый охотно меряет другого своим собственным локтем', укр. *Почує на ніготь, а прикладе на лікоть*.

Во фразеологизмах и поговорках, отражающих окружение человека, его взаимоотношения и мировосприятие, употреблялась МЛСК, использовавшаяся в обиходе в рамках торгово-денежных отношений с давних времен, поэтому здесь представлены лексемы донаучного периода (*вершок, дюйм, локоть, пядь, сажень, фут*), напр.: нем. *um einen Fußbreit Land kämpfen* букв. 'бороться за каждую пядь земли', укр. *ні на п'ядь* 'несколько; никуда'; нем. *Mancher steigt einen Zoll und fällt sieben Klaftern* 'Один поднимается на дюйм и падает на семь сажней', укр. *Більше сажня землі ніякий пан не потребує*. Детерминологизируясь, МЛСК выходит за рамки терминосистемы, теряя свою стилистическую нейтральность и приобретая экспрессивность, напр.: нем. *Meilen misst man nicht mit der Elle* 'Мили не меряют локтем', укр. *Як одступиш од грамоти на аршин, то вона од тебе на сажень*.

Как следует из приведённых примеров, для выражения экспрессивности используется противопоставление «мало» (нем. *Elle* 'локоть', укр. *аршин*) – «много» (нем. *Meile* 'миля', укр. *сажень*).

В результате проведённого исследования можно сделать следующие вводы: МЛСК относится ко вторичной номинации, являясь результатом метонимического переноса «часть тела → единица измерения». Как метроним МЛСК активно функционировала в донаучный период, представляя собой древнейший пласт лексики. Детерминологизируясь, она употреблялась во фразеологизмах и поговорках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Сочинения в четырех томах / Аристотель. – М. : Мысль, 1978. – Т. 2. – 637 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1425 с.

3. Швачко, С. О. Дискурсивні характеристики термінів-квантитативів (на матеріалі англійських слів міри і ваги) / С. О. Швачко // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – 2009. – № 848. – С. 130–134.
4. Duden Deutsches Universalwörterbuch / hrsg. u. bearb. vom Wissenschaftlichen Rat u. den Mitarbeitern der Dudenredaktion; unter der Leitung von G. Drosdowski. – 5., überarb. Aufl. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2003. – 1892 S.
5. Koch, H.-A. Homo mensura. Studien zu Protagoras und Gorgias / H.-A. Koch. – Tübingen : Phil. Fak., 1970. – 161 S.

Погонина И. Н.

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

ВКЛАД ЖЮЛЯ ВЕРНА В РАЗВИТИЕ НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКИ И ЛИТЕРАТУРЫ

Научная фантастика – один из самых захватывающих жанров литературы, объединяющий вымышленные элементы и научные факты. Один из самых выдающихся и влиятельных писателей в этом жанре – Жюль Верн. Его вклад в развитие научной фантастики и литературы неocenim.

Жюль Верн (1828-1905) – французский писатель, известный своими удивительными и захватывающими романами, которые принесли ему мировую славу. Верн является одним из наиболее влиятельных авторов в жанре научной фантастики, его работы оказали глубокое влияние на литературу и научный прогресс.

Одним из ключевых достижений Жюля Верна является его умение пророчески предсказывать будущие, научные разработки и технологии. Верн на протяжении своей карьеры заранее предугадывал множество изобретений, которые стали реальностью спустя много лет [2, с. 36].

Одной из наиболее известных работ Жюля Верна является «Двадцать тысяч лье под водой». В этой книге он подробно исследует подводный мир и приключения героев, используя аккуратные научные описания и изучение технологий. Это произведение проложило путь для развития научной фантастики и вдохновило многих последующих авторов. А в его романе «От Земли до Луны» он представил идею о путешествии на Луну задолго до реальных космических миссий. Эта способность

предвидеть будущее и вдохновлять ученых и инженеров была характерной чертой его творчества [1, с. 46-47].

Основным направлением творчества Жюль Верна было его претворение в жизнь удивительных историй. Верн применил свои знания в области физики, географии, астрономии и других научных дисциплин, чтобы создать реалистичные миры и устройства для своих героев. Он был чрезвычайно внимателен к деталям и стремился к правдоподобности своего образа [2, с. 10].

Помимо научного содержания, работы Жюль Верна были тесно связаны с историей и географией. Автор подробно описал все места в своих произведениях, и уделял большое внимание исследованию исторических фактов и событий. Он использовал эту информацию, чтобы создать атмосферу реальности в своих романах, что сделало его произведения еще более захватывающими и увлекательными [2, с. 24].

Верн был пионером в области научной фантастики. Для раскрытия социальных и философских тем он обращался к таким вопросам, как прогресс, империализм, технологический прогресс и человеческая природа. В его произведениях встречаются размышления о последствиях научного и технологического развития и поднимают непростые вопросы о человеке в мире [3].

Верн также внёс вклад в развитие литературы. Его произведения стимулировали появление новых авторов и новых исследователей в научной фантастике, способствуя расширению границ жанра и углублению его сюжетов. Он показал, что научная фантастика может быть не только увлекательной и развлекательной, но и серьезной литературой, способной поднять актуальные и важные темы [1, с. 56].

Итак, Жюль Верн оставил неизгладимый след в истории научной фантастики и литературы. Его творчество, олицетворяющее сочетание науки, фантазии и великих приключений, продолжает вдохновлять и восхищать читателей и авторов век за веком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, К. К. Три жизни Жюль Верна / К. К. Андреев. – М. : Молодая гвардия, 1956. – С. 46-56.
2. Брандис, Е. П. Жюль Верн и вопросы развития научно-фантастического романа / Е. П. Брандис. – С.-Петербург : Знание, 1995. – С. 10-36.
3. Жюль Верн: великий писатель и пионер научной фантастики [Электронный ресурс] / Жюль Верн // Научные статьи. – 2020. – Режим доступа : <https://nauchniestati.ru/spravka/zhyul-vern/> (дата обращения: 29.10.2023).

Подопригора К. А.

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

ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В АНГЛИЙСКОЙ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В основе современной цивилизации лежит многообразие культур, которые так или иначе находятся в постоянной взаимосвязи и взаимодействии. Не вызывает сомнения тот факт, что каждая культура имеет свои особенные значения. Англия – это та страна, которая богата историей и культурой, оказавшая значительное влияние на развитие мировой цивилизации. В течение многого времени, образ женщины в английской лингвокультуре сформировался под влиянием различных факторов, таких как религия, литература общественный образ жизни и другие аспекты культуры.

Интерес к паремиологическому фонду языков в целом возрос в последние годы, что связано с такими факторами: широким использованием в текстах различной жанрово-стилистической направленности и увеличением прагматической нагрузки паремий в тексте. Термин «паремия» используется как родовое наименование для обозначения различных классов народных афоризмов, прежде всего пословиц, поговорок, загадок и примет, а также присловий, прибауток и т.д. [1]. Из всего класса паремий наиболее употребительными в различных текстах являются пословицы и поговорки, которые мы и рассмотрим в качестве иллюстративного материала для анализа образа женщины.

Большинство паремий, связанных с образом женщины в Англии, можно разделить на три основные темы. Первая тема – это роль женщины в семье и обществе. Некоторые паремии показывают женскую заботу и ответственность за домашний уют. Например, популярная поговорка: «*A woman's place is in the home*» (*Место женщины – дома*), «*The heart of a home is a woman, who creates a warm and loving environment*» (*Сердце дома – женщина, которая создает теплоту и любящую атмосферу*), что обозначает «типичную» роль женщины в качестве домохозяйки и матери. Но стоит отметить, что в современной Англии эта роль стала более гибкой, и многие женщины предпочитают совмещать семейную жизнь с профессиональной карьерой [2].

Вторая тема, которая прослеживается, это образ женщины как символ красоты и эстетичности. Считается, что красивая жена – постоянные проблемы, например: «*Who has a fair wife, needs more than two eyes*» (*Тому, кто имеет красивую жену, нужно иметь*

больше двух глаз), «*A beautiful woman may be a magnet for problem*» (Красивая женщина может быть магнитом для проблем). Всё это лишь подчёркивает субъективность понятия и то, что красота является сложным и многогранным понятием, которое может иметь различные значения и колеблется в зависимости от культуры, где каждый человек имеет своё представление о красоте [2].

Третья тема, которую можно отметить в паремиях, связана с образом женщины как непостоянство и легкомысленность. Данная подгруппа включает в себя следующие английские паремии, например: «*Women are as wavering as the wind*» (Женщина переменчива, как ветер) или «*Early rain and a woman's tears are soon over*» (Ранний дождь и женские слезы быстро проходят). Но важно помнить, что данное представление, не отражает действительности, это скорее стереотип, который не является характеристикой, специфичной для женщин Англии [3].

Следует отметить, что в английском образе женщины, как и в любой другой стране, эта тема представлена широко и многогранно. Паремии – это всего лишь условное отражение реальности, которые могут различаться в зависимости от времени, региона и социального статуса [3].

Таким образом, образ женщины в английской лингвокультуре на основе паремий отражает сочетание традиционных и современных представлений о женской роли. Он включает в себя такие аспекты, как роль женщины в семье и обществе, её красоту и эстетичность, а также стереотипное представление о легкомысленности и переменчивости. Однако, стоит помнить, что образ женщины является индивидуальным и может различаться в зависимости от личных предпочтений и ценностей каждого человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Паремииология в дискурсе: Общие и прикладные вопросы паремииологии. Пословица в дискурсе и в тексте. Пословица и языковая картина мира / под ред. О. В. Ломакиной. – М. : Ленанд, 2015. – 294 с.
2. Самбаева, З. Р. Концепт «Женщина» в английских паремиях [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-zhenschina-v-angliyskih-paremiyah/viewer> (дата обращения 28.09.2023).
3. Широкова, М. А. Особенности английских паремий (гендерный аспект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://infourok.ru/koncept-zhenschina-v-angliyskih-paremiyah-3061939.html> (дата обращения 28.09.2023).

Пономаренко А. С.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Медведева М. С.
(г. Ростов-на-Дону, РФ)*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ**

Насегоднaшнний день общество является постиндустриальным, в котором информация является важнейшим фактором жизни современного человека. Стремительно быстро развиваются информационно-коммуникационные технологии, которые имеют место быть во всех сферах человеческой деятельности. К тому же, процесс образования неразрывно связан с информационными технологиями, которые позволяют преподавателям расширять свои возможности.

Вопросами информационно-коммуникационных технологий в педагогической деятельности интересовались М. В. Моисеева, Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. И. Нежурина и другие. М. В. Моисеева акцентирует внимание на том, что внедрение в современный процесс обучения информационных технологий позволяют школьникам и студентам социализироваться в более благоприятной для них среде, которая образуется в результате установления академических и социальных связей между обучающимися.

Преподаватель становится консультантом, старшим, более опытным другом, партнером, координатором и тренером, ломая стереотип авторитарности и «истины в первой инстанции». [1, с.380].

Важной задачей преподавания остается научить студента учиться, потому что современные условия позволяют осуществлять обучение и самообучение непрерывно. Сложно представить жизнь современного студента без компьютера, ноутбука или смартфона, потому что это портативные средства получения абсолютно любой информации, знаний и материалов, необходимых для освоения дисциплины. В частности, онлайн-переводчик со встроенным искусственным интеллектом позволяет перевести текст на другой язык при помощи наведения камеры смартфона непосредственно на текст, который нужно перевести. Это значительно сокращает время студента на поиск слов в словарях, имеющихся в библиотеках, а экономия времени – очень важный фактор для количества собираемой информации.

Преподаватель при использовании информационно-коммуникационных технологий получает возможность увеличить содержание своей дисциплины, обновив список заданий и способов их решения. Образовательный процесс становится более оживленным, наполненным аутентичной информацией, что позволяет использовать насыщенный языковой материал. Например, на занятиях по иностранному языку курсантам первого курса во время прохождения раздела «State system of Russia» необходимо бы подобрать иллюстративный материал и дать характеристику органам государственной власти Российской Федерации. Выбор иллюстративного материала, характеризующего каждую ветвь государственной власти, был оставлен на усмотрение курсантов. Презентации и сообщения, которые подготовили курсанты, были совершенно разными по степени владения языком и творческому стилю оформления.

Глобальная сеть «Интернет» позволяет добывать информацию в том виде, в котором желают получить обучающиеся, развивая при этом когнитивные и коммуникативные способности и навыки и способствуя выполнению воспитательно-педагогических задач. При подготовке иллюстративного материала в виде презентации курсанты активируют свои мыслительные способности, решая поставленные преподавателем задачи. В таких условиях преподавателю остается лишь правильно распределить задания между обучающимися, взять на контроль их деятельность, помогая избежать ошибок. Коллективная работа способствует раскрепощению курсантов, улучшая их социальный микроклимат, устраняя психологический барьер, который мешает курсантам в полной мере использовать уже имеющиеся.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод о том, что использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения является важнейшим аспектом системы высшего образования в Российской Федерации. В ряде дисциплин, в том числе, в дисциплине «Иностранный язык», использование информационно-коммуникационных технологий расширяется. Информационные технологии помогают преподавателям раскрывать свой педагогический потенциал и творческий потенциал студентов. Самостоятельная и коллективная работа способствует углубленному изучению материала, что, в свою очередь, повышает качество обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Моисеева, М. В. Феномен виртуальных учебных сообществ / [Электронный ресурс] / М. В. Моисеева, С. Сойферт // . – Режим доступа: <https://ami.im/sbornik/MNPK-184-1.pdf> (дата обращения 19.09.2023).

Попова А. О.
Научный руководитель: преп. Шлома В. А.
(г. Хабаровск, РФ)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПРЕДПОСЫЛКИ

Процессы глобализации в современном мире всё активнее набирают обороты: возникает гибридная мировая культура, происходит смешение национальных традиций, увеличивается рост межкультурной коммуникации, происходит рост торговых и деловых контактов между странами. Вследствие происходящих процессов, владение иностранным языком – незаменимая составляющая образования успешных людей.

Комфортный уровень владения языком связан с индивидуальностью и социальной ориентированностью, поскольку цели владения иностранным языком у каждого разные: изучение иностранной литературы, повышение уровня коммуникации за рубежом, знание языка для личных целей и т.д.

Выделяют три основных этапа овладения языковым материалом: 1) этап подготовки связанного высказывания; 2) этап формирования подготовленного высказывания и 3) этап самостоятельного неподготовленного высказывания. Как отмечает в этой связи Б. А. Бенедиктов: «речь – не просто сумма элементов языка, речь, как целое, является качественно новым образованием, развивающимся не в аспектном, мозаично складывающемся, а в уровневом плане». В свою очередь, Б. В. Беляев считает, что процесс овладения иностранным языком складывается из овладения разными видами речевой деятельности, которое происходит в определенной последовательности, в частности, чтение и письмо базируются на говорении [4, с. 194].

Доказано, что способности к овладению иностранными языками зависят от задатков, определяемых свойствами индивидуального уровня, в том числе, особенностями биоэлектрической активности мозга. Согласно исследованиям, доминирование правополушарной активности, отмечаемое у людей с низким уровнем языковых способностей, затрудняет овладение языками [3, с. 10].

Среди основных психологических аспектов изучения языка наиболее важными являются: мотивация и интерес, способности, имеющиеся языковые барьеры, а также соотношение языка и речи в процессе изучения.

В современной педагогической практике преподаватели иностранного языка часто сталкиваются с ситуацией растерянности ученика, который попадает в среду социального взаимодействия данного языка в быту или профессиональной деятельности. Такие практические случаи нередки, именно поэтому лингвистические психологи пришли к выводу о том, что языковые барьеры – это то, что мешает взрослому человеку успешно овладевать иностранным языком, причём, как на внутреннем, так и на внешнем уровне. Это может быть неправильно подобранная языковая программа, некомфортный по личностным качествам преподаватель либо страх, связанный с возможностью неудачи и потерей веры в самого себя на длительном этапе обучения [2, с. 5].

При объяснении нового материала, необходимо учитывать кратковременность человеческой памяти. При однократном предъявлении она может вмещать четких 7 единиц, учитывая, что запоминает человек из них только 5. Согласно этим данным, новую информацию лучше предоставлять сжато, блоками, с ограниченным количеством примеров. Материал будет запоминающимся, если он разделен на небольшие части, которые усвоятся в процессе мозговой деятельности, в течение определенного промежутка времени.

Существует большое количество приёмов для ускорения и облегчения процесса запоминания новых слов при изучении иностранного языка. Например, мнемонические приёмы, включающие объединение разных слов в связный рассказ. Использование ассоциативного мышления положительно влияет на запоминание, что позволяет связать каждый новый блок информации с изученным ранее. Кроме того, на занятиях могут быть созданы интеллект-карты, в результате использования которых, происходит организация индивидуальной и групповой деятельности, осуществляется дифференцированный подход. Помимо этого, другим популярным приёмом выступает сочинение историй под названием «эффект генерации», позволяющий запоминать содержание рассказа, придуманного самостоятельно.

Таким образом, индивидуально-психологические особенности обучающегося играют ключевую роль в процессе восприятия и усвоения иностранного языка в любом возрасте и на любой стадии изучения. Процесс обучения должен быть цикличным, организованным и эффективным. Концентрированное распределение информации позволит улучшить продуктивную работу головного мозга и получить желаемый результат. Поскольку только личная мотивация и заинтересованность к

обучению ориентирована на успешное вхождение в культуру другого народа, приобщение к её нормам и традициям, а также свободное владение языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Попова, А. А. Приёмы запоминания иностранных слов/А. А. Попова// Вестник науки и образования. – 2021. – С. 48–55.
2. Турбина, Е. П. Психологические аспекты изучения иностранного языка/ Е. П. Турбина// Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2017. – №1. – С. 87–93.
3. Хохлова, Л. Н. Психофизиологические предпосылки способностей к овладению иностранными языками: дис. канд. психол. наук: 2017 г./ Хохлова Лариса Александровна; науч. консультант Л. Е. Дерягина; ФГБОУВО «Северный государственный медицинский университет». – Москва, 2017. – 41 с.
4. Цветкова, Т. К. Овладение иностранным языком. Уточненные понятия / Т. К. Цветкова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – №4. – С. 193–202.

*Попова С. П., Щербакова О. Г.
(г. Горловка, РФ)*

ТИПЫ И ФУНКЦИИ ОНИМОВ И ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ (НА ПРИМЕРЕ ЦИКЛА ДЖ. Р. Р. МАРТИНА «ПЕСНЬ ЛЬДА И ПЛАМЕНИ»)

Литературная оноματοлогия – принципиально новая комплексная наука, возникшая на стыке оноματοлогии, стилистики, поэтики, лингвистики текста, лексической семантики и семиотики и изучающая все особенности употребления онимов в тексте художественного произведения. Литературная ономастика вторична, она всегда опирается на общенародную ономастику с неперенным учетом действующих в языке ономастических норм. Даже если писатель обращается к ономастическому творчеству, создавая собственные имена, он использует уже сформированные модели языковой ономастической системы.

Антропони́мы вселенных фэнтези являются деталью, которую необходимо изучать аналитически, так как значительная часть смысловой нагрузки текста содержится в онимах как таковых, и изучение антропонимов или топонимов, верная их трактовка дают возможность наиболее полно проникнуть в авторский замысел [4]. По мнению Е. А. Белозеровой, ни одно художественное произведение не может существовать без имен собственных самых различных типов [1]. Новичков А. А. считает, что *«одной из главных функций онимов в литературном тексте, является создание такого ономастического фона, который формирует у читателя впечатление достоверности, реальности художественного пространства и времени (хронотопа) изображаемого вторичного мира, позволяя читателю поверить в подлинность событий и персонажей»* [3].

Функции антропонимов в художественном тексте базируются на свойствах и возможностях имени собственного как лингвистической категории [2]. Мы рассмотрели восемь функций антропонимов и проследили частотность использования различных типов онимов на примере романа Дж. Р. Р. Мартина, а также изучили пять антропонимических моделей, провели анализ антропонимов трех влиятельных женских образов романа.

Для создания онимов писатели фэнтези используют различные способы, из которых наиболее частотными являются придумывание оригинального онима, то есть онима, не имеющего внутренней формы на английском языке и не следующего онимным моделям англоязычной традиции (39%), и конструирование онима из апеллативов английского языка (37%).

Широкое использование придуманных личных имен обусловлено, во-первых, влиянием толкиновского канона фэнтези и стремлением авторов максимально обособить вторичный мир фэнтези, включая и ономастикон, от нашего мира; во-вторых, историей развития американского антропонимикона, для которого характерно *«...более свободное отношение к выбору имени и его использованию, чем в других англоговорящих странах»* [5]. В отличие от произведений литературы реализма, созданные Дж. Р. Р. Мартином личные имена и фамилии с «говорящей» внутренней формой не ориентированы на сатирическое или оценочное изображение черт и характера персонажей, эти функции часто принимают на себя прозвища.

К менее частотным способам создания онимов относятся использование видоизмененного заимствования (9%), использование общеупотребительного английского имени (7%), использование существующей модели (3%), комбинирование

(2%), создание оригинального онима с внутренней формой на вымышленном языке (2%), создание онима из апеллятивов классических языков (1%). Использование видоизмененного заимствования подразумевает создание онима на основе англоязычных антропонимических ресурсов путем изменения графической формы онима, усечения онима или изменения его фонетической формы и особенно широко встречается у Дж. Р. Р. Мартина. Названный способ создания онимов позволяет достичь высокой степени вариативности личных имен: *Robar, Robert, Robett, Robb, Robin* и др.

Общепотребительные английские имена широко распространены в романе Дж. Р. Р. Мартина и исключительно в антропонимии: личные имена *Dustin, Gregor, Lyn, Thomas, Mat, Nell*, фамилии *Bracken, Dayne, Glover, Poole, Whent*. Присутствует небольшое количество квазисобственных имен, то есть выдуманных автором, для обозначения несуществующего реально объекта. При этом у Дж. Р. Р. Мартина данное персонажу имя вне зависимости от изначальной задумки автора может иметь свое значение, функционально соотносящееся с сюжетом повествования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белозерова, Е. А. Функционирование имен собственных в художественном тексте и дискурсе [Текст]: дис. ... канд. филол. наук. / Е. А. Белозерова. – М., 2008. С. 59.
2. Исаева, Е. Ф. Функции антропонимов в художественном тексте [Текст]: дис. ... канд. филол. наук. / Е. Ф. Исаева. – М., 2012. С. 59
3. Новичков, А. А. Онимы как средство создания вторичных миров в художественных произведениях жанра фэнтези / А. А. Новичков. – Текст : электронный // Вестник Северного федерального университета. 2011. №11. С. 86 – 87. сайт. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onimy-kak-sredstvo-sozdaniya-vtorychnyh-mirov-v-hudojestvennyh-proizvedeniyah-fentezi> (дата обращения: 23.05.2022).
4. Овраева, Д. Н. Онимические модели произведений жанра фэнтези и способы их передачи на русский язык [Текст] // Материалы X международной научно-практической конференции «Студенчество и наука XXI века» / отв. ред. О. Н. Широков. / Д. Н. Овраева. – Чебоксары. : ЦНС «Интерактив плюс», 2018.– С. 159–162.
5. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного [Текст] / А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1973. – 366 с.

РОЛЬ И МЕСТО УЧЕБНОГО ПЕРЕВОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В современном мире, где глобализация и международное сотрудничество становятся все более актуальными, знание иностранных языков перестает быть просто дополнительным преимуществом и становится ключевым компонентом успешной карьеры и личностного развития. Ведь владение иностранным языком открывает перед человеком множество дверей: от возможности общения с представителями разных культур до доступа к мировым информационным ресурсам.

Однако процесс изучения нового языка может быть сложным и многогранным. И здесь одним из наиболее важных и эффективных инструментов обучения становится учебный перевод. Этот метод не только помогает лучше понять грамматические и лексические особенности языка, но и развивает навыки аналитического мышления, внимания к деталям и культурного понимания.

Тем не менее, многие задаются вопросом: какова реальная роль и место учебного перевода в обучении иностранному языку?

1. Исторический контекст

Традиционно перевод использовался как основной метод обучения иностранным языкам. Ученики переводили тексты с родного языка на иностранный и обратно, развивая таким образом навыки понимания и воспроизведения материала.

2. Перевод как инструмент понимания

Учебный перевод помогает студентам глубже понимать структуру языка, особенности грамматики и лексики. При переводе ученик вынужден анализировать текст, выбирать наиболее подходящие слова и конструкции.

3. Развитие навыков коммуникации

При правильном подходе учебный перевод может стать отличным инструментом для развития коммуникативных навыков. Переводя, студент учится выражать свои мысли ясно и точно, а также адаптировать свою речь под разные контексты.

4. Критика учебного перевода

Несмотря на множество преимуществ, учебный перевод часто критикуют за то, что он отвлекает от реальной коммуникации и сосредотачивает внимание на форме, а не на содержании. Кроме того, существует риск перевода «со словарем», когда студенты просто подбирают слова, не понимая их реального значения и использования.

5. Современные подходы к учебному переводу

Сегодня многие преподаватели стараются интегрировать учебный перевод в комплексный подход к обучению, сочетая его с другими методами и техниками. Так, перевод может использоваться на начальных этапах обучения для закрепления базовой лексики и грамматики, а на более продвинутых этапах – для развития навыков интерпретации и анализа текста.

Учебный перевод, несмотря на разнообразие современных методик обучения, продолжает удерживать свою позицию как один из ключевых инструментов в арсенале преподавателя иностранного языка. Этот метод обладает рядом преимуществ, которые могут быть особенно полезными в образовательном процессе. При грамотном и осознанном использовании учебного перевода возможно не только ускорение процесса обучения, но и углубление понимания студентами структуры и особенностей изучаемого языка. Благодаря этому методу учащиеся могут на практике применять полученные знания, развивая при этом свои коммуникативные навыки, что крайне важно для реального общения на иностранном языке. Однако стоит помнить, что учебный перевод — это лишь одна из сторон медали. Для достижения наилучших результатов важно сохранять баланс между различными методами обучения, интегрируя перевод в комплексный подход к изучению языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лобанец, И. И. Место перевода в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / И. И. Лобанец, Е. В Шило – Режим доступа :<https://www.alba-translating.ru/ru/articles/2015/lyubanets-shilo.html> (дата обращения: 04.10.2023).
2. Фролова, Г. М. Роль перевода в обучении иностранному языку / Г. М. Фролова // [Электронный ресурс] – Режим доступа :<https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-mesto-uchebnogo-perevoda-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku/viewer> (дата обращения: 04.10.2023).

Рудюк А. К.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Токмачева М. А.
(г. Луганск, РФ)*

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «ГЕРОЙ» В ИСПАНСКОМ СРЕДНЕВЕКОВОМ ЭПОСЕ

«Песнь о моём Сиде» – величайший памятник испанской литературы. Он оказывает существенное влияние на

представления о героизме и идеалах героя в испанской культуре и литературе несмотря на то, что произведение было написано в средние века.

Существует проблема интерпретации и понимания различных значений и коннотаций, связанных с концептом «герой» в контексте литературного памятника «Песнь о моём Сиде». Изучение семантического поля позволит понять культурно-историческое значение героизма в средневековом испанском эпосе.

Семантическое поле относится к организации и структуре значений, ассоциаций и взаимосвязей между словами и понятиями в рамках определенного языка или сферы знаний. Оно представляет собой сеть связанных слов и концептов, которые объединяются на основе их смысла и контекста. Это позволяет выявить общие черты, различия и связи между понятиями и раскрыть их значимость и смысл.

Обычно учёные выделяют в структуре поля ядро и периферию [4, с. 17]. Структура «ядро-периферия» выражает основные формы связи компонентов поля и проявляется как характерологический показатель их внутреннего порядка. Эта структура выявляет их роль в выполнении определенных семантических функций, участие в распределении инвариантно-семантической нагрузки и особый вес в пределах поля, а также выражает структурно-семантическое отношение между компонентами.

Следует обратить внимание на то, что периферию нелегко структурировать, так как концепт отличается многоплановостью, размытостью границ, и поэтому носители одного и того же языка могут по-разному его воспринимать [3, с. 104].

«Концепт, – как пишет В. И. Карасик, – это хранящаяся в индивидуальной либо коллективной памяти значимая информация, обладающая определённой ценностью, переживаемая информация» [2, с. 128].

Исследуя концепт «герой», нужно отметить, что он входит в число общезыковых концептов, а также является базовым и универсальным в испанском языке. Через него выражаются национально-культурные и духовные особенности испанского народа, что отражается, начиная с раннего средневековья, в литературных памятниках.

Чтобы выбрать слова для создания семантического поля, необходимо разобраться с ключевыми понятиями, связанными с концептом «герой». К ним относятся следующие термины: рыцарство, честь, верность, храбрость, сила, христианство, щедрость, лидерство, изгнание, искупление и др.

