

Министерство образования и науки Донецкой Народной Республики
Образовательная организация высшего профессионального образования
«Горловский институт иностранных языков»

Филологический факультет
Кафедра второго иностранного языка

РОМАНО-ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ: ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ФИЛОЛОГИИ

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

01 декабря 2016 года



Горловка
2016

УДК 80+371.315(082)
ББК Ш81.2
Р69

*Печатается по решению ученого совета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Протокол № 4 от 01.12.2016 г.*

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

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

Редакционная коллегия:

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

Р69 **Романо-германские языки : интеграция методики преподавания
и филологии : Материалы Республ. очно-заочной науч.-практ.
конф. с междунар. участием. – Горловка : Изд-во ОО ВПО
«ГИИЯ», 2016. – 156 с.**

Сборник содержит материалы Республиканской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием «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**

© Издательство ОО ВПО «ГИИЯ», 2016

Авксентьева А.М.,
преподаватель кафедры второго иностранного языка
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Научный руководитель: д-р филол. наук, доц. Герасименко И.А.
(г. Горловка, ДНР)

СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ЗАГОЛОВОЧНОГО КОМПЛЕКСА (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТЫ «THE GUARDIAN»)

Большой интерес к проблеме заголовка со стороны исследователей на сегодняшний день можно объяснить, прежде всего, его уникальным расположением в тексте, семантической сложностью и разнообразием функций. К тому же, благодаря своему положению, заголовок выступает первым шагом интерпретации текста. Особенно актуальным нам видится изучение заголовков современных масс-медийных ресурсов, что обусловлено огромной ролью средств массовой информации в современном мире и большим влиянием, которое они оказывают на развитие и функционирование языка.

Являясь одним из средств массовой коммуникации, язык газеты занимает особое место в системе публицистического стиля и характеризуется особыми чертами, такими, как общедоступность газетной речи, её подчёркнуто социальный характер, относительная замкнутость и стандартизированность, особый характер образности, тесное соединение элементов разных стилей [4, с. 108]. Задача, которая стоит перед газетой как СМИ, – создание максимально информативного, коммуникативно значимого контекста, а заголовок является первым «знаком текста», с которым знакомится читатель, поскольку именно он активизирует восприятие читателя и направляет его внимание на то, что будет излагаться далее. Как отмечает И.Р. Гальперин, «заголовок – это компрессированное, нераскрытое содержание текста» [3, с. 133].

Особенно важной представляется роль заголовков в интернет-изданиях, где читатели ориентируются только по названиям и не видят полных текстов до тех пор, пока не пройдут по соответствующей ссылке и не откроют статью. В связи с тем, что интернет-коммуникация приобрела важное значение, заголовки интернет-изданий, имея свою специфику, требуют особого внимания.

Материалом исследования послужили заголовки и заголовочные комплексы из британской периодики, представленной интернет-версией ежедневной газеты «The Guardian».

Следует отметить, что в современной медиасфере активно проявляет себя тенденция использования не одиночного заголовка, а развернутого заголовочного комплекса, который включает имя автора (имена авторов) или его псевдоним, надзаголовок, собственно заголовок, рубрику, подзаголовок, вводки (лиды).

Заголовочный комплекс и его части тесно связаны с основным текстом по содержанию, однако в структурном плане сохраняют некую самостоятельность и отдельность от текста. Они выполняют информативную, рекламную, экспрессивную и графически-выделительную функцию, которая является особенно важной, ведь именно заголовочный комплекс отделяет текст от других текстов в составе комплексного произведения и определяет его границы.

Заголовок — это первый и ключевой элемент заголовочного комплекса, который может быть размещен над текстом, внутри текста (так называемый «утопленный» заголовок), сбоку от материала и, что встречается реже всего, под публикацией.

Рубрика представляет собой какой-либо раздел газеты, тему, которую редакция освещает регулярно или в определенный период времени. Рубрики могут быть постоянными, временными и специальными. Например, в газете «The Guardian» присутствуют следующие рубрики: *UK, World, Sport, Football, Opinion, Culture, Lifestyle, Fashion, Environment, Tech, Travel*.

Надзаголовок существует для того, чтобы конкретизировать тему материала. При этом надзаголовок чаще всего служит обозначением «наидеи», поэтому нередко он называется шапкой. Шапка или дублирует рубрику, или является призывом, лозунгом. В анализируемом издании присутствовали следующие примеры надзаголовка:

Рубрика: World.

Надзаголовок: US Elections 2016.