Все перечисленные понятия встречаются в тексте «Песни», наполняя собою семантическое поле. Морфологический анализ

«героической» лексики показал, что к ней, в основном относятся имена прилагательные (*honra, fiel, valiente, fuerza, rico, audaz, sabio, noble, bravo, atrevido*) и существительные (*caballeros, Dios, batalla, valor, ardor*), встречаются также глаголы (*desalojar, empeñarse, lidiar, luchar*):

Ej: 1. *Creceremos en nuestra honra e iremos adelante.* [1, с. 170]. 2. *Sus caballeros fortuna alcanzan, a cada uno de ellos, caen cien marcos de plata.* [1, с. 96]. 3. *Grandes son los poderes para con ellos lidiar.* [1, с. 104].

Исходя из этого, семантическое поле концепта «герой» в исследуемом нами произведении строится следующим образом (Рис. 1).

Таким образом, семантическое поле концепта «герой» в испанском эпосе даёт ценную информацию о средневековом понимании героизма, проливает свет на конкретные характеристики, достоинства и ценности, связанные с героем. Кроме того, изучение концепции героизма может способствовать пониманию эволюции фигур героев и их репрезентации в разные исторические периоды и культурные традиции.

Рисунок 1. Семантическое поле концепта «герой»

ЛИТЕРАТУРА

1. Cantardemío Cid [Электронный ресурс] / Texto modernizado [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ciudadseva.com/texto/poema-de-mio-cid-cantar-primero/>
2. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: ГНОЗИС, 2004. – 389с.
3. Муллагаянова, Г. С. Полевые подходы к изучению эмоций в лингвистике / Г. С. Муллагаянова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2010. – № 29 (210). – С.103–106.
4. Минина, Н. М. Семантические поля в практике языка: учеб.-метод. пособие по лексике немецкого языка / Н. М. Минина. – М.: Высшая школа, 1973. – 140 с.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА ТРУД В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПАРЕМИЙ)

Вербализация концепта труд является одной из ключевых составляющих языковой и культурной системы любого народа. В английской лингвокультуре этот концепт также имеет свои особенности, которые отражены в различных паремиях – высказываниях, содержащих народную мудрость и опыт.

Концепт *труд* в английской лингвокультуре обладает своей спецификой, которая отражает особенности отношения к работе и труду в обществе. В английской культуре труд ценится и уважается, он считается неотъемлемой частью жизни каждого человека. Люди стремятся быть ответственными и преданными своей работе, прилагая усилия для достижения успеха и профессионального роста. Труд в английской лингвокультуре также связан с понятием самоутверждения и самореализации, где успешная карьера и достижение высоких результатов считаются важными факторами для достижения личного счастья и уважения со стороны общества. В целом, концепт *труд* в английской лингвокультуре отражает стремление к профессиональному развитию, самосовершенствованию и достижению успеха в сфере работы.

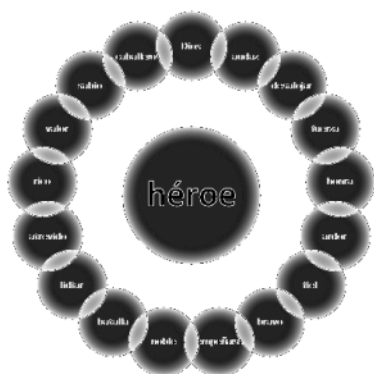
Паремии как лингвокультурологические тексты, отличающиеся разнообразием и вариативностью, находятся в фокусе исследовательских интересов с целью выявления общего и частного в культуре каждого народа. В ёмкой форме паремии дают определение понятиям, существующим в национальной языковой картине мира, передавая особенности бытия каждого народа [1].

Одной из самых известных паремий, относящихся к труду, является «*No pain, no gain*» (*Без труда не вытащишь и рыбку из пруда*). Это выражение подчеркивает необходимость усилий и труда для достижения желаемых результатов. Оно проецирует английскую культуру, где ценятся упорство и настойчивость. Важно заметить, что данная паремия также имеет этическую составляющую, поскольку она подразумевает, что только через преодоление трудностей можно достичь успеха [1].

Ещё одна популярная паремия, связанная с трудом, – «*All work and no play makes Jack a dull boy*» (*Джек в дружбе с делом, в*

ссоре с бездельем). В этом выражении подчеркивается важность баланса между работой и отдыхом. Оно отражает английскую ценность равновесия в жизни и призывает не забывать о своих личных потребностях и увлечениях. Эта паремия также может служить напоминанием о том, что чрезмерная преданность работе может привести к утомлению и потере энтузиазма [1].

Одной из интересных паремий, относимых к труду, является «*Many hands make light work*» (*Когда рук много, работается быстрее*). Это выражение подчеркивает важность сотрудничества и коллективного труда. В английской культуре ценятся командная работа и взаимопомощь. Данная паремия также отражает идею, что объединение усилий может помочь справиться с любыми трудностями и сделать работу более эффективной [1].



Таким образом, вербализация концепта *труд* в английской лингвокультуре на материале паремий позволяет нам увидеть ценности и убеждения этой культуры. Английская лингвокультура подчеркивает необходимость усилий и настойчивости для достижения успеха, но также призывает к балансу между работой и отдыхом и подчеркивает важность коллективного труда.

Изучение паремий, связанных с трудом, помогает нам лучше понять английскую культуру и её отношение к работе и усилиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Миньяр-Белоручева, А. П. Функционирование паремий английского и русского языков как лингвокультурологических репрезентаций в системе языковой картины мира / А. П. Миньяр-Белоручева, А. В. Баскакова // Языковая картина мира. – 2022. – Т. 19. – № 1. – С. 66–67.

ПЛЕЯДА И ЕЕ РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ НОВЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ЖАНРОВ ВО ФРАНЦИИ

Плеяда – одно из крупнейших поэтических объединений западноевропейской литературы XVI века, оказавшее огромное влияние на язык и культуру Франции, а также послужившее основой для развития новых литературных течений. В неё входили такие деятели культуры как П. Ронсар, Ж. Дю Белле, А. Баиф, Э. Жодель, П. Тиар, Р. Белло, Ж. Дора, Г. Дезотель, Ж. Лаперюз и Ж. Пелетье.

Творчество Плеяды было реакцией на многочисленные социальные, политические и культурные перемены Франции и в целом всей Европы конца XV- XVI вв. – реформация, религиозные войны, неудачная внешняя политика Генриха II, экономический кризис, усиление разрыва между королевским двором и остальной страной, установление абсолютной монархии, зарождение класса буржуазии. Как следствие всего вышеперечисленного, в эту эпоху наблюдается поднятие национального духа Франции. Этому своими действиями также способствовала Плеяда. В то время многие деятели науки и искусства прибегали к античным текстам и к творчеству итальянских гуманистов, как к образцу для подражания. В литературе и скульптуре герои французской реальности XVI века представляли в образах античных богов и героев. Участники Плеяды также не обошли эту тенденцию стороной, но они предпочитали не просто подражать тому, что уже было сделано до них, но попытаться обойти древних в искусстве поэзии, при этом средством для достижения этого они выбрали не латынь, а французский язык. Этим они хотели показать всё величие языка их страны, который помог им достичь высот античных ораторов. Данную мысль высказал один из членов Плеяды Жоашен Дю Белле в манифесте «Защита и прославление французского языка». Кроме того, в манифесте, который выступил своеобразной программой деятельности Плеяды, Жоашен Дю Белле критиковал своих французских предшественников и отрекся от следования их примеру, а также от жанров, в которых они писали. На смену мастерам прошлого пришло новое поколение, которое вернуло старые жанры – элегию, эпиграмму, оду, эпопею, а также единственный не античный жанр в этом списке, сонет – и на их основе создало новые темы, идеи и поэтические формы.

Параллельно с тем как росли роль и богатство королевского двора, поэты Пляды всё дальше отходили от стихов ради развлечения членов высшей аристократии. Их произведения всё больше становились похожи на речи античных ораторов, облечённых в стихотворную форму. Они использовали поэзию для продвижения своих политических идей, критики общества, церкви, культурных устоев. Этим они не внесли новое в литературную культуру Франции, но заслуга Пляды заключается в том, что речи литераторов обрели новую форму, более подходящую для восприятия массами, а не только высших сословий. Для продвижения своих идей члены Пляды использовали жанр гражданской поэзии.

Наряду с остросоциальными проблемами в творчестве Пляды нашлось место бытовой тематике и извечным темам любви, горя, радости и природы, но в отличие от многих своих предшественников поэты нового поколения писали о повседневных вещах, используя сравнительно простую лексику, прибегая к диалектизмам и народной культуре. Использовались Плядой и другие стихотворные жанры. Так, П. Ронсар писал свою любовную лирику в сонетах, их же он использовал для прославления природы и простых радостей жизни. Сонет не был новым жанром для Европы того времени, в нём уже писали итальянские гуманисты, у которых члены Пляды его и позаимствовали. Тем самым, продолжая свою политику подражания тому, что этого, по их мнению, достойно. Кроме того, П. Ронсар не просто позаимствовал жанр сонета, он его подстраивал под себя и развивал для своих целей. Язык его сонетов менялся в зависимости от персонажей, встречаемых в них, идеи, обстановки. Сонеты Пляды, как и другие жанры, в которых писали её представители, не были заключены в своей форме, они были живые и изменялись вместе с их авторами и их мировоззрением.

Как можно увидеть из вышесказанного, жанры, используемые Плядой, в большинстве своём уже существовали до них. В своей программе поэты сами это подчёркивали. Но заслуга Пляды состоит в том, что они смогли адаптировать старые античные формы под французские реалии XVI века, и внесли в них новое содержание, развили его с помощью французского языка, тем самым выстроив базу для творчества своих потомков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виппер, Ю. Б. Поэзия Пляды. Становление литературной школы / Ю. Б. Виппер. – М. : Наука, 1976. – 433 стр.
2. Косиков, Г. К. История французской литературы. Средние века / Г. К. Косиков. – М. : Центр книги Рудомино, 2011 – 488 стр.

3. Маслобоева, Л. Е. Античные традиции в манифесте Дю Белле «Защита и прославление французского языка» [Электронный ресурс] / Л. Е. Маслобоева. –Режим доступа : <https://md-eksperiment.org/ru/post/20200127-antichnye-tradicii-v-manifeste-dyu-belle> (дата обращения: 27.10.2023).
4. Шайтанов, И. О. Плеяда: первая школа национальной поэзии[Электронный ресурс] / И. Ю. Шайтанов. –Режим доступа :<http://svr-lit.ru/svr-lit/articles/shajtanov-pleyada.htm> (дата обращения: 27.10.2023).

Рябова А. Ю.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Кравченко О. В.
(г. Таганрог, РФ)*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УСТНОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

В настоящее время федеральные государственные образовательные стандарты ставят перед учителем сложную задачу – научить общению на иностранном языке. В качестве основных инструментов для реализации поставленной задачи учителю предложена работа по формированию метапредметных навыков, которые впоследствии обеспечат успех в деятельности различного вида, включая навыки устного общения [2, с. 92].

В ходе прохождения педагогической практики в средней общеобразовательной школе на основе примерной образовательной программы по французскому языку нами был подготовлен тематический план, анализ которого позволяет сделать выводы об особенностях организации устного общения на уроке французского языка средствами деятельности, выстроенной в рамках работы по формированию метапредметных, предметных и личностных умений. Календарно-тематическое планирование было составлено на цикл из девяти уроков, отведенных на изучение темы «Je vais en France», распадающейся на коммуникативно-ориентированные сюжеты (Êtes-vous prêt à voyager? Allons-nous prendre l'avion? Vol de Moscou à Paris Aimez-vous voler? Que faire après le vol? Avez-vous des billets d'avion? Avez-vous des billets d'avion? Êtes-vous prêt à voler?), позволяющие реализовать основные требования коммуникативного и деятельностного подходов. Учебная работа проектировалась в разрезе фронтальной, групповой, парной и индивидуальной деятельности.

В процессе обучения говорению на уроках иностранного языка задействованы, в первую очередь, познавательные навыки. Говорение основывается на навыках анализировать информацию, отбирать основное и отсеивать лишнее, делать выводы, формулировать гипотезы, выстраивать умозаключения. Данные навыки отрабатывались в ходе работы по изучению темы «Je vais en France». Например, организованная речевая зарядка с опорой на стихотворение С. Я. Маршака «Дама сдавала в багаж» на французском языке в полной мере соответствовала поставленным задачам по активизации познавательных навыков.

При формировании навыков ведения диалога учитель обучает постановке вопросов, оцениванию, анализу, систематизации, интерпретации информации, полученной от собеседника. Иллюстрацией подобной деятельности могут стать диалоги: «Préparation du voyage», «À l'aéroport», «Pendant le vol».

Огромное значение в обучающей цепочке имеет работа над развитием коммуникативных навыков, включая навыки распознавания невербальных средств общения, социальных знаков и символов. В рамках изучения темы «Je vais en France» реализовать поставленные задачи помогла работа с вывесками, которые используются на вокзалах, в аэропортах, на борту самолета или в вагоне поезда.

Регулятивные навыки не менее значимы в процессе обучения говорению, так как именно регулятивные навыки управляют коммуникативным поведением обучающегося, поставленного в условия коммуникативной ситуации. Это умение видеть проблему, оценивать имеющиеся средства для ее решения, вносить коррективы в речевую деятельность. Работа по развитию регулятивных навыков присутствовала на всех уроках изучаемой темы: подготовка монологов и диалогов в рамках заданной условно-речевой ситуации, аудирование текстов и выполнение заданий по итогам прослушивания [1, с. 134].

В процессе обучения говорению активно развиваются такие личностные умения как стремление к совершенствованию собственной речевой культуры, что становится действенным посылом к повышению или поддержанию мотивации к изучению иностранного языка. В ходе изучения темы «Je vais en France» безусловно проводилась большая работа по коррекции имеющихся этикетных навыков поведения в местах общего пользования.

Таким образом, можно констатировать, что основными особенностями организации устного общения на уроке французского языка является необходимость планирования

деятельности, направленной на становление коммуникативной компетенции обучающихся в ходе реализации требований деятельностного и коммуникативно-ориентированного подхода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г Асмолов, Г. В Бурменская, И. А Володарская. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Формирование универсальных учебных действий учащихся в условиях введения и реализации ФГОС ООО : методическое пособие для учителей-предметников / под ред. Л. П. Войновой, Т. П. Байкаловой. – Новокузнецк : МБ НОУ «Гимназия № 62», 2015. – 113 с.

*Санченко Е. Н.
(г. Луганск, РФ)*

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Аудиовизуальный перевод – это особый вид переводческой деятельности, так как его нельзя отнести ни к устному, ни к письменному переводу, но в то же время, он находится «между» двумя этими уровнями перевода.

В современном мире цифровых технологий стремительно растет популярность аудиовизуальных произведений, в том числе англоязычных произведений, в связи с чем возникает необходимость их перевода. Тем не менее, при переводе аудиовизуального материала особую трудность для переводчиков представляет передача фразеологизмов с исходного языка на язык перевода. При этом в зависимости от вида аудиовизуального перевода перевод фразеологизмов в англоязычных произведениях может значительно отличаться друг от друга, что вызывает отклик зрителей и интерес языковедов. Этим определяется актуальность исследования.

Целью данного исследования является выявление особенностей стратегии функционирования фразеологических единиц в англоязычном аудиовизуальном произведении.

Проанализировав содержание термина «фразеологизм», можно представить группы фразеологизмов, зафиксированные в лингвистическом энциклопедическом словаре:

- идиомы, обладающие целостной номинативной функцией;
- сочетания-фразеосхемы, переосмысливающие синтаксическое строение фразеологизмов в зависимости от контекста;
- речевые штампы;
- паремии, пословицы и поговорки;
- крылатые слова – выражения афористического характера, созданные в рамках литературы, народных обычаев, терминологии и т.д. [1].

Материалом для исследования послужили 107 фразеологических единиц, отобранных методом сплошной выборки в англоязычном аудиовизуальном произведении «Little Women» («Маленькие женщины»), снятый режиссером Гретой Гервиг в 2019 году.

Аудиовизуальное произведение о жизни взросления четырёх разных по характеру сестер. Данный пример англоязычного произведения по жанру можно охарактеризовать, как драму, мелодраму.

Аудиовизуальное произведение наполнено большим количеством эпитетов, сравнений, которые, в свою очередь, насыщают и оживляют образы. Лексика аудиовизуального произведения наполнена всевозможными средствами образности, которые выражают экспрессивность и эмоциональность. Но особенно главную роль играют фразеологизмы, с помощью которых можно выразить как отрицательные, так и положительные оттенки выражений, например, фамильярность, презрение и т.д. Фразеологизмы делают речь более живой и эмоциональной. В аудиовизуальном произведении мгновенно погружаешься в данный период времени с помощью фразеологических выражений.

С точки зрения грамматической структуры, по классификации Н. М. Шанского [2], выявленные фразеологизмы можно разделить на следующие группы: глагольные субстантивные, идиоматические выражения, сравнивающие, междометные и адвербиальные.

Так, например, когда мама девочек сказала одно очень мудрое изречение: «*Don't let the sun go down on your anger. Forgive her*», – что дословно означает: «*Не позволяй солнцу сесте на твою обиду. Прости ее*». В дубляже данное выражение звучит так: «Нужно быть сильнее своих обид. Прости ее». Данная идиома была в ходу когда-то очень давно. В современном английском языке такую идиому уже не используют, поэтому сегодня она уже не воспринимается как идиома. В случае нашего фразеологизма мама девочек имеет в виду, что нельзя

идти спать, пока чувствуешь горечь обиды, спать нужно идти с чувством легкости на душе. В данном фразеологизме употребляется фразовый глагол «*to go down*». Варианты перевода данного глагола следующие: *спускаться, снижаться, утихать, проиграть, запоминаться*.

Согласно количественному анализу, глагольные фразеологизмы преобладают в данном фильме, что составляет 36 %. На втором месте – группа субстантивных фразеологизмов. В данной группе насчитывается 34 %. Идиоматические выражения меньше, т.е. общее количество 15 %. Следующая группа – сравнивающие фразеологизмы, которые не уступают идиоматическим выражениям и составляют 9 %. Было выявлено, что междометные фразеологизмы употребляются реже, их всего 3 %, а в свою очередь адвербиальные составляют 3 %.

Таким образом, англоязычное художественное произведение насыщено многообразными фразеологическими единицами, которые придают оригинальному произведению яркость описаний и сравнений, колорит речи и образности, что, в свою очередь, требует правильного переосмысления в переводческом аспекте. Перевод фразеологических единиц ставит перед переводчиком особые задачи. Переводчику необходимо обладать навыком верного употребления переводческих трансформаций, а также языковым и стилистическим чутьем для осуществления успешной интерпретации данных единиц.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ганиева, Ф. Ф. Фразеологические единицы как объект исследования в трудах отечественных исследователей / Ф. Ф. Ганиева // *Lingua Mobilis*. – 2015. – № 1(52). – С. 38-47.
2. Шанский, Н. М. Лексика и фразеология современного русского языка / Н. М. Шанский. – М.: Гос. учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1957. – 167с.

*Санжаровская К. Ю.
(г. Оренбург, РФ)*

СВОЙСТВА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Важнейшей задачей профессиональной подготовки будущего учителя является формирование у студентов целостного

представления о научном знании. Акцент на развитии научной парадигмы в системе высшего профессионального образования определил актуальность и необходимость формирования у обучающихся исследовательской компетенции, являющейся сложным, многокомпонентным феноменом. В ходе анализа научного фонда по данной проблеме нами были выделены основные свойства исследовательской компетенции будущего учителя, отражающие её специфику, а именно: интегративность, прогностичность, эвристичность, надпредметность, направленность на саморазвитие. Рассмотрим подробнее каждое из вышеуказанных свойств исследовательской компетенции.

1) *Интегративность*. Формирование исследовательской компетенции в значительной степени направлено на развитие у обучающихся целостного представления о современной научной картине мира. Формирование методологической культуры студентов должно происходить посредством синтеза теории и практики и в условиях тесной взаимосвязи между научно-исследовательской, профессиональной и образовательной деятельностью.

2) *Прогностичность* заключается в способности видения результата научно-исследовательской деятельности. Прогнозирование не должно быть субъективным; напротив, для выдвижения гипотезы важно, чтобы прогнозирование результата осуществлялось на научно обоснованном опыте и информации о текущем состоянии предмета исследования [2, с. 84]. К прогностическим умениям относим умение ставить гипотезы, формулировать цель и задачи исследования, осуществлять отбор методов исследования, планировать свои действия, предвосхищать проблемы, которые могут возникнуть в процессе исследования.

3) *Эвристичность*. Научно-исследовательская деятельность не подчинена строгим алгоритмам; зачастую исследователь вынужден применять инновационные, эвристические, способы решения той или иной проблемы. Эвристичность как специфичная характеристика исследовательской компетенции студентов выражается в способности обучающегося постоянно искать новые пути при решении нестандартных задач. В исследованиях Е. З. Волчек эвристическая деятельность рассматривается как творческая деятельность с интеллектуальными компонентами и проявляется в том, что исследователь способен обнаружить новые, ранее неизведанные качества и свойства предмета не только из потребности, но и из возможности [1, с. 82]. Эвристичность исследовательской компетенции также заключается в способности обучающихся к осуществлению

рефрейминга (от англ. *reframe*– «вставить в новую рамку», «по-новому формулировать»), связанного с необходимостью переосмысления механизмов восприятия и мышления и благодаря которому обучающиеся имеют возможность выйти за границы привычного, проверенного, тем самым расширив своё смысловое поле. [4, с. 84].

4) *Надпредметность* исследовательской компетенции заключается в ее динамичности и вариативности, в возможности применения научного способа познания на материале различных дисциплин. Исследовательская деятельность студентов выступает как универсальный способ освоения действительности. Надпредметный и междисциплинарный характер исследовательской компетенции позволяет использовать полученные знания, умения и навыки исследовательской деятельности в различных сферах деятельности, в том числе, и профессиональной деятельности.

5) *Направленность на саморазвитие* предполагает освоение обучающимися способов интеллектуального саморазвития [3, с. 249]. Отличием студенческой науки от научно-исследовательской деятельности ученых является то, что ее цель состоит не столько в генерации субъективно нового знания, сколько в гармоничном развитии личности. Овладевая компонентами исследовательской компетенции, студенты осваивают методы научного познания, у них формируется научный тип мышления, развиваются познавательные процессы и интеллектуальные способности. Стремление к саморазвитию, переход от внешних мотивов к занятию исследовательской деятельностью к внутренним рассматривается нами как один из критериев эффективности сформированности исследовательской компетенции будущего учителя.

Приоритетной задачей деятельности студентов, в том числе, и исследовательской, является формирование готовности к осуществлению педагогической деятельности. Формирование исследовательской компетенции направлено в главной степени на развитие познавательных умений обучающихся, становление полифонического типа мышления и развитие целостной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волчек, Е. З. Эвристичность познавательного действия / Е. З. Волчек // Вестник Белорусского государственного экономического университета. – 1997. – № 3. – С. 80-87.
2. Золотарёва, А. В. Научно-исследовательские компетенции аспиранта / А. В. Золотарёва // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 3. – С. 80-86.

3. Лопатина, О. В.К разработке научно-методического обеспечения формирования исследовательской компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка / О. В. Лопатина, Р. С. Сайфуллин // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – № 5. – С. 248-251.
4. Мироненкова, Н. Н. Рефрейминг как дидактическая технология инициации смыслового выбора / Н. Н. Мироненкова, И. В. Абакумова // Science for Education Today. – 2021. – № 11 (3). – С. 82-106.

*Симонец М. С.
(г. Донецк, РФ)*

СТРУКТУРНО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Под терминологией лингвисты понимают совокупность специфических для каждой профессиональной деятельности наименований (терминов), применяемых для краткого обозначения общих понятий, процессов, предметов и т.д. [1, с. 50]. Экономическая терминология как система названий экономических явлений и понятий, которые функционируют в экономической сфере законодательства, деловой документации и экономических науках, составляет один из значимых пластов словаря любого национального языка. Решение теоретических вопросов – определение природы терминов как знаков специальных понятий, выявление деривационного потенциала терминологической лексики, исследование основных тенденций развития терминосистем – рассматриваются в работах известных отечественных и зарубежных учёных таких, как: Л. Ю. Буянова, В. П. Даниленко, Д. С. Лотте, А. А. Реформатский, Ф. А. Циткина, Ж. Винье, А. Мартен и др.

Экономическую терминологию в разноструктурных языках исследовали:

Н. В. Пилецкая – в чешском языке, И. П. Ивановская – в русском и английском языках, О. Ю. Коновалова – в русском языке, С. М. Кришталь – в английском и украинском языках, Н. А. Нечаева – в романских языках.

Актуальность данного исследования определяется современными направлениями научных разработок отраслевых терминосистем.

Цель исследования – проанализировать морфологические и синтаксические способы образования экономических терминов в современном французском языке.

Предмет исследования – структурно-синтаксические особенности номинации экономических терминов во французском языке.

Материалом исследования послужили примеры (всего – 320 лексических единиц (далее – ЛЕ), отобранные из авторитетных лексикографических источников (словарей) и экономических учебных пособий на французском языке.

Морфологическая номинация включает термины – слова, образованные с помощью словообразовательных способов исследуемого языка от общеупотребительных слов данного языка. Анализ данной лексики позволил выделить среди терминов-слов (всего 86 ЛЕ – 27 % от общего количества примеров): 1) простые слова – 20 ЛЕ (23 %), например: *taux, cout, prix, capital*; 2) производные термины – 66 ЛЕ (77 %), например: *bancaire, microéconomiste, courtier*.

Распространённым способом построения исследуемых терминов за счет внутренних ресурсов языка является аффиксальное образование производных слов (derivатов) от уже существующих или от общеупотребительных ЛЕ, а именно: суффиксальный, префиксальный, суффиксально-префиксальный способы, словосложение и аббревиация.

Проанализировав полученные данные, можно сделать следующие выводы: 1. Наиболее продуктивным способом образования экономических терминов оказался суффиксальный способ – 40 ЛЕ (61 %). Например: *bancaire, acception*. Суффиксальные модели делятся: а) по значению: • конкретно-предметные (-*ier, -in, -té*), • абстрактные (-*age, -asse, -ation, -ment*); • суффиксы деятеля (-*eur, -air, -é*); б) по структурно-семантическим признакам: • простые (-*in, -é, -on*); • сложные (-*ille, -ette*); • составные (-*illon, -elette*); • исконные (-*ade, -aille, -in*); • заимствованные (-*eau, -ique*).

2. Словосложение и аббревиация занимают второе место среди производных ЛЕ по количеству образованных экономических терминов (10 ЛЕ – 15 %). Сложные слова образуются по таким моделям, как: $N_1 + N_2$; $A_1 + A_2$, например: *crédit-bail, socio-économique*. Аббревиация представлена инициальными сокращениями, например: *FMI – Fondsmonétaireinternational*. Тенденция к экономии языковых средств способствует её использованию во французской экономической терминологии. Как свидетельствует анализ исследуемого материала, суффиксально-префиксальный и префиксальный способы словообразования

являются малопродуктивными в данной терминосистеме (5 ЛЕ – 6 % и 2 ЛЕ – 3 % соответственно). Например: *apporteur*, *microéconomiste*.

3. Синтаксическая номинация экономических терминов представлена терминологическими словосочетаниями – 233 ЛЕ (73 % от общего количества примеров), которые способны обеспечить точную передачу признаков терминологических понятий. По количеству компонентов экономических терминов выделяются: 1) однокомпонентный тип (87 ЛЕ – 27 %), например: *argent*; 2) двукомпонентный (110 ЛЕ – 34 %), например: *politique monétaire*; 3) многокомпонентный (от трёх до пяти компонентов) – 123 ЛЕ (48 %), например: *les comp tesprisés etd'entreprise*. Наиболее продуктивными в данной терминосистеме оказались словосочетания с двумя и тремя компонентами. Они были представлены следующими моделями: NA ; N_1prepN_2 ; $N_1prepN_2N_3$; N_1prepN_2A и др.

Таким образом, терминообразование в экономической терминосистеме современного французского языка – это активный процесс пополнения словарного состава языка. Простые экономические термины составили 27 % (86 ЛЕ), а термины-словосочетания – 73 % (234 ЛЕ) от общего количества исследуемой лексики. Каждому структурному типу соответствуют определённые терминотворческие модели, а их количество и структура объясняются аналитическим характером французского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Суперанская А. В. Общая терминология. Вопросы теории. – Изд. 6-ое, допол. и передел. / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. – М.: Либроком, 2012. – 248 с.

Смирнова О. М.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Галинская Т. Н.
(г. Оренбург, РФ)*

ВОЗМОЖНОСТИ ГРУППОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В рамках обучения иностранному языку особая сложность связана с развитием устных и письменных речевых умений обучающихся. На наш взгляд, наиболее эффективно данная

проблема может быть решена с применением групповых технологий, которые подразумевают необходимость деления школьников в соответствии с различными критериями, наиболее распространенным из которых является академическая успеваемость обучающегося по предмету, в нашем случае, это уровень владения иностранным языком. Так, в первую группу обычно входят наиболее успевающие школьники – «сильные», во вторую группу – «средние», а в третью – слабоуспевающие – «слабые». Такое распределение позволяет учителю предложить каждой группе дифференцированные по сложности задания. В данной работе представлен сценарий реализации групповой технологии, основанной на уровневой дифференциации обучающихся, на примере урока английского языка в седьмом классе по теме «Праздники», (учебник Spotlight = «Английский в фокусе» за 7 класс) с целью развития коммуникативных умений обучающихся.

Так, ученикам с низким уровнем владения иностранным языком предлагается прочитать и перевести тексты на уроке по теме «Праздники» и выполнить по ним задания, например, ответить письменно в тетради на вопросы, вставить в пропуски недостающую информацию из текста, найти верные или неверные утверждения. Обучающиеся со средним уровнем владения английским языком самостоятельно занимаются поиском необходимой и интересной информации или фактов о любом другом празднике на выбор. Далее им нужно составить собственный текст и выступить с ним перед всем классом. «Сильным» ученикам можно предложить выбрать любой интересующий их праздник, найти всю необходимую информацию о нем, работая в группах, и провести небольшие дебаты между собой. Два ученика из этой группы найдут аргументы позитивного влияния анализируемого праздника на жизнь человека, а остальные школьники опишут возможные трудности его организации. В качестве домашнего задания можно предложить найти неизвестные и увлекательные праздники, сделать по ним презентации, с которыми они выступят на следующем уроке. Эти задания могут варьироваться. Их можно упростить благодаря использованию в текстах ранее изученной лексики и грамматики, а также с помощью заданий, на которые уже есть готовые ответы в упражнениях. Возможно применение и усложнённых заданий с использованием творческих дебатов и креативных выступлений перед классом. Это зависит от уровня знаний обучающихся и степени их мотивации. На наш взгляд, самыми лучшими праздниками, с которыми «сильные» ученики могут поработать на уроке, являются фестиваль красок Холи, Дивали в Индии, Ла

Томатина в Испании, Ап Хелли Аа в Шотландии, Венецианский карнавал, Сигет в Венгрии и день святого Патрика в Ирландии. Во-первых, про данные праздники нет готовых и простых текстов в учебнике. Школьникам необходимо самостоятельно найти нужную информацию, перевести её, опираясь на собственные знания английского языка. Во-вторых, зарубежные праздники позволят изучить страны и их граждан с лингвострановедческой стороны, узнать побольше об их традициях, обычаях и культуре. «Слабым» и «средним» ученикам можно предложить поработать с текстами о Новом годе, 23 февраля, 8 марта, Рождество и Пасхе так как имеется много необходимой и готовой информации как в учебниках, так и в интернете с простыми и доступными лексикой и грамматикой. У обучающихся снят языковой барьер благодаря хорошей опоре на имеющиеся материалы.

В качестве альтернативы к описанной стратегии можно также предложить распределить обучающихся так, чтобы в каждой из групп присутствовали бы школьники с высоким, средним и низким уровнем владения иностранным языком. Такой способ дифференциации, на наш взгляд, более продуктивен, так как в этом случае «слабые» ученики будут более мотивированы к активному участию в работе группы по поиску творческих вариантов решения поставленных задач. Ученики со средним уровнем владения иностранным языком также будут стремиться максимально раскрыть свой потенциал, потому что предложенные задания являются посильными для них. А «сильные» обучающиеся, в свою очередь, смогут проявить себя в качестве консультантов-наставников отстающим, а также помогут объединить идеи остальных членов группы и представить коллективный продукт на английском языке, выступая перед всем классом [2, с. 40]. Таким образом, реализуется взаимное обучение, которое более эффективно с точки зрения психологического комфорта (для слабоуспевающих, которые могут испытывать страх перед учителем, а перед одноклассником – нет) и активного освоения учебного материала в новых ситуациях (для более успевающих учеников, получающих возможность применить свои знания по предмету в роли учителя своих одноклассников). Здесь педагогу необходимо правильно распределять обучающихся на группы, исходя из особенностей их психики, характера и уровня воспитанности, и под каждую группу школьников подбирать задания в соответствии с их способностями и возможностями, используя дифференцированный подход [1, с. 387].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурхаева, А. Р. Использование технологии группового взаимодействия на уроках английского языка / А. Р. Бурхаева // Научный альманах. – 2015. – № 9 (11), – С. 386-389.
2. Канцур, А. Г. Эффективность использования групповой работы при обучении иностранному языку / А. Г. Канцур, А. С. Батыкова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2021. – № 17. – С. 37-43.

Согомонян А. О.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Медведева М. С.
(г. Ростов-на-Дону, РФ)*

СЛОЖНОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В СМИ

В эпоху активного развития информационных технологий совершенствуется процесс обмена данными не только между населением одного государства, но и всем миром, в частности телекоммуникационная сеть «Интернет» обеспечивает возможность ознакомления с новостями о событиях, происходящими за пределами страны. Однако такой фактор, как незнание языка, обуславливает чтение русскоязычных источников, т.е. переведённого публицистического материала.

Основной целью текстов, опубликованных в СМИ, является оказание наиболее полного эмоционального воздействия на читателя при условии обеспечения доступности информации, которая не должна становиться в зависимость от уровня образования и наличия специальных знаний в соответствующей области.

Стоит отметить, что юридическая терминология, распространённая в СМИ и обусловленная особенностями поведения людей в контексте существующих правовых норм, предполагает возникновение трудностей в ее восприятии и понимании. Это свидетельствует о том, что имеется высокий риск допущения ошибок и неточностей в процессе перевода.

В целях уменьшения количества некачественных текстов проведем анализ отдельных «незаметных» неточностей перевода юридической лексики посредством сопоставления статей англоязычных и русскоязычных СМИ-источников.

Так, в статье журнала FoxNews от 07.09.2022 обратим внимание на предложение: «...but like most lifelong criminals, Cleotha Abston

was never fully punished for what he did» [5]. Словосочетание «lifelong criminals» было переведено как ‘преступники’ [3] с неуказанием на пожизненный (систематический) характер совершения общественно опасных деяний указанными лицами. В данном случае имеет место такой недочёт, как немотивированный пропуск слова в процессе перевода, в результате чего смысловая нагрузка на аудиторию становится меньше ввиду отсутствия факта, способного продемонстрировать серьёзность и опасность ситуации для населения, и утрачивается особый юридический характер. Подобное оказание «предпочтения» стремлению облегчить текст для восприятия читателей негативно повлияло на качество полученной статьи с точки зрения специфики публицистического стиля речи и необходимого уровня перевода [1, с. 7]. Для того чтобы исправить указанный недочёт и достичь более точечного и корректного воздействия на аудиторию, видится необходимым перевести словосочетание «lifelong criminals» как ‘пожизненные преступники’ или ‘преступники, систематически совершающие преступления’.

В свою очередь, в статье политического журнала The Hillot 21.10.2023 содержится следующее высказывание: «*The Ukrainian Ministry of Justice has described its “legal confrontation with the Russian Federation” as “lawfare”...*» [4]. Особый интерес представляет термин «lawfare», лексическое значение которого передано неверно, поскольку русскоязычный вариант ‘законодействие’ [2] не отражает стратегическую направленность на борьбу с внешним или внутренним врагом, связанную с возможным злоупотреблением правом. В результате юридическая составляющая, которая в нужной степени дополняет публицистический текст, трансформируется в «утяжеленную и общую» дефиницию. В результате нарушаются базовые требования к переведенному тексту, ориентированному на донесение соответствующей информации, которая одновременно сопряжена с правом и политикой международного уровня. Иными словами, нужно, чтобы русскоязычный вариант был более корректным. В связи с этим представляется необходимым заменить понятие ‘законодействие’ следующими конструкциями: ‘война права’ или ‘стратегическое применение права (закона) в целях борьбы с внешним врагом’.

На основе всего вышеизложенного, мы можем сделать вывод о том, что ошибки, допускаемые в процессе перевода англоязычных текстов СМИ юридической направленности, это – распространённое явление, негативные последствия существования которого представлены утратой изначальной смысловой нагрузки публицистических статей в целом или

отдельных их частей. В целях преодоления данной проблемы нужно уделять внимание точечному переводу правовой терминологии, в котором сочетаются точная передача лексического значения и доступность информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарбовский, Н. К. Теория перевода: учебник и практикум для вузов / Н. К. Гарбовский. – М.: Юрайт, 2020. – 387 с.
2. Если Украина действительно привержена принципу защиты прав человека, она должна сохранить свободу вероисповедания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://inosmi.ru/20231021/upts-266245826.html> (дата обращения: 22.10.2023).
3. Убийство Элизы Флетчер, падение Мемфиса, разрушение законности и порядка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://inosmi.ru/20220907/karlson-255962857.html> (дата обращения: 18.10.2023).
4. If Ukraine is truly committed to human rights, it must uphold its freedom of religion [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://thehill.com/opinion/civil-rights/4264956-if-ukraine-is-truly-committed-to-human-rights-it-must-uphold-its-freedom-of-religion/> (дата обращения: 22.10.2023).
5. TUCKER CARLSON: The murder of Eliza Fletcher and the fall of Memphis, law and order [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.foxnews.com/opinion/tucker-carlson-murder-eliza-fletcher-fall-memphis-law-order> (дата обращения: 18.10.2023).

Созаева А. С.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Медведева М. С.
(г. Ростов-на-Дону, РФ)*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТРАТЕГИЯМ ПАРАФРАЗИРОВАНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Современные методы обучения английскому языку многообразны. Преподаватели неязыковых высших образовательных организаций все чаще используют различные техники чтения, идеально подходящие для тренировки языковых навыков и проявления индивидуальности в речи и мышлении. В процессе иноязычного образования, в том числе, работы с учебными текстами, студенты нередко демонстрируют полное отсутствие парафрастических навыков. Большинство

обучающихся не способно к пересказу прочитанного своими словами, не умеет вычленять основную информацию, а также заменять лексические единицы оригинала на синонимы, и в целом, не готово к изменению структуры предложений. Статья посвящена краткому обзору актуальности и важности развития умений парафразирования учебного текста, в частности, необходимости передачи в другой форме авторской мысли. Особое внимание уделяется некоторым стратегиям обучения данному приему работы с материалом. Исследование направлено на анализ смысловой общности, как ключевого условия переводческого парафразирования, носящего экстенсивный (расширительный) характер.

Парафраза – это прием перевода, подразумевающий под собой пересказ какого-либо текста с другой лингвистической формой. Иными словами, она выступает в качестве развернутой формы повтора мысли, включающей, к примеру, синонимы, антонимы или изменение структуры предложения [1, с. 76]. Ряд теоретиков привержены идее, исключающей необходимость дословного повтора авторских предложений. На их взгляд, текстовая парафраза должна существовать в образовательном пространстве обучения английскому языку. Применяя различные стратегии работы с учебным текстом, студенты могут демонстрировать богатство словарного запаса, умение трансформации порядка следования идей и разбиения оригинальных длинных предложений на более короткие сегменты, то есть менее громоздкие конструкции. Согласно некоторым исследованиям Ш. Балли, подобные текстовые преобразования носят универсальный характер, поскольку обучающийся может привносить некоторые изменения уточняющей или дополняющей направленности [2, с. 32]. Так, многообразие переводческих решений способствует вторичному оформлению информации, а также вариативности языкового выражения, устанавливаемой в зависимости от контекста и ситуации. Обращает на себя внимание и тот факт, что, являясь литературоведческим феноменом, парафразирование текста может как расширять реестр предложений, так и сужать. Модифицируя базисный текст, осуществляется упрощение или усложнение словосочетаний. Кроме того, результат парафразирования будет зависеть от языковых умений обучающегося. Явлению парафразы свойственна такая особенность, как авторский характер. Это значит, что описание имен людей или предметов без непосредственного их употребления выступает в качестве достаточно индивидуального приема, использование которого может привести к формированию новых языковых единиц уже отдельным человеком. Если подобное видение, то есть собственное

описательное выражение получает общественное признание, при том, что сохраняется авторский стиль, то данная ситуация может быть началом формирования новых парафрастических уместных языковых средств. Необходимо заметить, что парафраза никаким образом в точном виде не закрепляется, лингвисты способны на творческое использование различных техник перевода.

При работе над парафразированием студентам предлагаются различные стратегии текстового пересказа. При этом следует уточнить, что, в основном, отрабатываются такие приемы, как: замена основных словосочетаний синонимами; использование антонимов, приводящее к изменению структуры предложения; замена существительных местоимениями; изменение грамматических структур. К типичным ошибкам, допускаемым при пересказе текста относят: использование авторских предложений без каких-либо изменений, использование информации не из всего текста, а только из первой половины или первой трети текста, неумение вычленять главную информацию, опуская несущественные детали.

Данные стратегии предлагаются с целью научить студентов легко формулировать основную идею текста, излагать ее в простой, понятной всем форме. Ни для кого не секрет, что длинные предложения на английском языке не всегда быстро запоминаются и откладываются в памяти. Из этих соображений целесообразно отметить, что анализ любого текста следует за прочтением материала. Только после просмотрового, поискового и изучающего чтения применяется техника парафраза. Послетекстовые упражнения (к примеру, специальные вопросы и утверждения правдивого или ложного характера) становятся эффективными для развития стратегий парафразирования, поскольку обучающийся практикует организацию предложений таким образом, чтобы между ними была логическая связь, что положительным образом влияет и на развитие критического мышления. Уровень владения английским языком у всех студентов разный, поэтому технику парафразирования следует отрабатывать в совместной форме, тем самым помогая друг другу, предлагая различные варианты переложения материала из оригинального текста.

Рассмотрев некоторые аспекты парафразирования в образовательном пространстве, приходим к выводу, что овладение техникой парафрастических преобразований делает речь обучающихся более выразительной и интересной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кочеткова, Л. Ю. Обучение стратегиям парафразирования при работе с учебными текстами на занятиях английского языка / Л. Ю. Кочеткова // Евразийский гуманитарный журнал. – 2020. – № 4. – С. 76-81.
2. Онищенко, А. А. Методы и приемы обучения устному англо-русскому переводу / А. А. Онищенко // Филологический аспект. – 2019. – № 3(47). – С. 31-38.

Соловцова Е. В.
(г. Горловка, РФ)

ПРЕДИКАТНО-АКТАНТНАЯ РАМКА ПРОХИБИТИВНЫХ ГЛАГОЛОВ

Ограничения, функционирующие как устные или письменные речевые акты (прохибитивные высказывания), являются неотъемлемой частью любой культуры. Эти речевые акты, будучи перформативными, создают ситуации запрета.

Запрет относится к директивным речевым актам. Иллокутивная цель перформативных высказываний запрета – побудить адресата не выполнять/прекратить выполнять действие, направленное на изменение некоторого положения дел. По мнению А. Вежбицкой, запрет – «отрицательный приказ» [2, с. 232]. Перлокутивный эффект запрета может выражаться как согласие/несогласие адресата, ответный запрет и т. д.

Перформативный акт запрета реализуется с помощью директивных перформативных глаголов *запрещать, воспрещать*, англ. *to forbid, to prohibit*. Эти глаголы в канонической перформативной форме, называя действия запрещения, выступают структурно-семантическими центрами директивных высказываний: *Я заместитель командира дивизии. Запрещаю вам находиться здесь!* [А. Павлов. Что везли в разбившемся Ан-12? // Комсомольская правда, 2001.05.26]; *Я категорически запрещаю деятельность всяких экстернов, запрещаю деятельность всяких вечерних школ в Дагестане* [А. Гришин. В Дагестане прикроют «будки по выдаче дипломов» // Комсомольская правда, 2013.10.26]; *I'm your mother and I forbid you to take that tone with me; I forbid you to call me late at night* (NEWSru.com, 2020.07.).

Указанные глаголы непосредственно кодируют концепт 'запрещение', поскольку в их семантической структуре содержится имплицитный оператор отрицания. Семантическая структура предложений директивного типа с имплицитным

оператором отрицания обусловлена особенностями реализации валентностей перформативного предиката как ядерного компонента и содержит следующие актанты: каузатор (запретитель) – **кто** запрещает; каузируемое лицо (адресат запрещения) – **кому** запрещают; запрещаемое действие(пропозиция) – **что** запрещают: Я[каузатор] *запрещаю* [перформатив (каузатив)] *тебе* [контрагенс] *сниматься в телешоу!* [пропозиция] [М. Ремизова. Жигунов запретил Заворотнюк сниматься в «Танцах на льду» // Комсомольская правда, 2006.09.27]; *And you do not see my daughter before you go, or later. I* [каузатор] **forbid** [перформатив (каузатив)] *you* [контрагенс] *to address her again!* [пропозиция] (Gannett News Service).

Структурно перформативное предложение состоит из двух частей: собственно перформативной и пропозициональной. Компонентами перформативной части являются субъект высказывания, перформативный предикат и адресат. Пропозиция (компонента намерения, конфигурация семантем) соответствует семантическому аспекту перформативного предложения. На формально-грамматическом уровне пропозиция может быть представлена инфинитивной группой, императивной глагольной формой, именной группой, придаточным предложением и иными коррелятами.

Вопрос моделирования предикатно-актантной рамки прохибитивных глаголов нельзя рассматривать вне вербоцентрической концепции предложения Л. Теньера, в которой конструктивная целостность предложения обусловлена валентностью глагола-сказуемого. Предложенный ученым принцип доминантности глагола, которому подчинены актанты, коррелирует с принципом функциональной значимости предиката в логике. В рамках пропозиции предикат выступает как функция от некоторого числа аргументов, или переменных.

Базовыми компонентами предикатно-актантной рамки перформативного глагола являются субъект высказывания (агенс), адресат (бенефициантив / контрагентив), пропозиция, раскрывающая содержание коммуникативного действия. Каузатор как семантический актант, как правило, имеет стандартную форму выражения (синтаксический актант), которая соответствует классической перформативной формуле, – местоимение в форме первого лица единственного числа. Морфологическим репрезентантом каузируемого лица является непрямой падеж местоимения/существительного.

При этом следует отметить, что составляющие предикатно-актантной рамки директивного перформативного глагола

могут не реализовываться в поверхностной структуре предложения. Ввиду этого можно выделить вариативные типы репрезентации предикатно-актантной рамки, обусловленные опущением одного или нескольких синтаксических актантов: *Я заместитель командира дивизии. **Запрещаю** вам находиться здесь!* (в поверхностной структуре предложения не реализован первый актант) (NEWSru.com, 2020.10.); *I will keep calling you boy, because that's all you are and I repeat, I **forbid** to go into Newcastle with Mick Smith* (не реализован второй актант) (Gannett News Service).

Таким образом, предикатно-актантную рамку прохибитивных глаголов образуют субъект высказывания, адресат и пропозиция, раскрывающая содержание коммуникативного действия. Актанты при перформативном предикате характеризуются облигаторным или факультативным проявлением, поэтому компоненты предикатно-актантной рамки директивного перформативного глагола не всегда реализованы в поверхностной структуре предложения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Британский национальный корпус [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.english-corpora.org/bnc/>
2. Вежицкая, А. Язык, культура, познание / А. Вежицкая. – М. : Русские словари, 1996. – 412 с.
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruscorpora.ru/>

Соловых А. А.

*Научный руководитель: доктор пед. наук, проф. Колобова Л. В.
(г. Оренбург, РФ)*

ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИМЕНЕНИЯ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Система образования меняется, в неё вводятся Федеральные Государственные Стандарты, поэтому мы наблюдаем изменения в способах преподавания, когда вместе с традиционными методами всё чаще используются новые технологии. Среди различных активных методов, которые применяются в обучении, особое внимание заслуживают квест-технологии. Использование квест-технологий для изучения лексики на уроке английского языка позволяет

учителю создать учебную ситуацию, которая максимально мотивирует учащихся и активизирует их интерес к учебному процессу.

Сокол И. Н. рассматривает квест как технологию, в которой участники имеют определённую дидактическую цель, игровой сценарий, обязательное присутствие руководителя или наставника, чёткие правила и намерение улучшить знания и навыки учащихся [1].

В зависимости от сюжета, квесты могут быть разного типа:

1. Линейные квесты следуют определенной последовательности, где участники решают задания по порядку и получают следующую подсказку только после успешного выполнения предыдущего задания.

2. Штурмовые квесты предлагают игрокам основное задание и список точек с подсказками. Участники самостоятельно выбирают путь и решают задачи в удобном для них порядке.

3. Кольцевые квесты подобны линейным, но замкнуты в круг. Команды начинают с разных точек, которые являются их финишными, и проходят через все задания, чтобы вернуться на свою исходную точку [2].

Рассмотрим разработку линейного квеста на базе учебника Spotlight для 6 класса на уроке английского языка по теме «Food». Квест структурирован так, что включает в себя несколько заданий, которые выполняются поочередно. Решение заданий требует определенных языковых навыков, в данном случае знания лексики из раздела «Food» и основных языковых знаний английского языка. Данный квест подходит для закрепления изученного лексического материала.

В квесте заложена легенда про Золушку, которая потеряла свой список продуктов и чтобы его восстановить, ей нужно помочь ведьме убраться в её продуктовом магазине. Использование легенды позволяет учащимся отвлечься от формальности образовательного процесса, активизироваться и заинтересоваться учебным материалом. Квест имеет 4 станции (комнаты), после каждой станции учитель даёт ученикам по одному слову из списка продуктов.

1. «Food bagger» (Расфасовщик продуктов).

You entered the first room and saw 4 shelves (полки). Sort the product names into the following categories: meat, drinks, desserts, fruit, vegetables. Chocolate, potato, tea, steak, pear, carrot, garlic, cake, pineapple, broccoli, wine, water, peach, coffee, ice cream, tomato, ham, watermelon, cookies.

2. You have been asked to work at the checkout(касса). A harmful(вредный) client came who does not say the name of the product itself, but says its description. Find a product by description.

You will not find any pizza without this ingredient. People eat us fried, boiled or scrambled. This is a berry, the tastiest berry.

It's long and green and doesn't have a lot of taste. Rabbits love this orange vegetable.

3. The witch told you to bring a list of items (список продуктов) from the basement(подвал). You saw that all the products on the list were hidden (спрятались). Find them. (На слайде презентации изображен филворд).

The witch leads you into the kitchen and tells you she's hungry. She said she wanted a sandwich, salad and soup. Write down the ingredients you will need for this dish.

Пример: For a sandwich / salad / soup we need...

В конце урока дети играют в игру «Горячая картошка». В качестве «картошки» ученики перебрасывают друг другу мягкую игрушку, и пока ученик держит данный предмет (не более пяти секунд), он должен назвать любое слово по соответствующей теме. Если не называет, то он садится в круг. Выигрывает тот, кто останется последним. Эта игра помогает детям закрепить лексику и отдохнуть.

Таким образом, квест-технология выделяется своей актуальностью. Она вызывает интерес к изучаемому предмету и позволяет раскрыть творческий потенциал и воображение. Учащиеся формируют навыки исследовательской деятельности, умения самостоятельной и коллективной работы с информацией, расширяют кругозор, эрудицию и мотивацию, которые пригодятся им в будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сокол, И. Н. Классификация квестов / И. Н. Сокол // Молодой ученый. – 2014. – № 6-2(09). – С. 138–140.
2. Чеснокова, Е. В. Использование квест-технологий на уроке развивающего контроля при обучении иностранному языку / Е. В. Чеснокова, Д. В. Семернева // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2021. – № 1. – С. 207–214.

Соловьянова Е. В.
*канд. филол. наук, доц. ПГУ им. Т.Г. Шевченко
(г. Рыбница, Приднестровье)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

XXI век – это время, которое характеризуется глобализацией всех сфер жизни человека. Изменения, сопровождающие данный процесс, оказывают огромное влияние на систему современного образования [3, с. 61]. Повышение уровня конкурентоспособности выпускников возможно при организации учебного процесса, при котором гармонично будут развиваться жесткие (профессиональные) и гибкие (надпрофессиональные) навыки студентов. В то время как жесткие навыки легко поддаются пониманию и успешно формируются преподавателями университетов, задачи по формированию гибких навыков студентов только начинают внедряться в образовательные программы высшей школы.

В научной литературе существуют различные подходы к определению гибких навыков, однако во всех подходах исследователи указывают на необходимость наличия у гибких навыков следующих составляющих: комплексное многоуровневое решение проблем; критическое мышление; креативность; лидерские навыки и умение управлять людьми; умение взаимодействовать с людьми; эмоциональный интеллект; формирование собственного мнения и принятие решений; гибкость ума. Таким образом, под гибкими навыками мы понимаем комплекс неспециализированных, надпрофессиональных навыков, непосредственно влияющих на успешность профессиональной деятельности, отвечающих за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность [1, с. 199].

Система высшего образования в Приднестровской Молдавской республике следует мировой тенденции в подготовке специалистов, обладающих навыками сотрудничества, критического мышления, познавательной деятельности, способных принимать решения на основе толерантного отношения к противоположной точке зрения и, что очень важно, обладающих прочными умениями осуществлять речевую деятельность на английском языке. Именно поэтому перед преподавателем английского языка

стоит задача не просто научить студента использовать в речи стандартные речевые образцы, применять правила грамматики, но и научить их выражать собственную точку зрения, защищать ее, что будет способствовать их становлению как уверенных пользователей английского языка в академической, социальной и профессиональной сферах.

Весьма эффективными, на наш взгляд, являются активные методы обучения, которые побуждают студентов к мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. В силу своей специфики они решают следующие задачи: способствуют формированию положительной учебной мотивации; развивают творческие способности, нестандартное и критическое мышление, коммуникативные качества личности, умение работать в команде; отстаивать собственную позицию, уважительно относиться к противоположной точке зрения и т.д. [2].

Одной из форм реализации активных методов обучения являются дебаты, под которыми мы понимаем специально организованный формализованный обмен мнениями, который строится на основе заранее подготовленных выступлений участников-представителей двух противостоящих, соперничающих команд с целью убедить аудиторию в правильности предлагаемой точки зрения. Принимая участие в дебатах, студенты учатся осуществлять поиск необходимой информации в разных источниках, проводить ее критический анализ, формулировать аргументы в защиту собственной точки зрения и контраргументы, опровергающие точку зрения оппонента, с использованием методов убеждения на английском языке. Мы считаем целесообразным проводить дебаты в конце изучения определенного раздела/темы, что дает преподавателю и студенту возможность оценить уровень усвоения материала. Кроме того, происходит более глубокое осознание студентом материала, который он изучил.

В заключение отметим следующее. Использование дебатов на занятиях по английскому языку является эффективным методом подготовки будущих специалистов, способных анализировать, выдвигать аргументы, делать выводы, принимать решения, отстаивать собственную точку зрения, умело пользоваться не только профессиональными знаниями, но и знаниями из других областей, чтобы быть конкурентоспособным в эпоху глобализации [3, с. 62]. Применение дебатов в рамках изучения английского языка будет не только способствовать развитию критического мышления, коммуникативных, ораторских навыков и навыков ведения аргументированного спора, но и становлению всесторонне развитой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бацунов, С. Н. Современные детерминанты развития soft skills / С. Н. Бацунов, И. И. Дереча, И. М. Кунгурова, Е. В. Слижкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 4 – С. 198-207.
2. Васильцова, В. В. Активные методы обучения на уроках английского языка как основа диалогического педагогического взаимодействия в учреждениях СПО [Электронный ресурс] / В. В. Васильцова // Молодой ученый. – 2018. – № 38 (224). – С. 80-82. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/224/52686> (дата обращения: 20.09.2023).
3. Eremenko, A. V. A Debating Activity in EFL Classes / A. V. Eremenko, O. K. Titova, E. V. Kravchenko // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 1. – С. 61-65.

Сосновик А. С.

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

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Здоровье человека – достаточно актуальная тема для всех времен и народов, а в XXI веке она становится первостепенной. Состояние здоровья российских школьников вызывает серьезную озабоченность специалистов [1].

На здоровье учащегося в первую очередь влияет социальная и психологическая адаптация, а также окружающая среда, родители, школьное окружение. Для людей в возрасте от 6 до 17 лет основной средой является школа, поскольку дети проводят в ней более 75% своего времени. В этот период у них формируется личностный рост, развитие и формирование здоровья на всю оставшуюся жизнь, а молодой организм наиболее чувствителен ко всем факторам окружающей среды.

Одной из главных задач современной школы является сохранение и укрепление физического и психического здоровья учащихся, формирование ответственного отношения детей и подростков к своему здоровью.

Согласно недавним исследованиям, система образования выявляет ряд факторов, наносящих ущерб здоровью детей. В настоящее время 20-45% детей страдают многими заболеваниями (нарушение зрения, искривление позвоночника, нарушения осанки, стресс, депрессия и т.д.).

Для борьбы с этими нарушениями исследователи предлагают:

1) организацию занятий, которые будут содержать элементы для укрепления здоровья (использование гимнастики, упражнений и т.д.);

2) использование технологий обучения, оказывающих положительное влияние на здоровье детей [4].