Рубрика: Sport.

Надзаголовок: Doping.

Еще одной частью заголовочного комплекса является подзаголовок, который организует и облегчает чтение, углубляет понимание материала, упрощает чтение. Он служит своеобразной расшифровкой заголовка и незаменим в тех случаях, когда заголовок не несет в себе конкретики. Например:

Заголовок: French wine harvest among the smallest for 30 years.

Подзаголовок: Hail, frost and mildew have ravaged French vineyards since the spring resulting in a harvest down 10% on 2015.

Заголовок: Labour MPs travel to Brussels aiming to 'shape debate' on Brexit.

Подзаголовок: Scottish Government calls on UK to clarify position.

Лид используется в том случае, если требуется более подробное представление материала. Он является первой фразой текста, в некоторых случаях — первым абзацем и вводит читателя в материал. Например:

Рубрика: World.

Надзаголовок: Cuba.

Заголовок: Cuba to launch military exercises to prepare for 'range of enemy actions'.

Подзаголовок: Announcement of five days of nationwide maneuvers and tactical exercises across the country came nearly simultaneously with Trump's surprise win.

Люд: Cuba has announced the launch of five days of nationwide military exercises to prepare troops to confront what the government calls "a range of enemy actions".

Все части заголовочного комплекса взаимодействуют и связаны между собой в семантическом и структурном отношении. Дальнейшее выявление и описание их синтаксических особенностей, функций, семантико-синтаксических связей заслуживает особого внимания и может стать следующим этапом разработки данной проблематики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Значение сильной позиции для интерпретации художественного текста / И. В. Арнольд // Иностранный язык в школе. – 1978. – № 4. – С. 60-70.
2. Веселова Н. А. Заглавие литературно-художественного текста (Антология и поэтика) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. А. Веселова. – М., 2005. – 23 с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М., 1981. – 140 с.
4. Зекиева П. М. Заголовочный комплекс в газете как макроструктура имени статьи [Электронный ресурс] / П. М. Зекиева // Вестник АГУ. – Майкоп, 2011. – № 1 (70). – С. 107-112. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/zagolovochnyy-kompleks-v-gazete-kak-makrostruktura-imeni-stati>.

*Андреева А.Л.,
преподаватель*

*ГПОУ «Горловский колледж городского хозяйства»
(г. Горловка, ДНР)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» (АНГЛИЙСКИЙ)

Учебные заведения постоянно нуждаются в новых нетрадиционных идеях, теориях, отвечающих оптимальному развитию личности, современным потребностям человечества. Поэтому важную роль играет творческое развитие, в основу которого нужно положить использование различных средств, подходов, ориентированных на достижение оригинального результата.

Одной из главных задач преподавателя является заинтересовать студента и сохранить этот интерес на протяжении изучения дисциплины. Такая задача не из лёгких, так как каждый студент – это индивидуальность и имеет свои предпочтения и способности в изучении предметов и дисциплин.

Следует отметить, что одним из продуктивных способов обучения является игровой метод, который таит в себе богатые обучающие возможности. Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде.

Использование игрового метода обучения способствует выполнению важных методических задач, таких как:

- создание психологической готовности студентов к речевому общению;
- обеспечение естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала;
- тренировку студентов в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще [1].

Данный метод можно использовать на любой ступени обучения и на разном уровне сложности в соответствии с возрастными особенностями обучающихся. Игровые приёмы интересны и полезны для студентов, они предоставляют возможность раскрыться, как личность, войти в коллектив и почувствовать себя его неотъемлемой частью, продемонстрировать свои актёрские способности и другие таланты, всесторонне развиваться, а также понять, что изучение иностранного языка – это интересно, увлекательно, не так уж сложно и, конечно же, важно.

Уже первые занятия показали, что игровой метод обучения достаточно интересен и эффективен в учебной деятельности. По характеру игровой методики игры можно разделить на: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, игры-драматизации.

Существует множество игровых технологий, но хотелось бы отметить следующие: «Спикер», «Снежный ком», «Скорость», «Дешифратор», «Лучшая память», «Займи позицию», «Кто я?», «Пантомима», «Ассоциации», «Ворота», «Кругосветное путешествие», «Конкурс красоты».

1. «Спикер». На карточках пишутся названия видов спорта, членов семьи и т.д. Каждая команда тянет карточку и должна рассказать, например, о том виде спорта или члене семьи, который ей достался.

2. «Дешифратор». Поставить слова в предложениях в правильном порядке.