Учёба в школе –серьезная нагрузка для ученика. Дети мало двигаются, подолгу сидят на месте, у них возникает гиподинамия и увеличивается статическое напряжение мышц. С каждым годом обучения возрастает необходимость в обработке всё большего объёма информации, и, как следствие, всё это создает предпосылки для развития различного рода отклонений в состоянии здоровья у детей – нарушение осанки, нарушение зрения, возникновение гипертонии, ожирения. Важную роль в сохранении и укреплении здоровья учащегося играет здоровый образ жизни, основанный на физической активности, рациональном питании, правильном расписании дня и отсутствии вредных привычек [3].

Сейчас, в связи с дистанционным обучением учащиеся ещё больше проводят времени за компьютерами и ведут малоактивный образ жизни. Поэтому учителю и ученику необходимо сформировать ценностное отношение к здоровью благодаря комплексу работ. Современные педагоги стремятся использовать здоровьесберегающие технологии.

Каждый учитель старается поддерживать психическое здоровье своих учеников, создавать позитивную и доброжелательную обстановку в классе, повышать устойчивость нервной системы детей к стрессам [1].

В течение урока и на переменах обязательно нужно выделять время для выполнения комплекса упражнений. Это могут быть простые упражнения для глаз, так как они не только служат профилактикой нарушения зрения, но и полезны при неврозах, гипертонии. Эти упражнения не занимают много времени и, как показывает практика, нравятся детям. Дети могут выполнять вертикальные движения глаз вверх и вниз; горизонтальные движения глаз вправо и влево; вращение глаз по часовой стрелке и против часовой стрелки. Можно закрыть глаза и как можно четче представить цвета радуги один за другим. Как правило, дети очень непоседливы, и монотонные уроки быстро их утомляют. В этом случае учителю следует изменить тип урока, чтобы детям не было скучно.

Для укрепления психического здоровья ребенка могут использоваться подвижные аудиовизуальные уроки, на которых дети много двигаются, или учащимся могут быть показаны отрывки из фильмов и мультфильмов, связанных с данной темой [3].

Одним из методов укрепления здоровья может быть домашнее задание, связанное с активными видами спорта. Учитель мог бы, например, сказать ученикам побегать 3 минуты вокруг дома и засечь время. Сможет ли ученик за определенное время сделать 3 круга вокруг дома или школы?

В конце урока учитель может обсудить не только то, что было изучено, но и то, что понравилось на уроке, какие вопросы они хотели бы повторить и какие типы заданий они хотели бы выполнить. Можно составлять диаграммы настроения во время урока [2].

Хороший учитель, заботящийся о своих учениках, должен предоставлять детям хотя бы некоторые физические перерывы, упражнения и активную учебную деятельность на природе, если есть такая возможность.

Прежде всего, учитель должен подавать ученикам пример того, как оставаться здоровым. Только тогда, когда здоровый образ жизни станет нормой для учителя, только тогда ученики поверят в педагогику укрепления здоровья и примут её [2].

В заключение можно сказать, что каждый учитель должен хорошо понимать, чем занимаются его ученики и почему они это делают, что касается их учебы. Только в том случае, если учитель сможет изменить свое отношение к задачам учебного процесса, он сможет достичь своих целей. Правильное использование здоровьесберегающих технологий сможет помочь ему достичь не только дидактических целей, но и помочь ученикам расти и развиваться с максимальным сохранением здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, Г. В. Здоровьесберегающие технологии на уроках математики [Электронный ресурс] / Г. В. Абрамова // Школьный народ [Официальный сайт] – Режим доступа: <http://school11kgd.narod.ru/abramova.htm> (дата обращения: 20.11.2023).
2. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий, том 1 / Г. К. Селевко. –М. : Научно-исследовательский институт школьных технологий, 2006. – 816 с.
3. Шалкина, С. В. Здоровьесберегающие технологии на уроках математики [Электронный ресурс] / С. В. Шалкина // Сентябрьский фестиваль. – Режим доступа :<http://festival.1september.ru/articles/311946> (дата обращения: 22.11.2023).
4. Шалин, В. К. Технологии выполнения упражнений для школьников / В. К. Шалин // Наука и мир. – 2020. – № 4 (56). – С. 45–49.

*Стеблій А. Ю., Чуркина Ю. В.
(г. Донецк, РФ)*

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В современном мире образование играет ключевую роль в формировании личности. Особое значение приобретает развитие творческих способностей учащихся, особенно в контексте изучения иностранных языков. Творческий подход к обучению английскому языку не только способствует углубленному усвоению материала, но и мотивирует учащихся, развивая их критическое мышление и способность к инновационному мышлению [2].

Среди методик развития творческого мышления выделяют проблемно-ориентированные задания, проектную деятельность, ролевые игры. Теоретики обучения подчеркивают важность творческого подхода для формирования у учащихся навыков критического мышления, умения работать в команде и самостоятельно находить решения. Это способствует формированию устойчивого интереса к предмету и мотивации к дальнейшему образованию.

Методика включает использование интерактивных упражнений, таких как «мозговой штурм», работу с видеоматериалами, творческие проекты. Эти методы направлены на активизацию мыслительного процесса учащихся, развитие их коммуникативных навыков и способности к творческому самовыражению [3]. Важность такого подхода обусловлена необходимостью подготовки учащихся к реальным жизненным ситуациям, развитию эмоционального интеллекта и социальных навыков.

Учитель играет ключевую роль, создавая мотивирующую образовательную среду. Важно использовать методы, стимулирующие интерес к предмету, поощрять инициативу и самостоятельность учащихся. Учитель должен стать для ученика наставником, помогающим раскрыть свой творческий потенциал.

Развитие творческих способностей способствует формированию у учащихся гибкости мышления, улучшает понимание языка и способствует личностному росту, подготавливая их к жизни в динамично меняющемся мире [1]. Это ключ к развитию уникальных идей и стратегий, необходимых для успешного взаимодействия в мультикультурной среде.

Примеры включают успешное использование проектной

деятельности, когда учащиеся создавали короткометражные фильмы на английском языке, проведение дебатов на актуальные темы, что способствовало развитию навыков публичных выступлений и критического мышления.

Таким образом, методика развития творческого мышления на уроках английского языка представляет собой комплекс мероприятий, направленных на активизацию познавательной активности учащихся. Это способствует не только улучшению качества знаний по английскому языку, но и формированию компетенций, необходимых для успешной адаптации в современном мире. Важность этого подхода продиктована текущими образовательными трендами и потребностями современного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конышева, А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Конышева. – М.: ТетраСистемс, 2011. – 304 с.
2. Уроки развития творческих способностей. Развивающее пособие. – М. : Кузьма, Букмастер, 2012. – 32 с.
3. Щербинина, Ю. И. How to teach creative writing. Творческое письмо на уроках английского языка/ Ю. И. Щербинина. – М.: КДУ, 2017. – 64 с.

Степанова Е. В.

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

ЖАН-БАТИСТ МОЛЬЕР И ЕГО ВКЛАД В СОЗДАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ КОМЕДИИ

Герои Мольера живут на сцене уже несколько веков, а его пьесы переводят почти на все языки мира. Причина славы драматурга в его вкладе как в национальную французскую, так и в мировую литературу. Целью данной статьи стало изучение библиографии Мольера и выявление значения его произведений в становлении комедийного жанра.

Жан-Батист Поклен (театральный псевдоним – Мольер; 1622–1673) – французский комедиограф XVII века, которого считают создателем классической комедии. По профессии Мольер был актёром и директором театра, более известного под названием «труппа Мольера». Мольера называют основателем такого жанра, как «высокая комедия», которая объединила традиции народного фарса с линией гуманистической драматургии [1, с. 23].

Мольер изучил и впитал в себя опыт испанского, итальянского театра, французского фарса и на их основе создал новый тип комедии [3].

Особенности работ Мольера в том, что он прямо обращается к современникам, открыто говорит о проблемах общества и противоречиях времени, в котором живет. В этом, по мнению критиков, состоит сила его произведений. Он добивается этого посредством создания сатирических образов, которые позволяли ему воплотить различные пороки. Как говорил сам Мольер: «Поскольку назначение комедии состоит в том, чтобы развлекать людей, исправляя их, я рассудил, что по роду своих занятий я не могу делать ничего более достойного, чем бичевать пороки моего века...». Основную обличительную функцию в его произведениях выполняют знаменитые мольеровские слуги; их нравственное здоровье, здравый смысл и оптимизм подчеркивают и выражают позицию драматурга. Народные персонажи придают пьесам яркую социальную окраску.

Сохраняя свою сатирическую силу и театральную динамику, пьесы Мольера до сих пор пользуются популярностью на театральной сцене, где они получили самое разнообразное стилевое и жанровое решение, от углубленной социальной драмы до веселой фарсовой игры.

Для художественного метода Мольера характерны такие отличительные черты, как резкое разделение персонажей на положительных и отрицательных, посредством чего он добивается противопоставления добродетели и порока, а также схематизация образов, которая проявляется в склонности оперировать масками вместо живых людей [2, с. 12].

Кроме того, Мольеру присуще развёртывание действия как столкновения сил, которые противопоставляются внешне по отношению друг к другу и являются при этом почти неподвижными внутренне.

Литературный слог Мольера так же обладает особыми характеристиками, к которым относится внешний комизм положений, театральность, динамическое развёртывание интриги и живая народная речь, которую Мольер предпочитал литературной и в которой зачастую можно найти различные провинциализмы, диалектизмы, простонародные и жаргонные словечки, наряду также со словами тарабарского языка и макаронизмами. За это его неоднократно награждали почётным титулом «народного» драматурга, а Буало говорил о его «чрезмерной любви к народу» [1, 57].

Отдельная заслуга Мольера в его влиянии на предшественников, таких, как автор «Женитьбы Фигаро» Бомарше, по мнению

литературоведов считающийся единственным достойным преемником Мольера в области социально-сатирической комедии.

Подводя итоги, можно сказать, что Мольер оказал значительное влияние на всё последующее развитие жанра комедии как во Франции, так и за её пределами. Под знаком Мольера развивалась вся французская комедия XVIII в., отразившая весь сложный переплёт классовой борьбы, весь противоречивый процесс становления буржуазии как «класса для себя», вступающего в политическую борьбу с дворянско-монархическим строем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бордонов, Жорж. Мольер (Жизнь в искусстве) / Жорж Бордонов. – М.: Искусство, 1983. – 415 с.
2. Дунаева, Е. А. Эволюция фарса и фарсовые формы в высоких комедиях Мольера: (к пробл. сцен. текста в комедийн. театре XVII в.): автореф. дис. ... д-ра искусствоведения : спец. . – М., 2000. – 53 с.
3. Пахсарьян, Н. Мольер известный и неизвестный [Электронный ресурс] / Н. Пахсарьян // .– 2022. – Режим доступа :<https://gorky.media/context/moler-izvestnyj-i-neizvestnyj/> (дата обращения: 29.10.2023).

Стефанова Д. О.

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

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В АНГЛИЙСКОЙ ПРЕССЕ

Фразеология – это раздел лингвистики, занимающийся изучением устойчивых словосочетаний с образной семантикой, называемых фразеологизмами или фразеологическими единицами. Следует отметить, что фразеология включает в себя как изучение этих словосочетаний в рамках современного языка и его исторического развития, так и их систематизацию в рамках целого языка, творчества отдельных авторов или конкретных произведений [3].

В современной лингвистике учеными предлагается несколько определений фразеологической единицы. А. В. Кунин определяет фразеологическую единицу как устойчивое содержание лексем, в которые полностью или частично представлено переосмысленное

значение. Это определение подчеркивает изменение значения слов и словосочетаний внутри фразеологического оборота [3]. Важно отметить, что, хотя фразеологизмы имеют различные названия («фразеологические единицы», «устойчивые сочетания слов», «фразеологический оборот»), они все используются в одинаковом значении.

На основе анализа различных источников можно сделать вывод, что фразеологизм, или фразеологическая единица (идиома) представляют собой устойчивые словосочетания, которое выполняет функцию отдельного слова, употребляется как некоторое целое, которое не подлежит дальнейшему разложению, не допускает перестановку своих частей внутри себя.

В рамках своей классификации В. В. Виноградов выделяет фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания. Так, фразеологические сращения – это словосочетания, значение которых невозможно вывести из значений отдельных слов (например, *wind your neck in* – не лезть не в свои дела, прекратить общение с кем-либо). Фразеологические единства – это выражения, в структуре которых при наличии общего переносного значения отчетливо сохраняются признаки семантической раздельности компонентов (например, *to throw dust into smb.'s eyes* – заговаривать зубы). Фразеологические сочетания – это устойчивые обороты, которые включают в себя как слова со свободным значением, так и слова с фразеологически связанным значением (например, *a big noise* – влиятельный или занимающий важный, высокий пост человек) [1].

Устойчивые сочетания слов являются важной частью английского языка и широко используются в англоязычной прессе. В англоязычной прессе фразеологизмы выполняют несколько функций. Они помогают авторам выражать свое отношение к событиям, придают текстам эмоциональную окраску и делают их более понятными и доступными для читателя. Фразеологизмы облегчают восприятие информации, создавая более точные образы и вызывая у читателя определенные ассоциации. Также возможно применение фразеологизмов в тексте с целью формирования определенной атмосферы или настроения, а также для подчеркивания значимых моментов. Кроме того, они могут служить для создания иронии или сарказма, что может быть полезно для привлечения внимания читателя к определенной теме или идее.

В англоязычных газетах используются различные типы фразеологизмов, включая идиоматические выражения, описывающие людей и их характеристики (например, *know-it-all*, *workaholic*, *underdog*), фразеологизмы, описывающие поведение

и действия людей (например, *to play the field, to hit the road, to burn bridges*), и выражения, описывающие различные ситуации и обстоятельства (например, *in the black, in the red, on the safe side*), выражения, описывающие чувства и эмоции (например, *on cloud nine, have heart of gold, to be under the weather*).

Таким образом, фразеологические единицы играют важную роль в английской прессе, придавая текстам оригинальность, выразительность и точность. Пословицы, поговорки и крылатые выражения – обязательный стилистический компонент языка газеты, так как является важным источником её экспрессивно-эмоциональной насыщенности. Следует отметить, что их использование помогает авторам передать сложные идеи и концепции, а также добавить оригинальность в тексты новостных статей, комментариев и интервью, а читателям – лучше понять суть описываемых событий и явлений. Однако необходимо грамотно подходить к их применению, чтобы избежать неправильного понимания или непрофессионального впечатления от текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов, В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / В. В. Виноградов // Избранные труды. Лексикология и лексикография – М. : Наука. – 1986. – С. 339–364.
2. Кунин, А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. 6-е издание, исправленное. – М. : Живой язык, 2005. – 945 с.
3. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка: учебное пособие / А. В. Кунин. – 3-е изд. – Дубна : Феникс+, 2005. – 488 с.
4. Сокол, А. А. Особенности использования фразеологических единиц в языке прессы (на материале англоязычных газет) / А. А. Сокол, Т. Н. Черная // Филологический аспект. – 2019. – №5 (49). – С.17–24.

Стрелкова А. А.

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

СТАНОВЛЕНИЕ ТЕРМИНА «ГАСТРОНОМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС» ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В современной отечественной и зарубежной лингвистике существует большое разнообразие подходов к пониманию

термина «дискурс». Полифункциональность и множественность интерпретаций понятия определили его широко распространение. Анализ дискурса представляет собой междисциплинарную область знаний. Н.Д. Арутюнова рассматривает дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами», как «речь, погруженную в жизнь» [1, с. 136–137]. Согласно Т.А. ван Дейку, «дискурс – актуально произнесенный текст, связанный с коммуникацией в той или иной профессиональной сфере» [2, с. 75].

Спозиции социолингвистики В.И. Карасик выделяет два особых типа дискурса: персональный (лично ориентированный) и институциональный (статусно ориентированный). По определению ученого, статусно ориентированный дискурс представляет собой «речевое взаимодействие представителей социальных групп или институтов друг с другом, с людьми, реализующими свои статусно-ролевые возможности в рамках сложившихся общественных институтов, число которых определяется потребностями общества на конкретном этапе его развития» [3, с. 193].

В науке описаны многочисленные разновидности институционального дискурса: юридический, политический, экономический, военный, академический, педагогический, религиозный, деловой, медицинский, рекламный, спортивный, научный, массово-информационный, учебный, дискурс моды, почтовый, фармацевтический, косметологический и другие.

Гастрономический дискурс является одним из древнейших и важнейших типов институционального общения, это тип смешанной коммуникации, который может совершаться в процессе приобретения, приготовления и потребления пищевых продуктов, а главное, в оценке качества блюд, искусстве их подачи. В настоящее время ряд лингвистических работ посвящен изучению языковой концептуализации сферы, связанной с приготовлением и употреблением пищи и напитков, где понятие «гастрономия» чаще подменяется такими понятиями, как «кулинария», «глуттония», соответственно, дискурсы, покрывающие эту сферу жизнедеятельности человека, названы кулинарным и глуттоническим.

Именно об этой подмене пишет Н. Н. Кацунова: «Мы имеем дело с так называемой „синонимизацией“ наименований дискурсов, искусственно привнесенных в научный обиход» [4]. Кулинария представляет собой определенный вид деятельности, а именно: «приготовление пищи», при этом необходимы соответствующие приспособления (оборудование) и следование

определенным правилам, закрепленным в рецептах. Понятия «гастрономия», «гастрономический дискурс» намного шире, чем понятие «кулинария», которая является лишь их составной частью. Термин «глuttonия» является неологизмом и в словарях не зафиксирован. В переводе с латинского языка «glutire» означает «глотать, проглатывать, поглощать». Во французском языке глагол «gloutonner» переводится как «жадно есть, глотать», слово «glouton» переводится как «обжора», все это подтверждает мысль о том, что термины «глuttonический» и «гастрономический» не являются равнозначными.

Гастрономический дискурс – это сложноорганизованное дискурсивное, многомерное, неоднородное образование. Его коммуникативное пространство – это взаимозависимость, взаимодействие, интеракция законодательного (правового), гастрономического (в области общественного питания и торговли продовольственными товарами), рекламно-гастрономического, ресторанного, научно-гастрономического, академического (учебного) дискурса кулинарного искусства, гастрономического медиадискурса, коммерческого дискурса, собственно-гастрономического экспертного дискурса.

Для гастрономического дискурса характерны полифонические включения, вкрапления исторического, медицинского, энциклопедического, этнографического, социального, туристического дискурсов. Следовательно, его можно отнести к гибридным дискурсам. Гастрономический дискурс является также поликодовым дискурсом, поскольку использует вербальный, иконический и графический коды. Для гастрономического дискурса характерны профессионализм, креативность, терминологичность, клишированность, коммуникабельность, изобретательность, любознательность, стремление к саморазвитию. Важны такие характеристики как самооценивание, чувство прекрасного, знание и умение сочетать продукты и вкусы.

Особый интерес представляет подвид французского гастрономического дискурса – собственно-гастрономический экспертный дискурс или дискурс экспертного сообщества. Он является ведущим в системе французского гастрономического дискурса в связи с тем, что Францию можно считать родоначальницей и лидером гастрономической критики, существовавшей ещё до появления термина «гастрономия» в начале XIX века.

В старинных путеводителях наряду с информацией о памятниках древности, описанием пейзажей, традиций и нравов жителей страны была дана информация о местонахождении

постоялых дворов, харчевен, трактиров, где бы путник мог поесть и восстановить силы.

Основателем гастрономической критики и пропагандистом туризма для гурманов принято считать Гримо де ля Рейньера (1758–1837), автора восьми «Альманахов для гурманов», вышедших между 1803 и 1812 гг. В отличие от обычных путеводителей у Гримо большое место отводится кулинарному искусству и его артефактам. Он называет рестораторов, производителей и поставщиков качественных продуктов, описывает географию интересных с точки зрения гастрономии мест. Новое качество ресторанная критика приобрела с появлением путеводителей (гидов) Мишлен (Michelin) и последовавших за ними Го и Мийо (Gault et Millau), Лемер (Lemaire), Ле Пюдло (Le Pudlo). В современных гастрономических путеводителях, ежегодный тираж которых превышает 100 000 экземпляров, оценивается само заведение, а также вкусовые качества блюд, комфорт и обстановка, обслуживание, соотношение цены и качества, тарифы. Часто комментарии сопровождаются историческими, культурными справками об истории появления тех или иных продуктов, блюд и напитков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Большой энциклопедический словарь. Языкознание. –М. : НИ «Большая Российская энциклопедия», 1998. – С. 136–137.
2. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. –Благовещенск: Благовещ. гуманитар. Колледж, 2000. – 308 с.
3. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. –Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
4. Кацунова, Н. Н. К вопросу о «синонимизации» дискурсов / Н. Н. Кацунова // Вестн. Иркутского гос. лингвист. ун-та. – 2012. – Вып. 2 (19). – С.196–201.

Сулименко И. А.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Галинская Т. Н.
(г. Оренбург, РФ)*

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ У ШКОЛЬНИКОВ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

С целью повышения мотивации к изучению иностранного языка и упрощения восприятия учебного материала была

разработана «игровая технология», созданием и развитием которой занимались такие учёные, как Л. С. Выготский, П. П. Блонский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др. Игровые технологии не являются инновационным средством обучения, однако их первоначальный вид отличается от того, что педагоги используют сегодня. В XX веке учебные игры на уроке иностранного языка были направлены на изучение и закрепление лексики, но со временем такой способ обучения получил развитие в остальных разделах иностранного языка [1, с. 252–253].

Обучающихся 6-го класса принято считать младшими подростками, и переходный возраст у них только начинается, однако они уже хотят казаться «взрослее». В работе с этим возрастом важно использовать игры ненавязчиво, так как у некоторых обучающихся при слове «игра» появится отторжение [2, с. 9]. Пусть тот факт, что обучающиеся на самом деле играют, остаётся небольшим секретом, чтобы позволить игровой технологии выполнить свою задачу.

В качестве лексической разминки в начале урока можно использовать игру «Brainstorming» (*Мозговой штурм*). Ход игры: учитель обозначает тему, например, Countries and languages, и делит обучающихся на команды от двух до четырёх человек, в зависимости от сложности темы, общего количества игроков и выделенного на игру времени. Задача обучающихся состоит в том, чтобы вспомнить и записать как можно больше стран и их официальных языков, к примеру, Испания – Испанский, Великобритания – Английский, Индия – Хинди и так далее. Для поддержания соревновательного эффекта необходимо выстроить систему баллов: два балла за правильную страну и язык/языки, один балл, если в стране несколько официальных языков, но назван был один, ноль баллов за неправильное написание или произношение страны или языка.

Мы предлагаем ввести «счётную комиссию» из двух человек, которые будут решать, засчитывать баллы команде или нет, к примеру, в спорных ситуациях, когда в стране несколько официальных языков, но в коммуникации используют только один, или, наоборот, когда страна многоязычная, а официальный язык один. Ученики, выбранные в качестве «счётной комиссии», должны адекватно оценивать ответы, а при возникновении спорной ситуации имеют право обратиться к сети Интернет для проверки информации. Такой прием позволяет, на наш взгляд, создать ситуацию для укрепления зарождающегося «чувства взрослости» у младших подростков.

Для поддержания дисциплины в классе необходимо ввести лимит времени на обсуждение в группах и правило, которое

запрещает отвечать раньше положенного срока. По истечении времени группы перестают записывать свои варианты и перечисляют свои страны и языки, счётная комиссия начисляет баллы. На игру следует выделить около пяти минут с начала урока, предоставляя три минуты на обсуждение и две минуты на ответы и подсчёт результатов. Данная игра положительно влияет на психические процессы, выводя из памяти пассивную лексику обучающихся и развивая их воображение и умение работать в команде в процессе игры в зависимости от заданной темы.

Отработку грамматического материала можно организовать с помощью игры «Snakes and ladders» (*Лестницы и змеи*). Ход игры: учитель делит класс на четыре команды и с помощью одноимённого шаблона с Интернет-ресурса app.genial.ly, выведенного на электронную доску, озвучивает правила и начинает игру. Правила данной игры просты для понимания: ведущий бросает игральный кубик, который показывает, сколько шагов нужно сделать фишке команды. К определённой клетке привязано задание, которое нужно выполнить, чтобы на ней остаться. Если команда даёт неверный ответ, их фишка возвращается в исходную позицию. На игровом поле расставлены «лестницы», с помощью которых фишка команды приближается к финишу на несколько клеток, и «змеи», которые, наоборот, возвращают команду на несколько ступеней назад. Команда, которая первая достигла финиша получает приз – оценка «отлично» за работу на уроке. У обучающихся всегда есть возможность высказаться, если другая команда дала неверный ответ, и объяснить им, как именно должен звучать правильный ответ и почему. За строгое нарушение дисциплины вся команда может быть исключена из игры. Они могут продолжить играть, но в случае, если они придут к финишу первыми – не могут претендовать на приз.

Данная игра позволяет представить обычные упражнения на повторение и закрепление грамматических конструкций в интересной для обучающихся форме, повышая интерес к изучению иностранного языка в целом.

Подводя итог, мы хотели бы отметить, что игра – очень эффективный инструмент для развития лексико-грамматических навыков, закрепления пройденного материала, и, в некоторых случаях, проведения контрольного среза знаний по темам. Игровая технология отличается своей эмоциональностью, а человек более подробно запоминает информацию, обстановку, события, которые вызвали у него эмоции, удовлетворение и дух соперничества, что игры могут дать в изобилии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мешкова, Г. А. Игровые технологии как средство обучения иностранному языку / Г. А. Мешкова // Modern Science. – 2019. – № 11–3. – С. 252–254.
2. Цигичко, Е. А. Характеристики свойств внимания у мальчиков и девочек в младшем подростковом возрасте / Е. А. Цигичко, М. О. Криворучко // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2023. – Т. 7. – № 1. – С. 8-13.

Сухоненко А. С.

*Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Червоный А. М.
(г. Таганрог, РФ)*

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА – НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОШ

ФГОС определяет внеклассную работу как образовательную деятельность, реализуемую в формах, отличных от классно-урочной и нацеленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы [1]. Ссылаясь на изученные нами положения, мы определяем внеклассную работу как организованную, целенаправленную деятельность учащихся класса (классного коллектива) вне уроков, в свободное от занятий время, осуществляемую под руководством и совместно с педагогом (классным руководителем, куратором) с целью более полного и глубокого усвоения знаний и развития навыков учебной, познавательной и творческой деятельности.

По мнению Н. Е. Щурковой, внеклассная работа не только направлена на углублённое и качественное освоение обязательной программы, но, прежде всего, способствует достижению личностных метапредметных и предметных результатов (освоение конкретных умений и навыков, присущих той или иной области знаний) [3].

Одной из актуальных проблем, стоящей перед методикой преподавания иностранных языков в СОШ, является проблема изучения связи внеклассной (внеурочной) и урочной деятельности в рамках изучения иностранного языка.

В своей работе Л. З. Якушина подчёркивает, что достижение образовательных, практических, воспитательных и развивающих целей обучения иностранному языку будет протекать продуктивно за счёт процесса усиления речевой деятельности обучающихся, которое будет осуществлено посредством воплощения в учебном пространстве разнообразных организационных форм

дополнительного образования, внеурочной деятельности и факультативных занятий [4]. В данной тенденции ясно прослеживается комплементарный характер, порождающий взаимно обусловленную, тесную связь между потенциалом внеклассной работы и обязательной программой, представленной в урочной системе. В результате анализа методической литературы, специализирующейся на изучении данного вопроса, нам удалось выявить следующие общие элементы в системе связей урочной и внеурочной работы по иностранному языку:

1. Связь по целям;
2. Связь по содержанию. Базовое содержание обеих форм работы полностью совпадает и дополняет друг друга;
3. Связь по приёмам работы [2].

Безусловно, содержание и организация внеурочной и урочной работы характеризуется единством ориентиров и общностью установок, однако в их структуре также присутствуют некоторые различия. На основе анализа методической литературы нами были отмечены следующие отличительные черты внеклассной деятельности:

- добровольный характер участия;
- внеурочный характер занятий;
- приоритет инициативности и самостоятельности.

В связи с этим ФГОС предъявляет к внеурочной работе определенный перечень требований:

- органичная связь, пронизывающая урочную и внеурочную работу (внеклассные занятия охватывает спектр форм организованной деятельности учащихся, опирающихся на языковые и речевые умения и навыки, полученные в процессе работы на уроке);
- регулярность и систематичный, основательный подход к проведению внеклассных занятий, соответствующий с особенностями видов внеклассной работы, будь то ежедневные, еженедельные собрания или встречи раз в месяц;
- масштабный, массовый охват учащимися различными видами работ [1].

Анализ теоретических материалов и законодательных актов, а также практика преподавания иностранных языков позволили нам сделать вывод о том, что урочная и внеклассная работа органично переплетаются между собой, образуя целостную систему формирования и развития языковых и речевых умений и навыков. Внеклассная работа существенно обогащает процесс передачи и систематизации знаний: преследуя аналогичные цели, зафиксированные в

обязательной программе изучения иностранного языка, она позволяет реализовать достижение ключевых воспитательных, общеобразовательных и развивающих задач, а также способствует укреплению навыков и умений, полученных на уроках в СОШ, за счет широкого их практического применения на занятиях по иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 // М., 2012. – 49 с.
2. Гальскова, И. Д. Межкультурное обучение; проблема целей и содержания обучения иностранному языку // ИЯШ. – № 5. – 2004. – С. 3–7.
3. Щуркова, Н. Е. Программа воспитания школьника. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2009. – 65 с.
4. Якушина, Л. З. Связь урока и внеурочной работы по иностранному языку // ИЯШ. – № 4. – 1975. – С. 58–67.

Толчеева А. И., Рекиянова Е. С.

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

ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ

Используя технологию эдьютейнмент (edutainment), можно добиться более качественного обучения английскому языку. Такой подход к построению уроков позволяет сделать обучение увлекательным и доступным благодаря игровому формату. Его внедрение на уроках английского языка в учебных заведениях поможет современным творческим учителям и преподавателям поделиться проверенными на практике интерактивными техниками, которые можно позаимствовать или модифицировать для своей работы.

Следует отметить, что современные обучающиеся демонстрируют склонность к потреблению разнообразного и увлекательного контента, что снижает их мотивацию и способность запоминания монотонных учебных материалов, лишенных элементов привлекательности. Тем не менее, цель обеспечения качественного образования в предмете

«Английский язык» с учетом достижения как личностных, так и метапредметных и предметных результатов остается актуальной. Учитывая особенности восприятия информации и памяти у обучающихся, для организации учебного процесса предлагается подход «эдьютейнмент», объединяющий обучение (Education) и развлечение (Entertainment). В рамках данного подхода используются игровые методики и создаётся доступный и понятный учебный контент.

Понятие «эдьютейнмент» получило широкое распространение в зарубежной педагогике. Впервые оно было использовано Р. Хейманом в 1973 году. По его мнению, это особый тип обучения, который основывается на развлечении и формировании первичного интереса к предмету с получением удовольствия от процесса обучения и стойким интересом к процессу обучения. Стоит подчеркнуть, что это не только использование книг, комиксов, видео и комикс-шоу, музыки и телешоу, а также блоги и чаты, музейные выставки, игровые симуляторы, электронные энциклопедии, веб-трансляции [1].

Эта технология соответствует принципам деятельностного метода: учащиеся участвуют в речевой деятельности на иностранном языке, развивают и совершенствуют своё произношение, словарный запас и грамматические навыки. В нём последовательно сочетаются визуализация (видеоклипы, комиксы, игровые персонажи, тематические картинки), эмоциональное восприятие (игровой контекст), интерактивность (взаимодействие в классе, онлайн) и доступность (с учетом возрастных особенностей учащихся).

Помимо перечисленных преимуществ, эдьютейнмент имеет определённые недостатки. В первую очередь – это невозможность отказаться от традиционной системы обучения. Ряд теоретических навыков должны усваиваться именно в традиционной системе.

Сущность этой технологии состоит в том, чтобы не переусердствовать в игре: знания – это главное, а игра уже второстепенное. Игра не должна использоваться как бессмысленное или бесполезное занятие. Учащиеся получают интересную форму материала для ознакомления, такую как использование интернет-страниц, знакомство с визуальными музеями, обучающими комиксами, геймификацией или ролевые игры и интерактивные технологии в классе. Интерес и участие очень важны [1].

Исходя из вышеуказанного, считаем, что не стоит рассматривать ресурсы эдьютейнмент в качестве основной части образовательной программы несмотря на их привлекательность

и доступность, поскольку в большей мере они в первую очередь фокусируются на форме, варианте подачи, а именно на игровых, развлекающих, интерактивных составляющих, а не на содержании и контексте образовательных дисциплин, что не может являться ключевым и определяющим компонентом обучения в целом. Далеко не любой учебный материал можно преподнести с точки зрения зрелищности и привлекательности, ведь даже на поиск действительно ценной и надежной информации всегда требуется затратить чуть больше времени, чем просто кликнуть на ссылку в Интернете.

Таким образом, эдьютейнмент является перспективным направлением в преподавании иностранных языков, так как он делает процесс обучения более увлекательным и разнообразным. Применение игровых методик, мультимедийных средств и интерактивных заданий способствует повышению мотивации обучающихся и стимулирует их познавательную активность. Важно отметить, что для успешного внедрения данного подхода в учебный процесс учитель должен обладать соответствующими навыками и учитывать индивидуальные особенности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Обучение через развлечение: Edutainment лагерь как технология современного образования / Г. Голышев, К. Поплавская, Ю. Ерошина и др. – М.: Альпина Пабlishер, 2021. – 490 с.

Травина Т. И.

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

БЛОГ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В XXI веке тенденции обучения иностранным языкам значительно меняются, в настоящее время наблюдается существенное привлечение общего внимания к Интернету и социальным сетям. По нашему мнению, наиболее популярным и эффективным инструментом является блог. Как указывает Джон Баржер, блог – это веб-страница, которая соединена со всеми другими страницами, которые автор блога считает интересным или релевантным. Общепринятый термин блога – онлайн-журнал или веб-сайт, где автор регулярно публикует свои записи, называемые постами или статьями. Блоги могут

быть созданы для различных целей, включая личное выражение, обмен информацией, обучение, продвижение продуктов или услуг, а также коммерческую деятельность. Часто блоги содержат категории или темы, чтобы помочь организовать и структурировать контент [1].

Блог в преподавании – это онлайн-платформа, где преподаватель делится информацией, материалами и опытом с учениками. В блоге можно публиковать статьи, записывать видеоуроки, делиться ссылками на полезные ресурсы, задавать задания и отвечать на вопросы учеников. Блог позволяет преподавателю создать открытую и интерактивную среду обмена знаниями и опытом, а также обеспечивает возможность сохранения и доступа к материалам на протяжении длительного времени.

Если рассматривать классификацию блогов, то различают следующие:

1. Учебные блоги: эти блоги предназначены для обмена информацией и опытом между преподавателями по конкретным учебным предметам или областям знаний. Они часто содержат советы, учебные материалы, ссылки на полезные ресурсы и примеры уроков.

2. Исследовательские блоги: эти блоги позволяют преподавателям делиться своими исследованиями и научными открытиями. Они могут включать в себя статьи, анализ данных, результаты исследований и дискуссии по актуальным проблемам в образовательной сфере.

3. Методические блоги: эти блоги предлагают конкретные методики и подходы к преподаванию определенных предметов или навыков. Они содержат инструкции, учебные материалы, примеры заданий и уроков, а также советы по эффективному использованию этих методик.

4. Технологические блоги: эти блоги сосредоточены на использовании новых технологий в образовании. Они могут включать в себя обзоры образовательных приложений и онлайн-платформ, советы по использованию технологий в учебном процессе, инструкции по созданию цифровых материалов и многое другое.

5. Мотивационные блоги: эти блоги направлены на мотивацию преподавателей и вдохновение их на прогресс и рост. Они могут включать в себя истории успеха других преподавателей, публикации о самоорганизации, советы по сохранению энтузиазма и позитивного настроя [2].

Рассматривая содержание блога, следует отметить его преимущества. В первую очередь, это доступность и гибкость: блоги

позволяют студентам получать доступ к материалам и заданиям в любое время и с любого места. Они могут обращаться к блогу, чтобы получить информацию и выполнить задания в удобное для них время. Во-вторых, это обратная связь: блоги предоставляют возможность для непосредственной обратной связи между преподавателем и студентом. Студенты могут задавать вопросы, просить пояснений и получать ответы от преподавателя через комментарии. В-третьих, совместное обучение: блоги позволяют студентам общаться между собой и делиться идеями. Они могут комментировать и обсуждать посты других студентов, обмениваться мнениями и поддерживать диалог. В-четвертых, доступ к ресурсам: блоги позволяют преподавателям и студентам делиться полезными ресурсами, такими как ссылки, видео или статьи. Это позволяет обогатить учебный процесс и расширить кругозор студентов. И наконец, индивидуализация обучения: блоги позволяют студентам приспособить обучение под свои потребности и темп. Они могут дополнительно изучать материалы, возвращаться к предыдущим темам или фокусироваться на конкретных областях, которые им представляют интерес.

Блоги стали неотъемлемой частью современного обучения языкам, предоставляя студентам доступ к оригинальным текстам, возможность практики письма и расширение культурных знаний. Использование блогов в процессе изучения иностранного языка является эффективным и интересным способом повысить мотивацию и улучшить уровень владения языком. Однако следует учитывать, что блоги не единственный и не основной источник информации и практики, и их использование должно быть дополнительным к учебным материалам, предлагаемым в общеобразовательных учреждениях и курсах по изучению языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Образовательная социальная сеть [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/mezhdistsiplinarnoeobobshchenie> (дата обращения: 25.09.2023).
2. Образовательный инструмент [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/blog-kak-obrazovatelnyy-instrument> (дата обращения: 25.09.2023).

FIGURES DE STYLE EN CONTEXTE DU DISCOURS GASTRONOMIQUE

Rappelons que la renaissance de cet art dans les années 1960 a donné naissance à son tour à deux néorhétoriques: la première consacrée à l'étude des mécanismes argumentatifs, la seconde (parfois appelée «rhétorique restreinte») à celle des figures; ce que résume par exemple Philippe Breton: «Toute l'histoire de la rhétorique, l'ancien "art de convaincre", est traversée [...] par la place que doit occuper le "plaire" ou l'"émouvoir" par rapport au strict raisonnement argumentatif».

On peut dire que le menu de restaurant est un terrain propice à la rhétorique. On pourrait penser en première analyse qu'il n'en est rien, en raison du caractère contraint du menu: la taille de chaque énoncé (quelques mots en général), l'impossibilité d'utiliser toute structure syntaxique complexe (on verra que l'énoncé est le plus souvent constitué d'un substantif complété d'éventuelles expansions), la nécessité d'inclure des éléments légaux (origine des produits, appellations), semblent rendre improbable le développement d'une stratégie du plaire et du convaincre. Ce serait mal connaître les ressources de cet art! Avec son «Hamburger de foie gras», M. Trama nous convainc du caractère à la fois traditionnel et iconoclaste de sa cuisine en jouant de l'oxymore; et lorsque Y. Alléno nous propose sa «Vapeur d'artichaut aux truffes», la métonymie permet de donner un équivalent verbal à notre perception stéréognosique [1, p. 11]. Mais la rhétorique ne se résume pas à des figures, et nous verrons que le menu sait utiliser un attirail argumentatif bien aussi efficace et complexe que le discours politique.

L'usage de métaphores alimentaires et culinaires dans tous les domaines de la vie quotidienne est bien connu: «gagner son pain», «mettre du beurre dans les épinards», «faire chou blanc», raconter une anecdote salée voire croustillante, etc. Réciproquement, la cuisine utilise des métaphores qui sont si bien passées dans l'usage qu'on les considère comme des figures éteintes: «œufs à la neige», «île flottante», «langues de chat». On trouverait par ailleurs sans peine, dans la cuisine, d'autres figures d'usage courant, et particulièrement la métonymie («lentilles à la Dijonnaise», «Homard à l'Armoricaine»), et la synecdoque: comme le dit F. Régnier, «la seule présence d'une rondelle d'ananas transforme par exemple une préparation banale en plat hawaïen» [3].

Mais nous voudrions aller plus loin et voir précisément, au-delà de l'énumération un peu vaine des figures utilisées, en quoi

notre corpus se distingue des intitulés traditionnels de la cuisine et comment il réussit par là à nous plaire et nous convaincre, puisqu'il s'agit bien là de l'objet même de toute rhétorique: l'écart que nous allons tenter de percevoir et d'analyser ne se situe donc pas entre une manière «normale» de s'exprimer et la langue culinaire, mais entre la langue culinaire et celle que présente notre corpus. Une parenthèse d'abord, qui concerne la cuisine elle-même et non pas les intitulés qui composent nos menus: si l'on considère que «la figure rhétorique est un dispositif consistant à produire des sens implicites, de telle manière que l'énoncé où on le trouve soit polyphonique»[2, p. 343], alors, on admettra qu'il existe d'évidentes relations entre rhétorique et gastronomie.

Qu'est-ce que la cuisine, en effet, sinon cet art d'associer des ingrédients de façon à ce que les saveurs se renforcent, se contredisent, s'opposent en se nuancant, de façon à ce qu'émerge, en plus de la saveur propre à chaque aliment, le produit «polyphonique» de ces associations? Associer du pigeon à du chocolat, de l'agneau de lait à de la crème d'amandes ou encore proposer une «Brochette de banane au caramel de morille», c'est mettre en relation deux éléments pour que se superposent saveurs, textures, températures. Une rhétorique de la cuisine mettrait ainsi en évidence des assonances, des paronomases, diaphores, hyperboles ou litotes. Mais la rhétorique gastronomique ne réside pas simplement dans l'association d'ingrédients non isotopes, elle consiste aussi à reproduire métaphoriquement des modes de préparation («Tatin d'endives», «Macarons du jardin») ou de présentation («Millefeuille de Homard» «Brandade entre millefeuille et Saint-Honoré»). De même que le trope apporte une plus-value sémantique à l'énoncé, de même la cuisine, dans les assemblages qu'elle propose aussi bien que dans les pratiques qu'elle réutilise cherche sans cesse à démultiplier les goûts, pour ne pas dire les sens: figures gustatives, jeux de saveurs et de textures que l'on pourrait reporter sur la grille des figures de Jacques Durand.

LITTÉRATURE

1. Breton, Ph. L'argumentation dans la communication / Ph. Breton // La Découverte. – Paris, 1996. – P. 11.
2. Klinkenberg, J.-M. La langue dans la cité / J.-M. Klinkenberg. – Brussels : Les impressions nouvelles, 2015. – P 343.
3. Regnier, F. L'exotisme culinaire. Essai sur les saveurs de l'Autre / F. Regnier. – Paris : Presses Universitaires de France, 2004. – 264 p.

Филимонова Т. М.
(г. Брянск, РФ)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ УМЕНИЕ ПРАВИЛЬНО ЗАДАВАТЬ ВОПРОСЫ

*«Суди о человеке больше по его вопросам,
чем по его ответам»*

*Франсуа-Мари Аруэ Вольтер (французский философ,
XVIII век)*

С тех пор, как в 1910 году американский психолог, философ и реформатор образования Джоном Дьюи впервые представил обществу концепцию критического мышления, она стала очень популярна. Сегодня, считается, что каждый образованный и умеющий мыслить человек должен обладать навыками критического мышления.

В мире критическое мышление считается «навыком XXI века». В нашей стране специалисты в сфере образования называют его навыком, входящим в систему «4К» (коммуникация, критическое мышление, креативность, командная работа), которые также относятся к навыкам XXI века.

Кроме того, ФГОС третьего поколения акцентируют внимание на развитии креативности и критического мышления обучающихся.

Так что же такое критическое мышление? Критическое мышление – способность сомневаться в информации и своих убеждениях, мыслить ясно и рационально, искать логическую связь между фактами и формулировать сильные аргументы. Основа критического мышления – умение рассуждать. Люди, мыслящие критически, задают вопросы, ставят под сомнение идеи и высказывания, а не принимают их за истину.

Умение задавать вопросы – важный инструмент критического мышления.

Часто бывает, что люди задают либо слишком мало вопросов, либо эти вопросы «неправильные». Особую роль имеют вопросы «Почему?». Задавать вопросы особенно полезно в процессе обучения, в творческой и бизнес среде.

Одной из базовых методик проверки новой информации является методика фактчекинга «5W+H» (где w и h означают первые буквы специальных вопросов в английском языке). Это система вопросов, которые следует задавать при отборе информации. Ее изобрел Марк Шеррингтон – основатель консалтинговой фирмы Added Value. Она предполагает последовательные ответы на вопросы: Кто? Что? Где? Почему? Зачем? Как?

Отработать данную технологию можно на основе анализа прочитанного текста, например, по следующей схеме:

1. с какой целью написан текст, к какой аудитории обращается автор, какую мысль хочет донести;

2. какая проблема описана в тексте, существует ли единственный способ её решения или возможны разные варианты;

3. какова точка зрения автора на проблему, какие аргументы используются, относятся они к сформулированной проблеме прямо или только косвенно;

4. как автор строит свои рассуждения: доказывает ли каждый приведённый факт или предлагает принять его как само собой разумеющееся;

5. где в тексте приводятся факты, а где – их интерпретация.

Анализируя текст, необходимо обязательно формулировать свое собственное отношение к проблеме, основанное на фактах, аргументах и логических рассуждениях.

Таким образом, умение критически мыслить приносит пользу не только в классе и аудитории, но и за их пределами. Научиться критически мыслить - это путешествие длиною в жизнь, ведь всегда есть чему поучиться!

ЛИТЕРАТУРА

1. Богуславский, М. В. Формирование ключевых навыков человека XXI века / М. В. Богуславский. – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образов РАО», 2022. – 180 с.
2. Чатфилд, Т. Критическое мышление. Анализируй, сомневайся, формируй свое мнение / Т. Чатфилд. – «Альпина-Диджитал», 2018. – 52 с.

Фролова Л.И
(г. Елабуга, РФ)

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (УМК «STARLIGHT -8»)

Вопрос сохранения интереса учащихся к иностранному языку на всем протяжении его изучения широко обсуждается в методической литературе последних лет. Обучение иностранному языку в условиях школы происходит вне естественной языковой среды. В связи с этим очевидно, что учащимся сложно освоить те или иные языковые явления, тем более такие, которые касаются страноведческого аспекта. Большую роль в поддержании

мотивов к изучению иностранного языка играет введение на уроках заданий с элементами страноведения. Задания страноведческого характера сегодня становятся важными при обучении иностранным языкам. Благодаря таким заданиям, учащиеся знакомятся с реалиями страны изучаемого языка, получают дополнительные знания в области географии, образования, культуры, исторических фактов, различных достопримечательностях. Уроки страноведения вызывают у учеников потребность в дальнейшем самостоятельном ознакомлении со страноведческими материалами. И именно лингвострановедение должно служить опорой для поддержания мотивации, т.к. включает в себя два аспекта: идет обучение языку и даются сведения об изучаемой стране.

Я провела небольшой анализ УМК «Звездный английский» на предмет использования лингвострановедческого аспекта.

бы хотела проанализировать УМК «Звездный английский» (Starlight-8) Вирджинии Эванс для средней школы, 8 класс, где я работаю. Целью анализа является обзор методов и способов введения этого материала. В каждом модуле присутствует раздел Culture Corner, который направлен на знакомство учащихся с языковыми и жизненными реалиями Англии, Америки и других англоговорящих стран. Дан текст и выполнение упражнений по тексту. Общая структура раздела «Culture Corner» одинакова для учебников разных ступеней и состоит из следующих этапов:

1. Свободное обсуждение вопросов по теме Культурного Угюлка;

2. Чтение текста;

3. Выполнение упражнений и заданий по тексту: - прочитай текст и ответь на вопросы - прочитай текст и отметь правда/неправда - прочитай текст и сопоставь параграфы с заголовками.

Для примера возьмем модуль 1 Starlight 8. (приложение 1)

Здесь представлен текст о бедствии урагана Катрина в Новом Орлеане. Учащимся предлагается прослушать запись и прочитать текст, а далее выполнить упражнения на отработку новой лексики и на полное понимание текста. Задание дано в формате ОГЭ, что позволяет детям потренировать свои навыки еще раз при выполнении данного задания. Далее в данном разделе Culture Corner учащимся предлагается представить, что они в прошлом попали в эпицентр урагана Катрина, описать свои действия в той ситуации и рассказать свой опыт классу. Данное задание также связано с заданием из устной части ОГЭ, где нужно вести монолог. Завершающим заданием данного раздела является составление рассказа о катастрофе в своей стране либо в другой

стране, используя фразы из задания.

Также хотела бы остановиться на тексте Haunted London, модуль 4. (Приложение 2). Здесь помимо прослушивания текста, дано задание на словообразование, что также положительно влияет при подготовке к ОГЭ. Завершающим заданием является создать небольшой рассказ о похожих местах в стране проживания. Такая **подготовка** станет отличным фундаментом для успешного прохождения ОГЭ на высокий балл в будущем.

Таким образом, проанализировав учебники Starlight, можно выделить следующие положительные стороны: - лингвострановедческий материал широко представлен,

информация подобрана с учетом возрастных особенностей учащихся и их интересов; представлены упражнения разных видов, (есть задания из ОГЭ), способствующих формированию фонетических, лексических, грамматических навыков, а также навыков чтения, говорения и слушания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. О взаимодействии учителя и учащихся на уроке иностранного языка // ИЯШ.

Хисамутдинова Э. Р.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Галинская Т. Н.
(г. Оренбург, РФ)*

РАБОТА С УЧЕБНЫМ ВИДЕОКУРСОМ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

Использование аудиовизуальных технологий на уроке иностранного языка обеспечивает, на наш взгляд, успешное развитие иноязычных речевых умений старшекласников, что продемонстрируем на примере работы с видеофильмом «A Piece of Cake» из американского учебного видеокурса «Семейный альбом США». Тема урока вписывается в модуль «Еда и здоровье» из учебно-методического комплекса «Английский в Фокусе» для 10 класса. Данный видеофильм длится в общей сложности 15 минут, и его преимущество заключается в том, что он поделен на три акта, а после каждого из них планируется работа с обучающимися.

На предусмотревшем этапе ученикам сообщается название видеоматериала («A piece of cake»), который им предстоит посмотреть, и предлагается: предположить, что они увидят (*Something that can be done with ease*); назвать несколько терминов

из соответствующей области (*Sports, music, homework, housework, etc.*); обмениваться информацией по данному вопросу, которой они владеют. Обучающиеся еще не знакомы с новой лексикой, поэтому могут возникнуть трудности. В таком случае, для облегчения задачи, допустимо показать некоторые стоп-кадры из фильма, чтобы школьники описали состояние главных героев и действия, происходящие на кадрах.

Далее вводится новая лексика, которая необходима для понимания фильма и предназначена для активного владения. Новая лексика вводится перед просмотром каждого акта (*лексика перед первым актом: It's a Piece of Cake; No sweat; It's a snap; It's rough; It's tough*).

Перед просмотром дается страноведческий комментарий (учитель сообщает о роли физических упражнений и диеты в жизни американцев, связывает это с общей темой – Здоровье): *Today, millions of Americans are exercising for good health. Interest in sports and eating healthy foods is popular all across the country. Today, fitness is part of the American way of life.*

На просмотром этапе обучающиеся смотрят фильм (<https://www.youtube.com/watch?v=3hnJyD5WAbE>) по частям с целью поиска информации, которая поможет им ответить на вопросы учителя (вопросы даются перед каждым актом). В зависимости от уровня языка обучающихся, можно усложнить или упростить данное задание. Так, для учеников с более высоким уровнем языка допускается задавать вопросы по содержанию каждого акта **после** просмотра самого акта. То есть, ученики смотрят фильм, не зная, какие вопросы последуют. Для учеников с более слабым уровнем языка разрешается задавать вопросы **перед** просмотром каждого акта.

1 акт (1:50-6:10). Мэрилин возвращается домой со своих занятий аэробикой очень уставшая. Но ее муж Ричард с ней не согласен. Он думает, что аэробика – это легко. Поэтому они заключают пари. *Возможные вопросы учителя: Why do Marilyn and Richard make a bet? What's the bet?*

2 акт (9:05-13:13). Ричард идет в центр аэробики, и Джек Дэвис просит его сделать несколько фотографий. Взамен Джек предоставит Ричарду и Мэрилин месяц бесплатных занятий. Итак, Ричард фотографирует класс. Позже, когда Ричард возвращается домой, Мэрилин удивлена. *Могут быть следующие вопросы: Why does Richard sing and dance after the aerobics class? What does Richard make Marilyn believe? Why do you think he did that?*

3 акт (15:55-20:25). Ричард говорит правду, что на самом деле он не занимался спортом. Пари все еще в силе. Тому, кто проиграет

пари, придется приготовить ужин на всю семью. Ричард идет на занятия, и Мэрилин идет вместе с ним. Кто сегодня будет готовить ужин? *Вопросы учителя классу: Tell me what products did Marilyn choose for dinner? Why do you think Richard told Marilyn the truth? Why did Marilyn suggest cooking dinner together?*

Работа на послепросмотровом этапе помогает развивать иноязычную коммуникативную компетенцию обучающихся. Все языковые трудности уже сняты, и учитель направляет дискуссию с помощью различных коммуникативных заданий [1, с. 90]. Начать необходимо с обычного обсуждения динамики сюжета, особенностей внешности, характера и действий героев [1, с. 90]. Можно включить обучающимся кадр из фильма для облегчения задания и воспользоваться коммуникативными заданиями типа: *Опишите место и время действия. Вспомните имена главных героев видеоматериала. Опишите внешность участников действия. Выскажите ваше мнение о характерах героев видеоматериала. Восстановите хронологию событий видеоматериала. Поделитесь вашими общими впечатлениями о видеоматериале. Обозначьте проблемы, которые поднимаются авторами видеоматериала.*

Далее переходим к проблемному обсуждению при помощи коммуникативных заданий типа: *Как вы охарактеризуете время действия? Что вам известно о месте действия? Какие ассоциации у вас вызывает данное место действия? Какие эмоции вызывают у вас герои видеоматериала? Почему? Кто из героев видеоматериала наиболее близок вам по характеру? Как бы действовали вы на месте героев фильма в данной ситуации? Какую из поднятых проблем вы считаете наиболее важной? Прогнозируйте дальнейшее развитие событий.*

Для решения каждой из поставленных задач учащиеся должны понять не только общее содержание фильма, но и помнить детали, а также уметь оценивать события, давать характеристику действующим лицам, используя при этом слова и выражения из речевого сопровождения видеофильма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даминова, С. О. Методические рекомендации по работе с видеофильмом в процессе обучения устной иноязычной речи [Текст] / С. О. Даминова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 7-2(25). – С. 87–92.

Цверкун Н. С.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Кравченко О. В.
(г. Таганрог, РФ)*

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ИСПРАВЛЕНИЯ ОШИБОК В РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Будучи естественным спутником любого процесса обучения, в том числе и обучения французскому языку, ошибки являются тем самым необходимым звеном, лежащим в основе формирования иноязычной речевой деятельности. Может показаться парадоксальным, но некоторые методисты относят ошибки к такой ценной информации, которая позволяет наладить обратную связь в процессе обучения, и являются показателями степени овладения языком [1, с. 2].

Наряду с этим не отрицается сложность анализа ошибок как с теоретической, так и с практической точки зрения, что следует объяснять не только особенностями сбора, подсчёта и обработки огромного материала, выбором критериев для классификации и интерпретации ошибок, но и с проблемой определения самого понятия «ошибки».

Если в лингвистике ошибка трактуется как отклонение от нормы – эталона, стандарта, зафиксированного в словарях и нормативных грамматиках или же в сознании говорящего или слушающего. То с точки зрения методики, ошибка имеет определение, демонстрирующее зависимость от многих факторов. Эти факторы выделяются благодаря многочисленным попыткам классификации ошибок [3, с. 25].

В зависимости от степени включенности в речевую деятельность или дистанционирования от нее ошибки подразделяют на языковые и речевые, характерные для устной и письменной речи. Языковые ошибки классифицируют в зависимости от аспекта языка, отсюда три основных вида языковых ошибок: смысловые (лексические), грамматические и фонетические ошибки. Учителя-практики, придерживаясь данной классификации, оценивают знания обучающихся и получают возможность оценить уровень обученности и степень эффективности обучения. Языковые ошибки проявляются в ходе выполнения проверочных и контрольных заданий, задач, в которых ставится определить уровень усвоения знаний. По мнению многих педагогов, приемом исправления таких ошибок является выделение с отсылкой на повторение того или иного языкового правила. В качестве другого приема исправления

языковых ошибок используют языковую модель, позволяющую актуализировать знания и внести необходимые коррективы.

В зависимости от вида речевой деятельности различают ошибки говорения и ошибки понимания, грубость которых определяется степенью препятствия или отсутствием препятствия к коммуникации [1, с. 48]. Наиболее эффективным приемом исправления речевых ошибок нам видится профилактика или предупреждение ошибок обучающихся, а также их исправление являются неотъемлемым элементом каждодневной работы учителя, определяющим успех формирования навыков говорения. Первым и наиболее действенным приемом профилактики ошибок является прогнозирование. От того насколько качественно учитель осуществил прогнозирование, сумел снять языковые трудности, методически грамотно подобрал установку к речевой деятельности зависит качество речевого высказывания, продуцируемого обучающимся.

К этапу прогнозирования относят и оценивание учителем объективной сложности языкового материала, предстоящего изучению, и знание отличительных характеристик родного и иностранного языка в рамках обозначенного тематическим планом материала. Немаловажным при прогнозировании ошибок также является учет психофизиологических и когнитивных особенностей обучающихся определенной культуры и возрастного этапа развития.

Безусловно, перечисленные приемы прогнозирования не предопределяют безошибочность устных и письменных высказываний, но позволяют свести их к минимуму.

В ходе обучения речевой деятельности на появляющиеся ошибки следует реагировать и исправлять их. В зависимости от ситуации на уроке ошибки исправляются в ходе работы или по итогам высказывания [2, с. 133]. В качестве приемов исправления ошибок в методической литературе предлагают: жесты; частичный перевод; развернутый комментарий; направляющие команды. Исправление ошибки напрямую оценивается как малоэффективное, так как не способствует активизации мыслительных операций и не развивает критическое мышление.

Учителю рекомендовано регистрировать часто повторяющиеся ошибки для организации более успешной работы на этапе прогнозирования. Эффективным видятся также попытки в игровой форме направить обучающихся на самостоятельный поиск ошибок. Значимым также является проведенная в достаточной мере автоматизация лексико-грамматических структур на этапе выхода в речь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ивицкая, Н. Д. О наиболее типичных ошибках при изучении английского языка и некоторых путях их преодоления / Н. Д. Ивицкая // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 3. – С. 46-52.
2. Тишулин, П. Б. Виды языковых ошибок и возможности их исправления при обучении иностранному языку / П. Б. Тишулин // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1. – С. 132-137.
3. Цейтлин, С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. На материале ошибок школьника/ С. Н. Цейтлин. – 4-е изд., испр. – М. : Просвещение, 2012. – С. 25-26.

Червоный А. М.
(г. Таганрог, РФ)

СУБЪЕКТ И ЕГО СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДВИД – ОБЪЕКТ НАУЧНЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Применительно к лингвистике термин *субъект* встречается в 17 веке у создателей общей и рациональной грамматики Пор-Рояля Антуана Арно и Клода Лансло. Они придерживались грамматической трактовки, известной еще со времен Аристотеля. Однако, авторы этой грамматики, пожалуй, впервые в лингвистике рассмотрели субъект с позиции семантики, выделив формы выражения/ невыражения семантического субъекта [1, с. 178].

В. Гумбольдт, рассматривая человека и язык в рамках субъект-объектных отношений [4, с. 95].

Швейцарский лингвист Ф. де Соссюр, заявляя о том, что язык социален, а речь индивидуальна по сути дела, утверждает тем самым субъектность индивида. В своих рассуждениях он опирается на субъект одушевленный, разумный, обладающий способностью к речевой деятельности [8, с. 52].

Ш. Балли, идентифицируя понятие *субъект*, по сути своей уподобляет его человеку. Он отмечал: «Процесс, действие, явление, состояние, качество, не мыслятся без субстанции, которая служит его местопребыванием. Это местопребывание и является субъектом, нельзя мыслить движения, шум, цвет, жизнь, смерть, страдания и т.д. без субъекта писал» – Ш. Балли [2, с.138].

Э. Бенвенист увидел в языке и речи решающие факторы преобразования человека в субъект. Рассматривая категорию

субъективности, Он отмечал: *Субъективность*, ..., есть способность говорящего представлять себя в качестве «субъекта». Язык, согласно Э. Бенвенисту, возможен только потому, что каждый говорящий представляет себя в качестве субъекта [3, с. 294]

Я, подчеркивал Э. Бенвенист, не обозначает никакой лексической сущности [7, с. 295]. Они (я-ты, выделено нами) не имеют определенного и постоянного референта... 3 лицо – нелицо [7, с. 95].

Одним из первых в русской научной мысли термин субъект использовал В. Белинский. Как отмечает Н. Плотников, Белинский рассматривал субъект в качестве частного, конкретного индивидуума и выступал против гегелевского всеобщего субъекта [6]. Исследованием субъекта занимались также А.А. Потебня и Д.Н. Овсяннико-Куликовский.

Академик В.В. Виноградов ввел в лингвистику термин синтаксическое лицо, которое коррелирует с понятием субъект.

Субъект будучи одной из основных логико-лингвистических категорий стал объектом исследования многих современных отечественных лингвистов, ведущих свои изыскания в рамках функциональной грамматики: А.В. Бондарко, В.Г. Адмони, В.Г. Гак, Н.А. Слюсарева, Н.Ю. Шведова, Г.Н. Золотова, В.Б. Касевич, М.А. Шелякин, Е.В. Гулыга, В.М. Павлов и др.

Субъект в качестве языковой личности представлен в трудах основоположника и руководителя научной школы *Русская языковая личность* Ю.Н. Караулова и его коллег В.И. Карасика, Г.И. Богина, С.Г. Воркачева и др.

На материале русского языка С.А. Крыловым представлен подробный теоретический обзор лингвистической категории субъект, в частности его семантический подвид [5].

Я.Г. Тестелец на материале разных языков, главным образом – русского, рассмотрел такие лингвистические явления как: соотношение в предложении субъекта и подлежащего, зависимость семантических и синтаксических отношений, соотношение синтаксической валентности и т.д. [9].

Проблемы субъекта нашли свое отражение в работах современного французского исследователя Ж.М. Мерля и его коллег: К. Туратье, Ги Ашар-Бейль, А. Брейк, П. Прэнс, С. Моранж, Р. Бертран, А. Моргенштерн и др.

Разнообразие дефиниций понятия *субъект* свойственно также англоязычной и в первую очередь американской лингвистической традиции. Американские исследователи довольно часто связывают категорию субъект с такими понятиями как: подлежащее, точка зрения, топик и тема (У. Чейф, Ч.Н. Ли, С.А. Томпсон, М. Нунэн и др.).

Как показал анализ теоретического материала, субъект в научных лингвистических изысканиях двуедин. 1) он является говорящим, 2) субъект, вернее его семантический подвид – наиболее значимый компонент, в высказывании/предложении.

Следует отметить, несмотря на то, что говорящий (субъект) существует только в актах говорения именно от его языковой (лексико-грамматической) компетенции, а также от его коммуникативных интенций зависит форма выражения семантического субъекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арно А., Лансло Кл. Грамматика общая и рациональная Поль-Рояля – М.: Прогресс, 1998. – 272 с.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М. : Иностранная литература, 1955. – 416 с.
3. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974. – 448 с
4. Гумбольдт фон В. О различии организмов человеческого языка и о влиянии этого различия на умственное развитие человеческого рода: Введ. во всеобщ. языкознание. – Имп. Акад. наук, 1859. – VI, [2]. – 366 с.
5. Крылов С.А. Субъект. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://encyclopaedia.big.ru/enc/liberal_arts/SUBEKT.html
6. Плотников Н. С.Н. Трубецкой и понятие «субъекта» в истории русской мысли [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gefter.ru/archive/3257>
7. Разинов Ю.А. Я как объективная ошибка. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2002. – 260 с.
8. Соссюр де Ф. Труды по языкознанию. – М.: Прогресс 1977. – 696 с.
9. Тестелец Я.Г. Введение в общий синтаксис РГГУ, 2001. – 800 с.

Черноусова Е. С.

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

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ АНТИЧНЫХ СЮЖЕТОВ В БАСНЯХ ЖАНА ДЕ ЛАФОНТЕНА

Античные сюжеты и мифы являются богатым источником вдохновения для многих авторов, включая Жана де Лафонтена, известного французского писателя и баснописца. Лафонтен

известен как автор басен, сборников сказок и повести «Любовь Психеи и Купидона». Французский писатель пересматривал и пересказывал заимствованные сюжеты, сочетая их с современными ему проблемами. Его произведения отличались поразительным разнообразием, ритмическим совершенством, умелым использованием архаизмов, трезвым взглядом на мир и яркой образностью [3].

В своем творчестве Жан де Лафонтен вдохновлялся античными авторами, одним из которых был баснописец Эзоп. Сюжеты их басен схожи, однако Французский писатель привносил в них что-то новое. Эзоп писал в прозе. Его тексты написаны кратко и лаконично, излагая главную мысль. Басни античного автора носят более поучительный характер, мораль четко прослеживается в выводе. В отличие от Эзопа, Лафонтен писал свои басни в стихотворной форме, дополняя их новыми деталями и аллегориями. Басни поэта наполнены философскими размышлениями и многочисленными лирическими вставками [2]. Французский писатель скрывал нравоучения за сюжетом, заставляя читателя задуматься над моралью басни.

На примере басен «Лиса и Виноград» Эзопа и «Лисица и Виноград» Жана де Лафонтена можно увидеть, что они имеют один и тот же сюжет, где лиса пытается достать гроздь винограда, но ее попытки не увенчались успехом. Однако версия Лафонтена написана более красочно и развернуто. Мораль этих басен заключается в том, что люди часто придумывают себе оправдания, чтобы скрыть свои неудачи. В своей версии Эзоп пишет об этом прямо, в отличие от Лафонтена:

Голодная лисица увидела виноградную лозу со свисающими гроздьями и хотела до них добраться, да не смогла; и, уходя прочь, сказала сама себе: «Они еще зеленые!». Так и у людей иные не могут добиться успеха по причине того, что сил нет, а винят в этом обстоятельства [1, с. 68].

*...Пробившись попусту час целый,
Пошла и говорит с досадою: «Ну, что ж!
На взгляд-то он хорош,
Да зелен – ягодки нет зрелой:
Тотчас оскомину набьешь» [4, с. 37].*

Интерпретация античных сюжетов в баснях Жана де Лафонтена позволяет нам увидеть новый подход к использованию классической литературы. Лафонтен не просто пересказывает античные сюжеты, но и добавляет свое видение и интерпретацию, что делает его работу уникальной и актуальной даже спустя столетия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаспаров М. Л. Басни Эзопа / Перевод, статья и комментарии М. Л. Гаспарова. – М. : Наука, 1986. – Серия «Литературные памятники» – 320 с.
2. Зачинатели басенного жанра – Эзоп и Лафонтен [Электронный ресурс] // Комсомольская правда. – 2010 – Режим доступа : <https://www.kp.ru/daily/24541/720786/> (дата обращения 27.10.2023)
3. Лункевич Д. О. Жан де Лафонтен создатель и реформатор жанра басни [Электронный ресурс] / Д. О. Лункевич // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2013. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/zhan-de-lafonten-sozdatel-i-reformator-zhanra-basni> (дата обращения 27.10.2023)
4. Сойкина П. П. Басни Лафонтена / П. П. Сойкина. – С.- Петербург : Типография П. П.Сойкина, 1895 – 80 с.

Чурсина В. А.

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ВЗРОСЛЫМ

Язык является одним из значимых способов коммуникации между представителями разных национальностей. Изучение иностранного языка с каждым годом становится всё более актуальным среди взрослого населения в силу разных факторов, поскольку знание одного или несколько иностранных языков открывает перед человеком больше возможностей (от банального общения с другими носителями языка и до продвижения по карьерной лестнице).

В данном исследовании мы хотели бы выделить психологические и лингвистические особенности преподавания иностранного языка для взрослых старше 20 лет.

Основанные на суггестопедии (раскрытие человеческих возможностей) многие методисты разработали обширный ряд методов обучения иностранному языку. Одним из известных приемов является метод Г. А. Китайгородской, основной целью которого является «преодоление языкового барьера и психологического дискомфорта» посредством синтеза искусственных ситуаций и определенного контекста

для использования изучаемого материала. Это обусловлено тем, что язык должен преподноситься таким образом, чтобы готовясь к занятиям, взрослый пользовался языком так, как он пользовался бы им в реальной жизни. Здесь основной акцент должен делаться на такой элемент лингводидактической системы как средства обучения, которые по большей части должны коррелировать с подлинными источниками. Важно отметить методическую ценность информационных носителей на иностранном языке (статьи, публикации в социальных сетях, блоги, фильмы, музыкальные композиции). Здесь стоит сделать акцент на актуальности, соответствии интересам аудитории, дискуссионности, сленге. Исходя из этого, можно сделать вывод, что дополнительные материалы, не входящие в программу учебно-методического комплекса, психологически влияют на обучающегося, создавая эффект изучения языка «как бы наравне с носителями» [1; 2].

В сравнении с юными студентами или детьми, взрослым даётся сложнее изучение иностранного языка, поскольку зачастую они комбинируют обучение с профессиональной деятельностью и семейной жизнью. Но с другой стороны – они обладают внутренней мотивацией, что максимально эффективно влияет на учебный процесс.

О. В. Флеров в своей работе, посвященной влиянию психолого-педагогических особенностей взрослых на освоение иностранных языков, выделял специфику обучения иностранным языкам со взрослыми на следующих уровнях [3]:

1) дидактический: содержание обучения, использование потенциала базовых компетенций, использование подлинных профессиональных материалов в сумме с учебно-методическими, использование по большей части интерактивных форм и коммуникативно-ориентированных методов;

2) психологический: развитие познавательных процессов на основе опыта освоения иностранного и родного языков;

3) организационный: ограниченное время, широкие возможности организации самостоятельной работы на основе доступности иноязычной информации в XXI в.

Все эти факторы подталкивают к интеграции информативных, формальных и неформальных воздействий среды для непрерывного развития личности, что делает вопрос обучения взрослых иностранному языку актуальным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кабылов, Т. Б. Психолого-педагогические особенности обучения взрослых иностранному языку / Т. Б. Кабылов,

- К. Э. Ажимаматова, М. Илимбек кызы, А. А. Бакыева // Бюллетень науки и практики. – 2022. – Т. 8. – №12. – С. 464–469.
2. Лозанов, Г. К. Суггестопедия при обучении иностранным языкам / Г. К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – 1973. – №1. – С. 9–17.
 3. Флеров, О. В. Влияние психолого-педагогический особенностей взрослых на освоение иностранных языков / О. В. Флеров // Психология и Психотехника. – 2016. – №7. – С. 567–595.

Чурсина В.А.

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

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРАТОРСКОГО ИСКУССТВА

На политической арене обладать ораторским искусством является необходимостью, чтобы продвинуться вверх по карьерной лестнице и вести за собой людей, обращать их внимание на себя. Оно охватывает грамматические, семантические и фонологические особенности языка, которые играют важную роль в убеждении и обращении к аудитории. Текст ораторского выступления отличает наличие разнообразных приемов и фигур речи, которые способствуют проявлению экспрессивности выступления [4, с. 432]. Прямой контакт со слушателями позволяет комбинировать синтаксические, семантические и фонологические особенности языка.

Грамматические особенности языка могут быть представлены следующим образом [1]:

1. Использование личных местоимений. Главной задачей спикера является убеждение аудитории, чтобы она согласилась с его взглядами и была против того, против чего он выступает. Именно целенаправленное использование местоимений помогает повлиять на это;

2. Местоимения, адресованные слушателям. Эти местоимения в основном используются для адресации аудитории как группы, но не обязательно для убеждения их на данном этапе;

3. Местоимения, объединяющие спикера и аудиторию;

4. Местоимения, чтобы исключить аудиторию, дистанцировать её.

В ораторской речи также использует различные семантические маркеры, чтобы привлечь аудиторию и подчеркнуть сообщение. Семантические маркеры включают в себя эмоциональные слова

и особенность повторения (повторение слов или шаблонов предложений) [2, с. 132]. Эти слова включают следующее:

1. Слова с позитивной коннотацией. Выбор более приятной лексики может помочь привлечь аудиторию на сторону оратора;

2. Слова с отрицательной коннотацией;

3. Контрастность или сопоставление. Использование позитивных и негативных слов в одном предложении может подчеркнуть и повысить эффективность идей ораторов;

4. Повтор. Благодаря их использованию, ораторы делают свои выступления более интересными, яркими и запоминающимися;

5. Повтор структуры предложения (параллельная конструкция).

Фонологические особенности ораторского искусства отображаются в том, что докладчик обычно пытается сделать свои основные идеи, ключевые слова и фразы запоминающимися, используя определенные звуковые эффекты и фонологические приемы. Таким образом, для успешного выступления, ораторы прибегают к таким приемам, как аллитерация, ассонанс, ономатопея и рифмовка [3]:

1. Аллитерация – это повторение начальных согласных звуков;

2. Ассонанс – это повторение гласных звуков для звукового эффекта и запоминаемости;

3. Звукоподражание. В этом случае слова имитируют звук, производимый человеком, животным, природным явлением или артефактом, для создания акустического образа;

4. Рифмованные слова, который звучат похоже, что создает эффект эвфонии.

В целом для публичного выступления политика характерен образный язык, он символический и более изящный, нежели обычная речь. Ораторы используют фигуративную особенность для создания образов в сознании слушателя с целью фокусировки его внимания на определенных фрагментах своих выступлений, используя при этом следующие стилистические средства:

1. Сравнение – фигура речи, которая сравнивает две вещи, которые могут быть не похожими на первый взгляд;

2. Метафора достигается путем нахождения ассоциации двух не связанных друг с другом вещей, используя прямой перенос имени с одного объекта на другой. Иногда метафора может включать несколько ассоциативных рядов и стать расширенной;

3. Персонификация – это отдельный вид метафоры, в которой неодушевленные предметы или абстракции наделены человеческими качествами или представлены как обладающие

человеческой формой. Персонификация вовлекает аудиторию, устанавливая личные отношения;

4. Гипербола. Определяется как использование преувеличения в качестве риторического устройства или фигуры речи;

5. Риторический вопрос – это вопрос, не требующий ответа, но он предназначен для того, чтобы привлечь внимание аудитории к определенной теме;

6. Преуменьшение. Этот приём служит основой юмора в англоязычных культурах, особенно в британском юморе. Другими словами, это форма иронии, в которой какая-то характеристика намеренно представлена как преуменьшенная.

7. Зачастую ораторы прибегают к использованию невербальных техник речи, которые всегда передают одно и то же сообщение на каждом языке. Невербальные методы – это те, которые люди могут видеть, но не слышать.

Таким образом, мы можем подытожить, что ораторскому стилю на синтаксическом уровне присуще использование личных местоимений; местоимений, адресованных слушателям; местоимений, объединяющие спикера и аудиторию, и местоимений, чтобы исключить аудиторию из какой-то общности. Для семантического уровня в равной степени характерны слова с позитивной и негативной оценочной коннотацией, контрастность или сопоставление, разные виды повторов. На фонологическом уровне ораторы могут использовать: аллитерацию, ассонанс, звукоподражание, рифмованные слова. Для устного выступления политика характерен образный язык, включающий сравнение, метафору, персонификацию, гиперболу, риторический вопрос, преуменьшение, градацию, невербальные техники, жесты, зрительный контакт. Использование стилистических приёмов будет определяться условиями коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Al-Mussawi, E. The Rhetoric of Oratory in English and Arabic: An Applicable Study to One of Imam Ali's Oration / Enas Naji Al-Mussawi, Hashim Aliwey Al-Husseini. – Текст : электронный. – URL : https://www.researchgate.net/publication/319298001_The_Rhetoric_of_Oratory_in_English_and_Arabic_An_Applicable_Study_to_One_of_Imam_Ali's_Oration_by (дата обращения 13.09.2023).
2. Buehler, E. C. Building the Contest Oration / E. C. Buehler, R. L. Johannesen. – New York : The H. W. Wilson, 1965. – 202 p.
3. Harris, R. A. A Handbook of Rhetorical Devices / R. A. Harris. – Текст : электронный // VirtualSalt : сайт. – URL : <https://>

www.virtualsalt.com/a-handbook-of-rhetorical-devices (дата обращения: 12.09.2023).

4. Sloane, T. O. Encyclopedia of Rhetoric / T. O. Sloane. – Oxford University Press, 2001. – 856 p.

Шапочкин И.В.

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

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Диалогическая речь является одной из основных форм речевого общения. Обучение диалогической речи помогает сформировать у школьников умение общаться, слушать собеседника, вступать в разговор. Чтобы научить обучающихся вести беседу на изучаемом языке, необходимо использовать такие методы и приемы обучения диалогической речи, которые в полной мере способствуют достижению результатов, а сам процесс обучения делают увлекательным и интересным. Этим требованиям в полной мере отвечают интерактивные методы, так как суть их заключается в том, чтобы заинтересовать обучающихся, сделать их активными участниками образовательного процесса, повысить мотивацию к изучению предмета.

«Интерактивное обучение» рассматривается как «способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся» Это и есть сущность интерактивных методов, которая состоит в том, что обучение происходит во взаимодействии всех учащихся и преподавателя.

Можно выделить следующие методы обучения, отвечающие целям и задачам интерактивного обучения: ролевые и образовательные игры, соревнования, конкурсы, спектакли, представления, проектный метод, презентации, дебаты, дискуссия, «аквариум», разрешение проблем, мозговой штурм, тренинги, кластер и многие другие [1].

Таким образом, можно сделать вывод, что на уроке могут быть применены комплексно различные интерактивные методы обучения для развития и активизации диалогической речи у школьников.

Особенно продуктивно проведение занятий с использованием интерактивных методов среди учащихся среднего звена, так как в этом возрасте особенно важным для подростков становится общение и взаимодействие друг с другом и с окружающими. Кроме того, желание сформировать, отстоять или выразить свою

точку зрения также является важной особенностью возраста. С другой стороны, учебный материал на среднем этапе усложняется, и учеников возникают трудности в говорении и построении своих собственных высказываний. Использование интерактивных методов способствует преодолению этих трудностей, так как они имеют ряд преимуществ:

- высокий уровень усвоения информации через эмоционально-ценностное отношение к деятельности;
- формирование умений слушать и слышать;
- обучение через взаимообмен опытом;
- активизация мышления; личностный рост;
- формирование умений работы в команде, повышение активности каждого участника учебного процесса;
- постановка новых проблем, требующих решение.

Нами было организовано интерактивное учебное взаимодействие в форме мини-дискуссии в 7 классе гимназии с углубленным изучением отдельных предметов. Обучение в этом классе проходит с использованием учебно-методического комплекса Harris M. New Opportunities Elementary [2], [3].

В качестве основы для проведения дискуссии используются тексты из данного учебного пособия по актуальным и интересным для обучающихся темам (компьютеры, спорт, фильмы, сериалы, книги).

Ученики работают с текстом, выполняют задания, направленные на усвоение лексико-грамматического материала и понимание содержания. Затем обучающиеся совместно с учителем формулируют проблему, поставленную в данном тексте. Языковой материал текстов становится образцом и стимулом для выражения собственных мыслей. Ученики работают в парах, приводят аргументы за и против. Учителем предлагаются коммуникативные формы и клише для использования в диалогической речи и организации учебной дискуссии.

В качестве основы используются тексты актуальной тематики, например, нами был предложен текст о компьютерах и компьютерных технологиях. Ученикам необходимо высказать свое мнение о роли компьютеров в их жизни, о важности компьютерных технологий для развития нашего общества. Поставленный вопрос был очень интересен ученикам, поэтому диалоги были достаточно содержательными. В диалоге оценивались выполнение коммуникативной задачи, логика построения и использование слов-связок, а также произношение, грамматика и лексика.

Следует отметить, что подобная организация учебного взаимодействия требует довольно большой подготовительной

работы со стороны учителя. Однако систематическое внедрение в учебный процесс активных и интерактивных форм обучения будет способствовать развитию умений устной диалогической речи, что подготовит обучающихся к реальному общению на иностранном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Реутова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза. – Новосибирск: Изд-во, НГАУ, 2012. – 58 с.
2. 1.Harris M. New Opportunities Elementary. Student's Book / Harris M., Mower D., Sikorzynska A., Oxford, 2006.
3. 2.Harris M. New Opportunities Elementary. Language Powerbook / Harris M., Mower D., Sikorzynska A., Oxford, 2006.

Шахунова А. С.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Токмачева М.А.

(г. Луганск, РФ)

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗУЧЕНИЯ КОЛУМБИЙСКОГО ВАРИАНТА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

В современных условиях глобализации и взаимопроникновения различных культур изучение различных вариантов испанского языка представляет особый интерес как для обучающихся, так и для преподавателей.

Сегодня испанский язык относится к распространенным языкам. Помимо Испании, на нем говорят в государствах Латинской Америки, Антильских островов, Риоплатского региона [1, с. 246].

В Новом Свете латиноамериканский вариант испанского языка появился благодаря усилиям и влиянию испанской колонизации, начавшейся с экспедиции Христофора Колумба, начавшиеся в 1492 году [2, с. 45].

Выход испанского языка за границы первоначального распространения стал основанием развития его отдельных вариантов, или «разновидностей» (Н.М. Фирсова применяет этот термин как родовое понятие с целью обозначения различных конфигураций существования испанского языка) [5, с. 191].

Разновидностям испанского языка, в том числе и колумбийского варианта, свои труды посвятил испанист Г.В. Степанов, разработав теоретические принципы его изучения

в странах Латинской Америки (монография «Испанский язык в странах Латинской Америки») [4, с. 208].

Кроме того, имеется ряд публикаций, посвященных латиноамериканским разновидностям испанского языка (В.С. Виноградов, Л. Флорес, М. Эспехо, К. Патиньо и др).

Знакомство с вариантами испанского языка и проведение сравнительного анализа кастильского и латиноамериканских вариантов всегда вызывало неподдельный интерес у изучающих испанскую культуру. Так, рассмотрение особенностей колумбийского испанского на занятиях по лингвострановедению позволяет расширить знания учащихся в области как самого испанского языка и его диалектов, так и культурных особенностей стран Латинской Америки, а также познакомит учащихся с историей колумбийского языка, его развитием и культурой Колумбии и Латинской Америки [3, с. 179].

В качестве материалов для изучения колумбийского диалекта испанского языка на занятиях по лингвострановедению можно использовать различные литературные тексты колумбийских поэтов и писателей, а также тексты колумбийской прессы.

Колумбийские газеты (сайты) – “El Tiempo”, “Semana.com”, “El Espectador” – дают богатый материал для работы с обучающимися. Анализ заголовков статей из газет и журналов позволяет сделать выводы, чем живет колумбийский народ, о чем мечтает, какие идеалы и ценности являются для него приоритетными. Рассмотрим несколько заголовков статей из газеты – “*En el Tolima todo está preparado para las elecciones territoriales*”, “*Reconocen manejo de pacientes con ataque cerebrovascular en la Clínica Tolima*”, “*¿Y el centro de atención y protección animal en Ibagué?*”. Колумбийский народ, как и любой другой имеет свои проблемы, ищет пути их решения, бережет и ценит свою культуру и людей, создающих эту культуру, развивается и идет к своим целям вместе трудясь на благо общества.

Эффективным методом в изучении лексических особенностей колумбийского диалекта является сравнительный анализ литературных текстов или статей на испанском языке с текстами на колумбийском, что способствует развитию умений учащихся проводить анализ и сравнение, на основе которых учащийся может сделать необходимые выводы и обобщить полученные знания.

Живой интерес у изучающих язык и культуру Испании могут вызвать сопоставительные лексические таблицы, часть которой мы приводим:

Кастильский вариант:	Колумбийский вариант:	Перевод на русский язык:
<i>bañador, traje de baño</i>	<i>vestido de baño</i>	<i>купальник</i>
<i>abogado</i>	<i>aboganster</i>	<i>адвокат</i>
<i>reportero</i>	<i>notero</i>	<i>репортер</i>

Любопытность вызывают также колумбийские фразеологизмы, афоризмы, пословицы, поговорки, которые не просто знакомят нас с лингвистическими особенностями данного варианта испанского языка, но позволяют соприкоснуться с особенностями национальной культуры. Приведем некоторые из них, которые могут быть использованы в качестве заданий на размышление (что означает пословица? имеет ли она эквивалент на русском языке? кастильском? к какой жизненной ситуации она применима? и т.д.):

- *El Toro tranquilo se pone fuerte* – *Спокойный бык сильно бодает.*

- *Camarón dormido se lo lleva la corriente* – *Уснувшую креветку уносит течением.*

- *Quien se acuesta borracho, toma el desayuno con agua* – *Кто пьяным ложится, тот водою завтракает.*

Таким образом, колумбийский вариант испанского языка представляет как культурологический, так и лингвистический интерес, что может быть с успехом использовано на занятиях по лингвострановедению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.С. Лексикология испанского языка / В.С. Виноградов. – М.: Высшая школа, 2003. – 246 с.
2. Мамонтов С.П. Испанский язык. Историко-лингвистический очерк / С.П. Мамонтов. – М.: Наука, 1966. – 45 с.
3. Манатина М.М. Особенности испанского языка стран Латинской Америки / М.М. Манатина. – М.: Энциклопедия, 2016. – 177–181 с.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Маслова – М.: Академия, 2001. – 208 с.
5. Чернышева М.А. Лингво-культурологическая характеристика нормандской региональной лексики в сопоставлении с общепольской монографией / М.А. Чернышева. – М.: Наука, 2010. – 191 с.

ПАРАМЕТРАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА КОМПЛЕКСНЫХ СУБСТАНТИВНЫХ НОМИНАТОРОВ

В современной лингвистике одной из наиболее актуальных является тема «Человек в языке», исследующая проблемы языкового общения, направленная на осмысление языковой концептуализации мира. Антропоцентрическая парадигма ставит на первое место человека, а языковую способность рассматривает как его главную характеристику [1]. Язык – универсальный способ восприятия и передачи смыслов и информации. «Человек видит и слышит то, к чему его делает чувствительным грамматическая система языка, то, что она приучила его ждать от восприятия.... Человек, выросший в той или иной языковой среде, воспринимает последнюю как часть самой природы вещей, всегда остающихся на уровне фоновых явлений» [3, с. 152]. Выбирая ту или иную синтаксическую структуру, говорящий выбирает тем самым русло потока речи. В выборе этой конструкции он уже сделал содержательный шаг в расчленении описываемой ситуации, в установлении своего отношения к происходящему и его участникам, в определении их ролей и т. д. – он принял определенное решение относительно способа представления ситуации [2, с. 103].

Объектом нашего исследования является англоязычный лекционный дискурс. Исследование речевой деятельности – это прежде всего её изучение как особого типа человеческой деятельности [3, с. 4]. Одним из аспектов речевого поведения коммуникантов является «ориентация». Иными словами, языковая «ориентация» отражает когнитивную способность индивидуума и сигнализирует особенности номинативного аспекта речи. Различают специализированные, невариативные, и неспециализированные, вариативные маркеры «ориентации». Вариативные модели классифицируют как параметральные и компонентные. Заметим, что параметральные модели имеют больший функциональный потенциал «ориентации» и могут отражать любой аспект ситуации [4]. Параметральные структуры представлены синтагматическими моделями существительного, к числу которых относится *of-phrase*, что является комплексным субстантивным номинатором (КСН). Таким образом, нефиксированные модели, в частности, выполняют функцию «ориентации» в отношении параметров коммуникативной ситуации. В рамках этой публикации представлены наши

наблюдения над особенностями номинации лекционного дискурса в тематических полях (ТП) «Искусство» и «Литература».

В тематическом поле «Искусство» были выявлены следующие параметры КСН: **местонахождение (М)**: *one of the end of these branches*; **пространство (ПР)**: *Praha tribe of the Brazilian rainforest*; **качественные характеристики (КЧ)**: *complexity of music*; **эмотивность (ЭМ)**: *sense of homeliness*; **количество (КВ)**: *hundreds of thousands of years*; **структура (СТ)**: *model of some mechanisms*; **принадлежность (ПН)**: *black keys of a piano*; **неопределенность (НП)**: *sort of grammatical structure* [5]. В свою очередь, тематическое поле «Литература» характеризуют такие параметральные модели, как: **местонахождение (М)**: *the beginning of that play*; **качественные характеристики (КЧ)**: *a time of unbelief*; **эмотивность (ЭМ)**: *sadness of our day*; **экзистенциальность (ЭК)**: *view of life*; **количество (КВ)**: *number of very significant ways*; **структура (СТ)**: *natural part of the background*; **принадлежность (ПН)**: *Church of England*; **неопределенность (НП)**: *something of that fundamental shift*; **авторство (А)**: *novels of William Golding* [6].

Таблица количественных показателей КСН (%)

Модели ТП	М	ПР	КЧ	ЭМ	КВ	СТ	ПН	НП	А
Искусство	9.3	2.33	30.23	18.6	13.95	-	11.63	13.95	-
Литература	3.85	-	29.49	21.79	8.97	14.1	3.85	11.54	6.41

Статистические данные таблицы количественных показателей КСН отражают параметральные модели двух тематических полей со статистической предпочтительностью «качественных характеристик». Наблюдается некоторая специфика номинаторов, что, в нашем понимании, коррелирует с особенностями тематического поля дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М.: Языки русской культуры, 1999. – I-XV. – 896 с.
2. Кубрякова, Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е. С. Кубрякова; Отв. ред. Б. А. Серебренников. – АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1986. – 156 с.

3. Селиванова, Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое учебное пособие. – К. : ЦУЛ : Фитосоциоцентр, 2002. – 336 с.
4. Potapenko, S. I. Orientational Function of Of-Phrases in English / S. I. Potapenko // Cognitive / Communicative Aspects of English. – Cherkasy, 1999. – P. 23-25.
5. Why Music Moves Us / [Электронный ресурс] –Режим доступа :<https://www.gresham.ac.uk/watch-now/music-moves/> (дата обращения: 03.10.2023).
6. Is literature essential to religion? / [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://www.gresham.ac.uk/watch-now/literature-essential-religion/> (дата обращения: 19.10.2023).

Шелест Я. Н.

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ

В настоящее время, когда необходимость владения иностранными языками осмысливается многими слоями общества, современное обучение готовит учащихся к тому, чтобы они могли использовать знания и умения владеть иностранным языком в реальной жизни, а также к культурному, профессиональному и личному общению с представителями иных социальных традиций, общественных устройств.

Так, немаловажной частью комплексной программы изучения английского языка является применение видеоматериалов в образовательном процессе, направленного на личностно-ориентированный подход. Обучение с использованием видеоматериалов позволяет студентам не только развить навыки аудирования, улучшить произношение, расширить словарный запас, но и погрузиться в аутентичную англоязычную среду.

Практика ведущих методистов и педагогов показывает, что наибольшее количество проблем и неудач у учащихся связано именно с пониманием иноязычной речи на слух [1]. Аудирование – это сложный вид речевой деятельности, так как его процессы в реальной коммуникации практически необратимы. Отсюда мы можем сделать вывод, что восприятие иностранной речи на слух является на сегодняшний день крайне актуальной проблемой.

За последние десятилетия развитие технологий в обучении иностранным языкам принесло ряд инноваций и качественно новых аспектов, обогащающих существующие методы и технологии обучения иностранным языкам. Разработка различных отраслей экономики, стремительное развитие технологий, изменение видов профессиональной деятельности привели к увеличению спроса на образовательные услуги и созданию новых форм обучения, ориентированных на использование информационно-коммуникационных технологий и на самостоятельную работу студентов.

Многочисленные исследования доказывают, что обучение аудированию – это одна из самых сложных задач для преподавателей иностранных языков. Студентам неинтересно изучать иностранный язык только по учебнику, особенно если речь идёт о каком-то профессиональном иностранном языке, лексика которого является обязательной для изучения по той или иной специальности. Ко всему прочему, одних учебников будет недостаточно для полного погружения обучающихся в языковую среду. В таком случае, более эффективным будет являться просмотр документальных и художественных фильмов, видеопрезентаций, новостей и телепередач на изучаемом языке. Также стоит отметить, что с развитием технологий (например, появление различных для того видеосредств), данная задача становится более простой и оказывает все большее влияние на преподавание английского языка.

Мы полностью согласны с Е. Н. Солововой, которая также подтверждает преимущество привлечения видеоматериалов в процессе обучения аудированию, подчеркивая, что «визуальный образ помогает решить некоторые трудности, обусловленные условиями аудирования» [1, с. 205].

Исходя из этого, видеоматериалы на занятиях английского языка в вузах будут обладать следующими достоинствами:

1. Визуальное обучение: предоставление визуальных образов, которые помогают студентам лучше понять и запомнить новую информацию.

2. Аутентичность: видеоматериалы позволяют студентам погрузиться в реальные ситуации и услышать аутентичную речь носителей языка.

3. Развитие навыков аудирования: студенты могут улучшить свои навыки аудирования, работая с различными акцентами и скоростью речи.

4. Расширение словарного запаса: предоставление студентам возможности изучать новые слова и выражения в контексте их использования.

5. Культурное погружение: видеоматериалы позволяют студентам познакомиться с культурой и обычаями англоговорящих стран.

6. Гибкость и доступность: видеоматериалы могут быть использованы как на занятиях в аудитории, так и вне, благодаря доступности онлайн-ресурсов.

7. Интерактивность: видеоматериалы могут быть использованы для проведения различных упражнений и заданий, которые способствуют активному участию студентов.

Для достижения хороших результатов при обучении аудированию с использованием видеоматериалов на занятиях по английскому языку необходимо сосредоточиться на получении студентами знаний и совершенствовании навыков аудирования. Обязательно стоит помнить, что просмотр видео хоть и приносит удовольствие, но также требует максимальной концентрации и усилий. Очень важно и тщательно подбирать видеоматериалы, поскольку не все подойдут для всех возрастов, способностей и целей обучения.

Таким образом, современному преподавателю важно знать типологию видеоматериалов, чтобы подбирать их в соответствии с поставленными целями. Более того, необходимо знать, как работать с видеоматериалами, чтобы сделать уроки аудирования максимально эффективными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коньшева, Ю. Р. Видеоматериалы в современной системе обучения аудированию на уроках английского языка в школе / Ю. Р. Коньшева, Н. К. Осокина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/videomaterialy-v-sovremennoy-sisteme-obucheniya-audirovaniyu-na-urokah-angliyskogo-yazyka-v-shkole> (дата обращения: 30.09.2023).
2. Остроумова, А. Ю. Использование видеоматериалов с помощью мультимедийных средств в обучении иностранному языку студентов технического вуза / А. Ю. Остроумова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 7. Ч. 1. – С. 153–156.

НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Жизнь течет и всё меняется. Меняются интересы, расширяется наш кругозор. В нашем обществе возникают транснациональные коммуникации. Такая необходимость в международном общении появилась из-за усиливающихся эффектов глобализации. В настоящее время международное общение преподается в колледжах и высших учебных заведениях по всему миру, ведь сейчас сотрудники, обладающие способностью эффективно общаться между представителями разных культур, в связи с растущей глобализацией, пользуются большим спросом. Именно поэтому одними из необходимых к изучению предметов при освоении профессии являются иностранные языки.

В условиях ежедневного прогрессирования и движения мира, каждый раз увеличиваются возможности для овладения иностранными дисциплинами. Каждый из нас, будучи еще школьником, уже занимался изучением иностранных языков. Но проходя обучение, длиной в 9-11 лет, и выпускаясь из школы, мало кто может похвастаться приобретенными навыками и блестящим владением новыми языками. С чем это связано? Видимо, с не очень эффективной методикой преподавания в школах. Именно поэтому на плечи преподавателей иностранных языков в вузах и колледжах легла большая ответственность заинтересовать и научить студентов неродным языкам.

Развитие общества вносит свои поправки и изменения во все сферы жизни. В образовательной сфере деятельности появляются новые разнообразные технологии. Эти изменения в нашей стране и зарубежных странах ведут к формированию инновационных методологий обучения. В своей статье мы хотим рассмотреть основные и наиболее эффективные из них.

Для начала предлагаем ознакомиться с понятием методологии. Методология педагогики – это система знаний об отправных положениях педагогической теории, о принципах подхода к рассмотрению педагогических явлений и методах их исследования, а также путях внедрения добытых знаний в практику воспитания, обучения и образования [1, с. 214].

Первый метод, о котором нам хотелось бы рассказать, – прямой метод, также называемый естественным. Он появился на смену старому методу грамматического перевода, который потерял

вес среди обучающихся. Нужен был новый подход, актуальный не для чтения, а для использования языка в путешествиях и работе. Метод предполагает обучение сразу на иностранном языке. На занятиях начали много говорить о культуре, народах, чтобы сымитировать атмосферу изучаемого языка. А для освоения лексики имитировали ситуации, в которых нужно сориентироваться и заговорить. Все новые слова объясняются жестами/рисунками/синонимами на изучаемом языке. Без прямого и обратного перевода. Это помогает научиться думать на иностранном языке и выводит говорение на новый уровень [2, с. 111]. Но в таком случае сильно пошатнулась грамматика обучающихся, так как весь процесс происходит в основном в устной форме. Поэтому пришлось искать новые способы.

Наиболее эффективным методом оказался коммуникативный метод, который позволил изучать язык на основе коммуникативных игр и упражнений, где обучаемый принимает активную роль и взаимодействует с преподавателем, как с собеседником. Примерно 70% таких занятий проходит с акцентом на разговорную практику. Но, как вы могли заметить, не все 100! Потому что оставшиеся 30% как раз необходимы для освоения теории (грамматические правила, правила чтения и т.д.).

И третий, не менее эффективный метод, который нам хотелось бы еще изложить, – это лексический подход. Суть метода заключается в овладении так называемыми «чанками». Например, можно великолепно говорить на английском, но если не знать его особенностей, то речь будет звучать довольно странно для его носителя. Скорее всего, поймут, что вы хотели сказать. Но прозвучит ваша речь в чужих ушах довольно неграмотно. Речь носителя на 55-80% состоит из этих самых чанков (от англ. *Chunk* – группа слов, при объединении превращающиеся в одно значение). К примеру, на русском языке мы говорим: «*сильный дождь*». Если мы скажем так же на английском (*strong rain*), то будем звучать нелепо. Потому что носители говорят «*heavy rain*», т.е. «*тяжелый дождь*». Из-за сильного перевеса в сторону лексики, в этой методике страдает опять же грамматика. Поэтому преподаватели очень хорошо сочетают этот способ с предыдущим, коммуникативным.

Хоть их и огромное количество, в данной статье мы рассмотрели три наиболее высокоэффективных метода изучения иностранных языков в международных системах среднего и высшего образования. Воспользовавшись словами А. М. Саади Ширази – «Ученик, который учится без желания – это птица без крыльев», – хотим сказать, что существует множество различных методологий преподавания, но главное и важное условие их освоения – это желание обучиться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез // Лингводидактика и методика. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
2. Коляникова, Е. В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранному языку старшеклассников/Е.В.Коляникова//Вестник Череповецкого государственного университета. – № 4-2 (52), 2013. –С. – 110-113.

Шурбина Д.Д.

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

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФИЛЬМОНИМОВ

Фильмонимы – это названия фильмов, рассматриваемые с точки зрения перевода и лингвистики. Этот термин объединяет в себе два компонента: «фильм» и «оним», где «оним» происходит от греческого слова «онома», что означает «имя» или «название». Таким образом, фильмонимы – это имена или названия фильмов [2].

С точки зрения перевода, фильмонимы представляют собой особый класс лингвистических единиц, которые требуют перевода или адаптации на другой язык и культурный контекст. Перевод названий фильмов включает в себя выбор наиболее подходящего названия для фильма на другом языке с учетом семантики, структуры, звучания и культурных особенностей. Фильмонимы выполняют важные функции, которые нужно сохранить и интерпретировать, чтобы они были понятны другой культуре.

Первая функция – это функция номинирования, которая заключается в том, чтобы представить фильм зрителю, дав ему идентификационное имя. Название фильма служит первоначальным контактом зрителя с фильмом и должно вызвать интерес и желание узнать больше (например, «*The Shawshank Redemption*» / «*Побег из Шоушенка*»).

Вторая – функция информирования. Название фильма должно содержать информацию о его сюжете, теме или атмосфере. Это позволяет зрителю получить представление о фильме еще до просмотра (например, «*Star Wars: Episode IV – A New Hope*» / «*Звездные войны: Эпизод IV – Новая надежда*»).

Третья функция – это функция рекламы. Благодаря этой функции название фильма должно быть привлекательным

и запоминающимся, чтобы привлечь внимание зрителей и увеличить интерес к фильму (например, «*Avengers: Endgame*» / «*Мстители: Финал*»).

Лингвистические аспекты фильмонимов представляют собой интересное поле исследований в области лингвистики и перевода. Названия фильмов играют важную роль в их продвижении и восприятии аудиторией, и они могут содержать разнообразные лингвистические элементы и явления. Выделим несколько лингвистических аспектов фильмонимов, которые, по нашему мнению, являются самыми яркими и интересными, так как переводчику следует «уловить» некую грань и смысл, который несет в себе оригинал:

1. Перевод игры слов

Многие фильмонимы содержат игру слов, которая может быть трудной для передачи на другой язык. Переводчику приходится искать аналогичные игры слов в русском языке или придумывать новые, которые сохраняют оригинальный смысл. Например, заголовок фильма «*Catch Me If You Can*» был переведен как «*Поймай меня, если сможешь*». Этот фильм Стивена Спилберга имеет в оригинале игру слов в слове «catch», которое означает «ловить» и «понимать». В русском переводе было выбрано название, которое передает идею игры в «ловкость» и одновременно возможности «уловить» главного героя.

2. Сохранение культурных оттенков

Фильмонимы часто включают в себя элементы культурной и исторической специфики. Переводчику важно сохранить эти оттенки, чтобы зритель мог понять контекст. Например, заголовок фильма «*The King's Speech*» был переведен как «*Король говорит!*», чтобы отразить связь с историческим событием.

3. Адаптация к аудитории

Иногда кинозаголовок требуется адаптировать культурным особенностям и вкусам целевой аудитории. Это может включать в себя замену шуток, которые не будут понятны в другой культуре, или уточнение смысла для более широкой аудитории. Например, фильм, выпущенный в 2020 году с Мадсом Миккельсоном, в оригинале называется «*Another round*», перевели как «*Еще по одной*», адаптируя название на более подходящее к русской культуре и одновременно вызывающее ассоциацию [1].

Исходя из вышесказанного, важно отметить, что лингвистические проблемы при переводе названий фильмов требуют тщательного анализа и творческого подхода. Переводчики должны учитывать не только смысл и контекст оригинала, но и потребности целевой аудитории, чтобы создать название, которое не только передает суть фильма, но и привлекает зрителей. Это

искусство, которое оставляет место для множества вариантов и интерпретаций, и которое продолжает вызывать интерес и обсуждения в мире кино.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антропова, А.В. Названия американских, английских и российских кинофильмов: сопоставительная характеристика и проблемы перевода: дис. канд. филол. наук / А.В. Антропова: Изд-во Уральского государственного педагогического университета. – Екатеринбург, 2008. – 217 с.
2. Коробова, Л. А. Заглавие как компонент текста (на материале газетной публицистики ГДР): автореф. дис. канд. филол. наук / Л.А. Коробова. – М. – 1983. – 23 с.
3. Подымова, Ю.Н. Фильмонимы как проблема перевода / Ю.Н. Подымова. – Майкоп: Ab ovo. – 2006. – 205 с.

Юдина Е. О.

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

ВКЛАД АЛЬБЕРА КАМЮ В РАЗВИТИЕ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ФИЛОСОФИИ И ЛИТЕРАТУРЫ

Писатель Альбер Камю внёс большой вклад в развитие французской литературы и философской мысли XX века. Являясь ярким представителем экзистенциализма, он интересовался вопросами осмысления бытия и осознанием его абсурдности, нравственности, необходимостью поиска смыслов в иррациональном мире. В данной работе мы обратимся к его философскому эссе «Миф о Сизифе» и роману «Посторонний», чтобы на их примерах рассмотреть важнейшие аспекты творчества и мысли Альбера Камю, а также его влияние на литературу и философию.

Альбер Камю не разработал строгой философской системы в течение жизни [1, с. 186], так как считал рационализм несостоятельным, что и привело его к философской прозе, в которой он, используя метафоры, хотел донести свои мысли.

В эссе «Миф о Сизифе» автор констатирует абсурдность бытия, доказывая это тем, что человек пытается рационализировать окружающий мир и придать ему логическую форму ввиду того, что сам обладает сознанием, но факт наличия этого сознания ведёт только к большему отстранению от природы. Также

Альбер Камю указывает на то, что люди противостоят смерти, что само по себе абсурдно, ведь любая жизнь ей заканчивается. В дополнение к этому автор указывает на отсутствие бога, и как следствие, отсутствие объективных или абсолютных моральных ценностей [5, с. 1-2].

Таким образом, Альбер Камю заявляет о том, что *«Есть лишь одна по-настоящему серьёзная философская проблема — проблема самоубийства»* [3, с. 24]. Для него фундаментальным является вопрос о том, стоит ли жизнь того, чтобы её прожить.

Ответом на данный вопрос становятся выводы, которые философ делает в конце эссе. Он утверждает, что человек должен осознать и принять абсурдность мира, но это принятие не следует понимать как нечто, обязательно приводящее к безнадёге и отчаянию, наоборот: каждому человеку необходимо самостоятельно найти смысл в жизни. Камю говорит, что символом человеческого существования может служить Сизиф, который неустанно поднимает камень на вершину горы снова и снова, но следует сформировать собственную систему ценностей и смыслов, которая поможет найти радость в этом бесконечном и бессмысленном накатывании камня.

В завершении своего эссе автор пишет: *«Одной борьбы за вершину достаточно, чтобы заполнить сердце человека. Сизифа следует представлять себе счастливым»* [3, с. 73]. Таким образом, сама гора и её вершина становятся ценностями, за которые можно бороться снова и снова и находить в этом радость.

Несмотря на важную роль Камю в развитии философской мысли XX века, именно литературное творчество, за которое он получил Нобелевскую премию, стало его главным вкладом в культуру [2, с. 47].

Далее мы разберём то, как философские воззрения автора, представленные выше, нашли отражение в его литературном творчестве на примере романа «Посторонний».

Роман начинается со слов главного героя Мерсо: *«Сегодня умерла мама. Или, может, вчера, не знаю»*[4, с. 2]. Слова главного героя будто лишены жизни, доведены до автоматизма. Своеобразие стиля повествования объясняется концептуальными особенностями философии романа [1, с. 189]. Сама жизнь человека — это череда иррациональных событий, таким образом, автор хотел дать читателям прочувствовать это через главного героя своего произведения. Как утверждает В. А. Белоножко: *«Мерсо —... рупор идей, мифологем абсурда: безучастная, алогичная, безразличная фигура»*[1, с. 190]. Автор использует его для воплощения своих философских концепций в романе.

Тем не менее, несмотря на такое равнодушие, главный герой испытывает сильное желание жить. В Мерсо Камю сумел отразить целое поколение людей, родившихся в конце Первой мировой войны, переживших все последующие исторические потрясения [2, с. 48]. Неизбежность смерти и абсурдность мира не лишили человечество способности испытывать надежду. Так же и главный герой романа, которого приговорили к смертной казни, до последнего хотел остаться в живых.

В конечном итоге, можно говорить о важном вкладе Альбера Камю в развитие западноевропейской философии и литературы XX века. Его творчество помогает глубже понять отношение человека к миру, способы его осознания и поиска смысла жизни. Ключевыми понятиями в творчестве автора становятся абсурд и бунт. Философские и литературные произведения Альбера Камю являются ключами друг к другу и позволяют лучше понять концепции и взгляды автора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоножко, В. А. «Посторонний» декларация абсурда / В. А. Белоножко. –М. : Наука. Искусство. Культура, 2022. – 211 с.
2. Войнилович, К. Д. Историческое значение личности Альбера Камю / В. Д. Войнилович. –М. : Казанский вестник молодых учёных, 2021. – 209 с.
3. Камю, А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство / А. Камю. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.
4. Камю, А. Посторонний. Миф о Сизифе. Калигула / А. Камю.–М. : AST Publishers, 2014. – 384 с.
5. Moret, J. Camus, l'absurde, la révolte et Dieu [Электронный ресурс] /J. Moret //Academia. – 2015. – Режим доступа : https://www.academia.edu/16419861/Camus_labsurde_la_révolte_et_Dieu (дата обращения: 26.10.2023).

Яковлева М.М.

Научный руководитель: д-р пед. наук, профессор

Колобова Л.В.

(г. Оренбург, РФ)

ПРИМЕНЕНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Использование аудиовизуальных технологий при обучении иностранным языкам становится все более популярным в

последние годы, поскольку они обеспечивают увлекательный и интерактивный способ изучения языка [1, с. 13]. Кроме того, данные технологии позволяют ученикам лучше понимать и запоминать материал, а также развивают навыки аудирования, говорения, чтения и письма [2, с. 12]. Для достижения коммуникативной цели на всех этапах обучения английскому языку необходимо использовать аудиовизуальные технологии.

Мы предлагаем дидактическую разработку по теме «Shopping». Дидактическая разработка составлена на основе учебника английского языка для углубленного изучения «English students' s book» 8 класса авторов О.В. Афанасьева И.В. Михеева. Данная тема изучается в 3 разделе.

В качестве языкового материала мы выбрали фрагмент вступительной сцены из фильма «Confessions of a Shopaholic» 2009 года (<https://www.youtube.com/watch?v=XdXAZUE9KyU&t=6s>). Разработка имеет 3 этапа работы с видеоматериалом.

На первом предпросмотрном этапе, мы обращаем внимание учеников на ключевую лексику, которая будет представлена в видео, чтобы помочь им лучше понимать материал, контекст и уникальные особенности языка, используемые в видео. Для снятия лексических трудностей мы выделили следующие лексические единицы для дальнейшей проработки: *an occupation – профессия, sliding down – стекающий вниз, gorgeous – шикарный, a lust – жажда, to grasp – ухватить, to fit – подходить, to worth – стоить*. Эти лексические единицы можно записать на доске, подготовить слайд на презентации или распечатать и раздать обучающимся. Учитель читает данную лексику, обучающиеся повторяют хором и индивидуально проговаривают для закрепления.

Мы предлагаем обучающимся подобрать синонимы к каждой лексической единице: слово «gorgeous» переводится как «шикарный» и к нему можно подобрать следующие синонимы: *beautiful, awesome, attractive, breath taking, wonderful, magnificent*.

На втором просмотрном этапе для первичного прослушивания мы даем установку обучающимся найти контекст использования каждой лексической единицы. Просмотр будет ознакомительный и поисковой. После первого просмотра происходит проверка выполнения задания. Если обучающиеся не услышали или не зафиксировали контекст использования какой-либо лексической единицы задача учителя помочь указать верный ответ. Данное задание способствует закреплению вводимой лексики по видеоматериалу.

После первого просмотра и проверки задания на поиск контекста использования новых слов, необходимо провести вторичное прослушивание. Мы предлагаем следующее задание

при втором прослушивании – «filling the gaps». Обучающимся раздаются карточки с предложениями из изучаемого видеоматериала с пропущенными словами. Задача учеников будет услышать и записать слово. Данное задание помогает улучшить навыки восприятия английской речи на слух и развить способность к запоминанию и использованию новой лексики.

На третьем послепросмотровом этапе происходит контроль понимания содержания материала с помощью задания «True or false». Ученикам раздаются карточки с предложениями, где указана информация, связанная с видеоматериалом и их задача определить верно утверждение или не верно. Данное задание позволит проверить понимание определенных деталей информации из видеофильма.

После выполнения этого задания и проверки мы предлагаем обучающимся обменяться мнениями по поводу того, что они видели и слышали, используя английский язык для общения с помощью ответов на вопросы по содержанию видео и практиковать свои навыки слушания и говорения на английском языке. Мы выделили следующие вопросы для обсуждения: 1) *How do you think, what is the problem of Rebecca?* 2) *Is it good or bad to be a shopaholic?* 3) *How can you describe such people, who spend a lot of money on shopping?* 4) *Do you have a friend, who you can call a shopaholic?* 5) *How much money do you waste on your shopping?*

В качестве домашнего задания для развития коммуникативных умений учитель даёт задание написать эссе-рассуждение на тему «Being a shopaholic is good or bad?» в объеме 15-20 предложений.

Таким образом, использование аудиовизуальной технологии в нашей дидактической разработке помогает обучающимся улучшить понимание речи на английском языке, усиливает визуальное восприятие и запоминание нового материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Возможности аудиовизуальных технологий в организации интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса / М. М. Кутепов [и др.]. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 2(35). – С. 13–15. – DOI 10.26140/anip-2021-1002-0001.
2. Толкачева, А. М. Применение цифровых аудиовизуальных технологий в обучении иностранному языку [Электрон. ресурс] / А. М. Толкачева // Гуманитарные исследования молодых ученых Южного Урала : научный ежегодник по материалам междунар. конф. молодых ученых, Челябинск, 2022. – С. 10–14. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru> (Дата обращения: 05.10.2023)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдрафикова Зинфира Рамильевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», (г. Оренбург, Российская Федерация);

Авилкина Алина Андреевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», (г. Оренбург, Российская Федерация);

Авксентьева Анжелика Муллануровна – старший преподаватель кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Айтушева Аделина Сагнғалиевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», (г. Оренбург, Российская Федерация);

Акименко Аделина Сагнғалиевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», (г. Оренбург, Российская Федерация);

Алексеева Анна Викторовна – ассистент кафедры немецкого языка ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск, Российская Федерация);

Аленина Дарья Сергеевна – студентка 2 курса факультета лингвистики и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Ананьева Наталия Юрьевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», (г. Оренбург, Российская Федерация);

Аникеенко Наталия Владимировна – учитель МБОУ «Школа № 60 города Донецка» (г. Донецк, Российская Федерация);

Аношкина Полина Алексеевна – студентка 4 курса Института филологии ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Ансакбаева Айнагуль Нуржановна – магистрант 2 курса магистерской программы «Иностранный язык в поликультурном образовании» ФГБОУ «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Ахмыловская Лариса Алексеевна – кандидат искусствоведения, доцент по кафедре лингводидактики, почётный профессор Российской академии естествознания (г. Москва, Российская Федерация);

Бабкова Алина Андреевна – студентка 4 курса гуманитарного факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Балак Яна Олеговна – учитель английского языка, директор МБОУ «Школа № 106 города Донецка» (г. Донецк, Российская Федерация);

Баранова Ольга Ивановна – старший преподаватель кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Барсукова Юлия Алексеевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Басова Дарья Дмитриевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Батлук Елена Геннадьевна – преподаватель высшей категории, преподаватель-методист Колледжа ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля» (г. Луганск, Российская Федерация);

Бахарева Мария Олеговна – магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Безуглая Елена Сергеевна – учитель английского языка МБОУ «Профильная гимназия №122 г. Донецка» (г. Донецк, Российская Федерация);

Белютин Роман Вячеславович – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск, Российская Федерация);

Бикмухаметова Рита Рафаэловна – студентка 4 курса филологического факультета ФГБОУ ВО Сургутского Государственного Педагогического Университета (г. Сургут, Российская Федерация);

Блещунова Елена Николаевна – магистрант 2 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Бочкарева Юлия Игоревна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Бурова Анна Алексеевна – студентка 4 курса Института филологии ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского (г. Липецк, Российская Федерация);

Бушев Александр Борисович – доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (г. Тверь, Российская Федерация);

Власенко Валентина Алексеевна – учитель английского языка высшей квалификационной категории МОУ «Рыбницкая украинская средняя общеобразовательная школа №1 с гимназическими классами имени Леси Украинки» (г. Рыбница, Приднестровье);

Власников Егор Игоревич – студент 4 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск, Российская Федерация);

Волкова Елена Валентиновна – старший преподаватель Научно-образовательного центра иностранных языков и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный химико-фармацевтический университет (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Габидулина Галина Маратовна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Гарикова Валерия Дмитриевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Гарькавая Анастасия Сергеевна – магистрант 1 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Гаспарян Виктория Спартаковна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Герашенко Екатерина Михайловна – преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Донецкий государственный медицинский университет им. М. Горького» (г. Донецк, Российская Федерация);

Гильманов Михаил Рустамович – студент 4 курса филологического факультета БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Российская Федерация);

Гребеник Игорь Анатольевич – аспирант ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», направления подготовки «Образование и педагогические науки», профиль «Теория и методика профессионального образования» (г. Луганск, Российская Федерация);

Гребенюк Юлия Богдановна – старший преподаватель кафедры гуманитарных и художественных дисциплин ФГБОУ ВО «Донецкая государственная музыкальная академия имени С. С. Прокофьева» (г. Донецк, Российская Федерация);

Гринько Дарья Эдуардовна – студентка 4 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Гришина Анастасия Александровна – студентка 4 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Грушихина Елизавета Алексеевна – студентка 4 курса Института филологии ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Губочкина Любовь Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории языка, англистики и прикладной лингвистики ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения», (г. Москва, Российская Федерация);

Диброва Евгения Сергеевна – магистрант 2 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Дмитриева Анна Анатольевна – старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Донбасский государственный университет юстиции» (г. Донецк, Российская Федерация);

Дроздова Антонина Анатольевна – преподаватель английского языка ГАОУ ПО города Севастополя «Институт развития образования» (г. Севастополь, Российская Федерация)

Дронь Артур Алексеевич – студент 2 курса факультета спорта ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет физической культуры и спорта» (г. Омск, Российская Федерация);

Емельянова Валерия Дмитриевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский

государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Ермолова Олеся Владимировна – преподаватель кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля» (г. Луганск, Российская Федерация);

Ершова Арина Евгеньевна – студентка 2 курса факультета менеджмента ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ (Курский филиал)» (г. Курск, Российская Федерация);

Жихарева Наталия Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии, декан филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет», (г. Горловка, Российская Федерация);

Жуков Юрий Юрьевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Загороднева Екатерина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Захарова Софья Алексеевна – студентка 4 курса филологического факультета БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Российская Федерация);

Землянухин К. В. – студент 5 курса филологического факультета БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Российская Федерация);

Ивонина Анастасия Сергеевна – старший преподаватель кафедры лингвистического образования и межкультурной коммуникации БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Российская Федерация)

Иглова Елена Юрьевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Калачева Анна Александровна – студентка 4 курса факультета иностранных языков, ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Каменева Анна Александровна – студент 4 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский

государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Каравайникова Вероника Валерьевна – ассистент Научно-образовательного центра иностранных языков и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский химико-фармацевтический университет» (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Кива Лилия Самвеловна – учитель-методист МБОУ г. Горловки «Школа № 84» (г. Горловка, Российская Федерация);

Киндюшенко Екатерина Юрьевна – старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Донбасский государственный университет юстиции» (г. Донецк, Российская Федерация);

Киселёва Арина Сергеевна – студентка 4 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Ковальчук Ирина Сергеевна – магистрант 2 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Колобова Аксинья Николаевна – студентка 5 курса Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» (г. Таганрог, Российская Федерация);

Коловерова Ирина Геннадиевна – старший преподаватель кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Коломиец Коломиец Виктория Валерьевна – студент 4 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Коновалова Екатерина Александровна – магистрант 2 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Коршунова Кристина Сергеевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Корытина Юлия Александровна – преподаватель Енакиевского техникума экономики и менеджмента ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Енакиев, Российская Федерация);

Косолапова Татьяна Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, Российская Федерация);

Круглий Дарья Олеговна – магистрант 2 курса гуманитарного факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Кужамуратова Алина Мералыевна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Кузниченко Валерия Владимировна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Куликова Дарья Викторовна – студентка 4 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Кучешева Ирина Львовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общественных и гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет физической культуры и спорта» (г. Омск, Российская Федерация);

Логинов Данил Владимирович – студент 2 курса факультета спорта ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет физической культуры и спорта» (г. Омск, Российская Федерация);

Ломоносова Ольга Викторовна – преподаватель иностранного языка Горловского техникума (филиал) ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Максимова Алина Николаевна – студентка 4 курса факультета лингвистики и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семёнова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Малахов Руслан Сергеевич – ассистент кафедры физического воспитания и охраны здоровья ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Масимов Олимбек Масимович – старший преподаватель кафедры МНО Таджикского государственного педагогического

университета имени Садриддина Айни (г. Душанбе, Республика Таджикистан);

Мастеров Иван Сергеевич – студент 2 курса факультета спорта ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет физической культуры и спорта» (г. Омск, Российская Федерация);

Мартынович С. А. – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Медведева Анна Андреевна – студентка 2 курса факультета лингвистики и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Медведева Марина Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД РФ» (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Мезенцева Анна Игоревна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Дидактика, методики и технологии обучения» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь, Российская Федерация);

Мелехина Ульяна Александровна – студентка 4 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Российская Федерация);

Минич Александра Вячеславовна – учитель английского языка ГУО «Средняя школа № 23 г. Могилева» (г. Могилев, Республика Беларусь);

Мирзоева Наимат Шабукаевна – студентка 4 курса филологического факультета БУВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Российская Федерация);

Михайлова Алла Григорьевна – преподаватель кафедры «Иностранные языки» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь, Российская Федерация);

Мишенина Лариса Степановна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева» филиал КузГТУ в г. Прокопьевске (г. Прокопьевск, Российская Федерация)

Моргачева Алина Сергеевна – магистрант 2 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий

государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Мысова Каролина Викторовна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Непиющая Ирина Анатольевна – учитель английского языка МБОУ «Школа № 77 города Донецка» (г. Донецк, Российская Федерация);

Омельченко Василина Сергеевна – студентка 4 курса Институт филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Осадчая Кристина Юрьевна – магистрант 1 курса факультета иностранных языков Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины (г. Гомель, Республика Беларусь);

Павлова Анна Евгеньевна – студентка 5 курса филологического факультета БУВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Российская Федерация);

Пантюхина Ярослава Олеговна – студентка 4 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Паньчук Ирина Владимировна – учитель английского языка МБОУ «Учебно-воспитательный комплекс №244 города Донецка» (г. Донецк, Российская Федерация);

Пачаткова Регина Сергеевна – студентка 2 курса фармацевтического факультета ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский химико-фармацевтический университет» (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Повторуха Наталья Васильевна – преподаватель кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Погонина Ирина Николаевна – студентка 4 курса факультета лингвистики и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Подопригора Кирилл Алексеевич – студент 4 курса Институт филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Пономаренко Артем Сергеевич – студент 2 курса ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД РФ» (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Попова Стелла Павловна – магистрант 2 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Попова Анастасия Олеговна – студентка 4 курса Дальневосточного филиала ФГБОУ ВО «Российского государственного университета правосудия» (г. Хабаровск, Российская Федерация);

Резникова Екатерина Сергеевна – студентка 4 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Рекьянова Елизавета Сергеевна – студентка 4 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Романова Екатерина Александровна – учитель английского и немецкого языков МБОУ «Профильная гимназия №122 г. Донецка» (г. Донецк, Российская Федерация);

Рудюк Анна Константиновна – студентка 3 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Рындин Прохор Юрьевич – студент 4 курса Института филологии и социальных коммуникаций, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Рындина Алена Игоревна – студентка 4 курса факультета лингвистики и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Рябова Анастасия Юрьевна – студентка 5 курса факультета иностранных языков Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» (г. Таганрог, Российская Федерация);

Санжаровская Кристина Юрьевна – ассистент кафедры английского языка и методики преподавания английского языка ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Санченко Евгения Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики перевода, заведующий научным отделом ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Сергеева Оксана Викторовна – преподаватель высшей категории, преподаватель-методист Колледжа ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля» (г. Луганск, Российская Федерация);

Симонец Марина Семёновна – старший преподаватель кафедры зарубежной литературы ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, Российская Федерация);

Смирнова Олеся Марсельевна – студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Согомонян Алиса Овагемовна – студент 2 курса ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД РФ» (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Созаева Алина Сейрановна – студент 5 курса ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД РФ» (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Соловцова Елена Валериевна – старший преподаватель кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Соловых Анна Александровна – студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Соловьянова Евгения Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков и методики их преподавания Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко (г. Рыбница, Приднестровье)

Сосновик Анна Сергеевна – студентка 3 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Стеблій Алина Юрьевна – учитель английского языка МБОУ «Профильная гимназия № 122 г. Донецка» (г. Донецк, Российская Федерация);

Степанова Екатерина Витальевна – студентка 4 курса факультета лингвистики и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Стефанова Дарья Олеговна – студентка 4 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Стрелкова Анастасия Александровна – студентка 3 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Сулименко Инна Александровна – студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Сухоненко Алена Сергеевна – магистрант 1 курса Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» (г. Таганрог, Российская Федерация);

Толчеева Анастасия Ильинична – студентка 4 курса направления подготовки Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Травина Татьяна Игоревна – студентка 4 курса направления подготовки Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Тхор Ксения Михайловна – студентка 4 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Фефелова Виктория Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Филимонова Татьяна Михайловна – преподаватель ГБПОУ «Брянский областной колледж искусств» (г. Брянск, Российская Федерация);

Фролова Лейсан Ильфатовна – учитель английского языка МАОУ «Полилингвальный образовательный комплекс «Адымнар-Алабуга» ЕМР РТ (г. Елабуга, Российская Федерация);

Хисамутдинова Эвелина Ринатовна – студентка 4 курса ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Цверкун Наталья Сергеевна – студентка 5 курса факультета иностранных языков Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» (г. Таганрог, Российская Федерация);

Червоный Александр Михайлович – доктор филологических наук, профессор кафедры немецкого и французского языков Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)» (г. Таганрог, Российская Федерация);

Черноусова Ева Сергеевна – студентка 4 курса Института филологии ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Чуркина Юлия Викторовна – учитель французского языка, педагог-психолог МБОУ «Профильная гимназия № 122 г. Донецка» (г. Донецк, Российская Федерация);

Чурсина Валерия Александровна – магистрант 2 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Шапочкин Иван Владимирович – студент 5 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Российская Федерация);

Шахунова Анастасия Сергеевна – студентка 4 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Шевелёва Александра Александровна – магистрант 2 курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Шелест Яна Николаевна – студентка 4 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Шокуева Лилиана Аслановна – курсант 2 курса ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД РФ» (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Шурбина Диана Денисовна – студентка 4 курса Института филологии и социальных коммуникаций ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Российская Федерация);

Щербакова Оксана Георгиевна – старший преподаватель кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет» (г. Горловка, Российская Федерация);

Юдина Елизавета Олеговна – студентка 4 курса Института филологии ФГБОУ ВО «Липецкий государственный

педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского» (г. Липецк, Российская Федерация);

Яковлева Маргарита Михайловна – студентка 4 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург, Российская Федерация).

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Абдрафикова З. Р.</i> РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	3
<i>Авилкина А. А.</i> СПЕЦИФИКА УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ФОРМАТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	5
<i>Авксентьева А. М.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА.....	8
<i>Айтушева А. С.</i> КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	9
<i>Акименко Т. С.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ.....	12
<i>Алексеева А. В.</i> «КОРОНАВИРУСНЫЕ» ТЕНДЕНЦИИ ЛИНГВОКРЕАТИВНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА).....	14
<i>Аленина Д. С.</i> ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ НЕЙРОЛИНГВИСТИКИ.....	16
<i>Ананьева Н. Ю.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ «ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ».....	18
<i>Аникеенко Н. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ» НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	20
<i>Аношкина П. А.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ГЕНИЙ ФРАНСУА РАБЛЕ И ЕГО ВКЛАД В ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО СОСТАВА ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА.....	23
<i>Ансакбаева А. Н.</i> ПОРТФОЛИО КАК ЭЛЕМЕНТ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	24

<i>Ахмыловская Л. А.</i> РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	26
<i>Бабкова А. А.</i> СКАЗОЧНЫЙ МИР МЭРИ НОРТОН В ПРИЗМЕ АНГЛИЙСКОГО ФОЛЬКЛОРА.....	29
<i>Балак Я. О.</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	31
<i>Баранова О. И.</i> К ПРОБЛЕМЕ ИМПЛИЦИТНЫХ КАТЕГОРИЙ В АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ.....	33
<i>Барсукова Ю. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ.....	37
<i>Басова Д. Д.</i> КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	39
<i>Батлук Е. Г., Сергеева О. В.</i> ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЕКТА «ПАМЯТНЫЕ МЕСТА ЛУГАНСКА, СВЯЗАННЫЕ С ИМЕНЕМ ВЛАДИМИРА ИВАНОВИЧА ДАЛЯ» В РАМКАХ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ В КОЛЛЕДЖЕ ФГБОУ ВО «ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ ВЛАДИМИРА ДАЛЯ».....	41
<i>Бахарева М. О.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ.....	43
<i>Белютин Р. В.</i> ДИСКРИМИНАЦИОННЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ В СПОРТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА).....	45
<i>Блещунова Е. Н.</i> ТРАНСПОЗИЦИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ АВТОРСКОГО ЗАМЫСЛА.....	48
<i>Бочкарева Ю. И.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	50

<i>Бурова А. А.</i> ПОЭТИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО ФРАНСУА ВИЙОНА В СРЕДНЕВЕКОВОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ.....	53
<i>Бушев А. Б.</i> ВЫЗОВ ЦИФРОВИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОМУ ОБРАЗОВАНИЮ.....	54
<i>Власенко В. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	57
<i>Власенков Е. И.</i> ЛИНГВИСТИКА МИФА И СИМВОЛА В РОМАНЕ-АНТИУТОПИИ «ПОВЕЛИТЕЛЬ МУХ» У. ГОЛДИНГА.....	61
<i>Волкова Е. В.</i> ПОДКАСТЫ КАК АКТУАЛЬНАЯ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	63
<i>Габидулина Г. М.</i> ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	65
<i>Гарикова В. Д.</i> ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	67
<i>Гарькавая А. С.</i> ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА НА МОРФОЛОГИЧЕСКОМ УРОВНЕ.....	70
<i>Гаспарян В. С.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	72
<i>Геращенко Е. М.</i> ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ И ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА.....	75
<i>Гребеник И. А.</i> ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ.....	77

<i>Гребенюк Ю. Б.</i> ОСОБЕННОСТИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛЕКСИКИ В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ.....	80
<i>Гринько Д. Э.</i> ТЕМА «МАЛЕНЬКОГО ЧЕЛОВЕКА» В АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	81
<i>Гришина А. А.</i> ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ.....	83
<i>Грушихина Е. А.</i> ЖЕНСКИЙ ГОЛОС ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	85
<i>Губочкина Л. Ю.</i> ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ОБРАЗОВ ПОЭТИЧЕСКОГО АНТРОПОМОРФИЗМА.....	87
<i>Диброва Е. С.</i> СТИЛИСТИКА НАСИЛИЯ В РОМАНАХ СТИВЕНА КИНГА «ЗЕЛЕНАЯ МИЛЯ» И «ПОБЕГ ИЗ ШОУШЕНКА».....	89
<i>Дмитриева А. А.</i> РУССКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В РОМАНО-ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКАХ.....	91
<i>Дронь А. А.</i> ТЕРМИНЫ И ЖАРГОНИЗМЫ В ФУТБОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....	94
<i>Емельянова В. Д.</i> ТЕХНОЛОГИЯ ЗАПОМИНАНИЯ ИНФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКА.....	96
<i>Ермолова О. В.</i> ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	98
<i>Ершова А. Е.</i> МЕТОД ПИМСЛЕРА: ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	101
<i>Жихарева Н. А.</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕРСОНАЛЬНОГО САЙТА С ПОМОЩЬЮ ОНЛАЙН-КОНСТРУКТОРА.....	103
<i>Жуков Ю. Ю.</i> К ВОПРОСУ О СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВАХ В ТЕКСТАХ СМИ.....	106

<i>Загороднева Е. В.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЙ РОМАНО- ГЕРМАНСКОГО ЯЗЫКОВОГО ЛАНДШАФТА НА ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИКИ КАМЕРУН.....	108
<i>Захарова С. А.</i> ПАТОГЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ПРИЧИНА ПОЯВЛЕНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ В РЕЧИ ПОДРОСТКОВ.....	110
<i>Землянухин К. В.</i> ОБУЧЕНИЕ ПОИСКОВОМУ ЧТЕНИЮ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ.....	112
<i>Иглова Е. Ю.</i> МЕТОДЫ ЗАПОМИНАНИЯ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ.....	114
<i>Калачева А. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА МЛАДШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ.....	117
<i>Каменева А. А., Резникова Е. К.</i> ПРОБЛЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	119
<i>Каравайникова В. В.</i> МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА НА ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ.....	121
<i>Кива Л. С.</i> НОВЕЙШИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В МЕЖДУНАРОДНОЙ СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	123
<i>Киндюшенко Е. Ю.</i> ЛАТИНСКАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ.....	126
<i>Киселёва А. С.</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ МЕТОДИКИ СОИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ.....	128
<i>Ковальчук И. С.</i> МЕТАФОРА В СКАЗКЕ АНТУАНА ДЕ СЕНТ-ЭКЗЮПЕРИ «МАЛЕНЬКИЙ ПРИНЦ».....	131

<i>Колобова А. Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА.....	133
<i>Коловерова И. Г.</i> ИННОВАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	135
<i>Коломиец В. В., Тхор К. М.</i> МАНГА В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ.....	138
<i>Коновалова Е.А.</i> СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВСОЧЕТАНИЙ ПРИ ОПИСАНИИ ВНЕШНОСТИ В РОМАНАХ СОФИ КИНСЕЛЛЫ.....	140
<i>Кориунова К. С.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	143
<i>Косолапова Т. В.</i> РОЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	145
<i>Корытина Ю. А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СПО.....	147
<i>Круглый Д. О.</i> ЛИТЕРАТУРНЫЕ АЛЛЮЗИИ В РОМАНЕ ДИАНЫ УИНН ДЖОНС «ХОДЯЧИЙ ЗАМОК».....	150
<i>Кужамуратова А. М.</i> ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ.....	152
<i>Кузниченко В. В.</i> КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ЛЕКСИКЕ И ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	154
<i>Куликова Д. В.</i> АНГЛИЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ, РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩИЕ РАДОСТЬ И ГРУСТЬ.....	156
<i>Кучешева И.Л.</i> ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ИМЕНЕМ СОБСТВЕННЫМ, ВЫРАЖАЮЩИЕ ПОНЯТИЕ «АМАН» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....	158

<i>Логинов Д. В.</i> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ХОККЕЯ.....	161
<i>Ломоносова О. В.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ.....	163
<i>Максимова А. Н.</i> МАЛЕНЬКИЙ ПРИНЦ: КРАЕУГОЛЬНЫЙ КАМЕНЬ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.....	166
<i>Малахов Р. С.</i> ИНСТРУМЕНТАРИЙ РЕЧЕВОГО МАНИПУЛИРОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ПУБЛИКАЦИЙ В ЗАПРЕЩЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM.....	168
<i>Масимов О. М.</i> РАБОТА НАД ЯЗЫКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА (СРАВНЕНИЯ В ЛИРИКЕ ЛЕРМОНТОВА).....	170
<i>Мастеров И. С.</i> О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОИСХОЖДЕНИЯ ФУТБОЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА).....	173
<i>Мартынович С. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	175
<i>Медведева А. А.</i> БИЛИНГВИЗМ КАК ОСОБЕННОСТЬ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В КАНАДЕ.....	177
<i>Медведева М. С.</i> ТРАНСКРИПЦИЯ И ТРАНСЛИТЕРАЦИЯ КАК НАИБОЛЕЕ РАСПРОСТРАНЕННЫЕ СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ СОБСТВЕННЫХ ИМЕН.....	179
<i>Мезенцева А. И.</i> ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ.....	181
<i>Мелехина У. А., Бикмухаметова Р. Р.</i> ИНТЕРНЕТ - МЕМЫ КАК ЭЛЕМЕНТ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	183

<i>Минич А. В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА.....	185
<i>Мирзоева Н. Ш., Гильманов М. Р.</i> ВОЗМОЖНОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ DRILLING В ПОДХОД DOGME ELT ПРИ ОБУЧЕНИИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ.....	188
<i>Мишенина Л. С.</i> ПРОЦЕСС ЗАИМСТВОВАНИЯ РОМАНО- ГЕРМАНСКИХ И СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ.....	191
<i>Моргачева А. С.</i> ЯЗЫК СЕРИАЛА «ИГРА ПРЕСТОЛОВ»: ОСОБЕННОСТИ АКЦЕНТОВ, ВАЛИРИЙСКИЙ И ДОТРАКИЙСКИЙ ЯЗЫКИ.....	193
<i>Мысова К. В.</i> ЭФФЕКТИВНОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	195
<i>Непилющая И. А.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ЕДА» АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИХ КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА.....	197
<i>Омельченко В. С.</i> ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ.....	200
<i>Осадчая К. Ю.</i> ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗА СОБАКИ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, БЕЛОРУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ).....	203
<i>Павлова А. Е.</i> ГРУППОВАЯ ФОРМА РАБОТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ.....	205
<i>Пантюхина Я. О.</i> ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	207
<i>Паньчук И. В.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	209

<i>Пачаткова Р. С.</i> СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЁЖНОГО СЛЕНГА НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИЯ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ».....	211
<i>Повторуха Н. В.</i> МЕТРОЛОГИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА С СОМАТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВ).....	213
<i>Погонина И. Н.</i> ВКЛАД ЖЮЛЯ ВЕРНА В РАЗВИТИЕ НАУЧНОЙ ФАНТАСТИКИ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	216
<i>Подопригора К. А.</i> ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В АНГЛИЙСКОЙ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ.....	218
<i>Пономаренко А. С.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	220
<i>Попова А. О.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПРЕДПОСЫЛКИ.....	222
<i>Попова С. П., Щербакова О. Г.</i> ТИПЫ И ФУНКЦИИ ОНИМОВ И ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ (НА ПРИМЕРЕ ЦИКЛА ДЖ. Р. Р. МАРТИНА «ПЕСНЬ ЛЬДА И ПЛАМЕНИ»).....	224
<i>Романова Е. А., Безуглая Е. С.</i> РОЛЬ И МЕСТО УЧЕБНОГО ПЕРЕВОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	227
<i>Рудюк А. К.</i> СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «ГЕРОЙ» В ИСПАНСКОМ СРЕДНЕВЕКОВОМ ЭПОСЕ.....	228
<i>Рындин П. Ю.</i> ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА ТРУД В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПАРЕМИЙ).....	231

<i>Рындина А. И.</i> ПЛЕЯДА И ЕЕ РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ НОВЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ЖАНРОВ ВО ФРАНЦИИ.....	233
<i>Рябова А. Ю.</i> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УСТНОГО ОБЩЕНИЯ НА УРОКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ.....	235
<i>Санченко Е. Н.</i> СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ.....	237
<i>Санжаровская К. Ю.</i> СВОЙСТВА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	239
<i>Симонец М. С.</i> СТРУКТУРНО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ.....	242
<i>Смирнова О. М.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ГРУППОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	244
<i>Согомонян А. О.</i> СЛОЖНОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В СМИ.....	247
<i>Созаева А. С.</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТРАТЕГИЯМ ПАРАФРАЗИРОВАНИЯ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	249
<i>Соловцова Е. В.</i> ПРЕДИКАТНО-АКТАНТНАЯ РАМКА ПРОХИБИТИВНЫХ ГЛАГОЛОВ.....	252
<i>Соловых А. А.</i> ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИМЕНЕНИЯ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	254
<i>Соловьянова Е. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	257
<i>Сосновик А. С.</i> ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ.....	259

<i>Стеблій А. Ю., Чуркина Ю. В.</i> МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	262
<i>Степанова Е. В.</i> ЖАН-БАТИСТ МОЛЬЕР И ЕГО ВКЛАД В СОЗДАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ КОМЕДИИ.....	263
<i>Стефанова Д. О.</i> ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В АНГЛИЙСКОЙ ПРЕССЕ.....	265
<i>Стрелкова А. А.</i> СТАНОВЛЕНИЕ ТЕРМИНА «ГАСТРОНОМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС» ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ.....	267
<i>Сулименко И. А.</i> ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ У ШКОЛЬНИКОВ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	270
<i>Сухоненко А. С.</i> ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА – НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СОШ.....	273
<i>Толчеева А. И., Рекиянова Е. С.</i> ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ.....	275
<i>Травина Т. И.</i> БЛОГ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	277
<i>Фефелова В. В.</i> FIGURES DE STYLE EN CONTEXTE DU DISCOURS GASTRONOMIQUE.....	280
<i>Филимонова Т. М.</i> РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ УМЕНИЕ ПРАВИЛЬНО ЗАДАВАТЬ ВОПРОСЫ.....	282
<i>Фролова Л. И.</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (УМК «STARLIGHT -8»).....	283
<i>Хисамутдинова Э. Р.</i> РАБОТА С УЧЕБНЫМ ВИДЕОКУРСОМ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ.....	285

<i>Цверкун Н. С.</i> ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ИСПРАВЛЕНИЯ ОШИБОК В РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ.....	288
<i>Червоный А. М.</i> СУБЪЕКТ И ЕГО СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДВИД – ОБЪЕКТ НАУЧНЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	290
<i>Черноусова Е. С.</i> ИНТЕРПРЕТАЦИЯ АНТИЧНЫХ СЮЖЕТОВ В БАСНЯХ ЖАНА ДЕ ЛАФОНТЕНА.....	292
<i>Чурсина В. А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ВЗРОСЛЫМ.....	294
<i>Чурсина В.А.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРАТОРСКОГО ИСКУССТВА.....	296
<i>Шапочкин И. В.</i> ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ.....	299
<i>Шахунова А. С.</i> ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗУЧЕНИЯ КОЛУМБИЙСКОГО ВАРИАНТА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА.....	301
<i>Шевелёва А.А.</i> ПАРАМЕТРАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА КОМПЛЕКСНЫХ СУБСТАНТИВНЫХ НОМИНАТОРОВ.....	304
<i>Шелест Я. Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ.....	306
<i>Шокуева Л. А.</i> НАИБОЛЕЕ ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	309
<i>Шурбина Д. Д.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФИЛЬМОНИМОВ.....	312
<i>Юдина Е. О.</i> ВКЛАД АЛЬБЕРА КАМЮ В РАЗВИТИЕ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ФИЛОСОФИИ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	313
<i>Яковлева М. М.</i> ПРИМЕНЕНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	315

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	318
--------------------------	-----

Научное издание

РОМАНО-ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ:
ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
И ФИЛОЛОГИИ

Материалы VIII Международной очно-заочной
научно-практической конференции

08 декабря 2023 года

Составитель: *Ю. Ю. Жуков*

Технический редактор: *Н. А. Сытник*

Компьютерная верстка и макетирование: *А. А. Витюк*

Корректоры: *В. В. Фефелова, Ю. Ю. Жуков, И. Г. Коловерова,
А. М. Авксентьева, Н. В. Повторуха*

*За содержание и достоверность фактов, цитат, имён собственных
и других сведений ответственность несут авторы*

Подписано к изданию 31.01.2024.

Формат 60х84/16. Бумага 80 г/м².

Усл. печ. л. – 18,38. Уч.-изд. л. – 21,75.

Усл.-изд. л. – 20,22.

Тираж 50 экз. Зак. № 37.

Издательство ФГБОУ ВО

«Донецкий государственный педагогический университет»

Справка ГЛАВСТАТА ДНР Серия АА № 08-22/1277 от 05.03.2020
284626, ДНР, г.о. Горловка, г. Горловка, ул. Рудакова, 25