3. «Лучшая память». Какая команда назовёт большее количество слов по рисункам.

4. «Кто я?». Студенты садятся в круг, на спину каждого участника крепится слово или фраза, напечатанная на листе бумаги, по выученной заранее лексике на определённую тему; сидящий рядом участник должен объяснить оппоненту, кто он, употребляя наводящие слова.

5. «Пантомима». Игра заключается в том, что на листах бумаги заранее печатаются слова с выученными заранее словами и фразами. Студенты тянут карточки и показывают попавшееся слово или фразу аудитории только при помощи тела, не произнося ни слова, задачей обучающихся является угадать заданное слово или фразу.

6. «Ассоциации». Первый студент называет три любых слова, представляя при этом какой-либо предмет, животное, человека или явление, например, «funny, black, fur, claws». Задача остальных – не угадать слово, а просто назвать ассоциации – первое, что придет им в голову. Игра пополняет словарный запас, и, в целом, «оптимизирует» атмосферу на занятии.

7. «Кругосветное путешествие» – закрепляется конструкция There is/are и отрабатывается навык употребления артиклей. «Путешествие» может проходить по аудитории или по тематической картинке. Преподаватель начинает игру: «There is a blackboard on the wall in front of the pupils». Дальше описание продолжают студенты: «Near the blackboard there is a door...». Тот, кто ошибся, покидает корабль.

Игра – это уникальный феномен общечеловеческой культуры, её исток и вершина [2]. Занятие, проведенное нестандартно, с использованием игровых методов и приёмов, стимулирует творчество преподавателя и его студентов, создает благоприятные условия для сотрудничества обучающихся друг с другом и с педагогом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова С. А. Использование игровых технологий на уроках английского языка [Электронный ресурс] / С. А. Баранова // Иностранные языки. – 2003. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/571431/>.
2. Потапова Е. В. Игры на уроках английского языка в старших классах [Электронный ресурс] / Е. В. Потапова // Статья по английскому языку. – 2013. – Режим доступа : <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2013/11/06/statya-igry-na-urokakh-angliyskogo>.

*Ариничева Е.А.,
студентка 4 курса гуманитарного факультета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Ивахненко М.Н.
(г. Горловка, ДНР)*

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОЧНИКАХ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Словарный состав современного английского языка является этимологически смешанным. Это исторически обусловлено многократным длительным и разнообразным контактом английского языка с рядом других языков, в первую очередь, с латинским, французским, немецким, испанским. Длительное и многостороннее воздействие других языков на словарный состав английского языка привело к проникновению в последний большого количества иноязычных заимствований, которые значительно обогатили его.

Проблемой заимствования в английском языке на научной основе начали наиболее полно и всесторонне заниматься в начале прошлого века. Это А. Мейе, И. Бодуэн де Куртенэ, Ф. де Соссюр и другие. Следует также упомянуть российских лингвистов А.А. Потебню, Л.В. Щербу, Н.Д. Арутюнову, И.Р. Гальперина, В.А. Звегинцева, В.М. Алпатова, Ю.В. Рождественского, А.Е. Карлинского и др. Исследователей интересовали преимущественно источники и даты заимствования, а также исторические причины и условия заимствований. Заимствованные приблизительно из 50 языков мира лексические единицы составляют почти 70% словарного состава английского языка и включают пласты лексики, усвоенные в различные исторические эпохи и под влиянием различных условий развития и существования английского языка.

Источники заимствования слов в английский язык многочисленны в силу исторических причин. На протяжении веков Британия вступала в разнообразные контакты со многими странами, подвергалась нашествиям и завоеваниям, а позднее стала «владычицей морей» и метрополией для большого числа колоний. Все это приводило к интенсивным языковым контактам, результатом чего и стал смешанный характер английского лексического состава. Наиболее значительное влияние на английский вокабуляр оказали латинский, французский и скандинавские языки [1, с. 104].

Латинские заимствования входили в английский язык несколькими волнами. Наиболее ранний пласт относится к тому времени, когда германские племена англов, саксов, ютов и фризлов еще до переселения в Британию входили в торговые и военные контакты с римлянами [3, с. 32].

Французские заимствования, вопреки распространенному мнению, появились в английском языке задолго до Нормандского завоевания. Количество сохранившихся до наших дней заимствованных слов невелико, но они свидетельствуют о существовании языковых контактов британцев с норманнами. Начиная с Нормандского завоевания 1066 г. и вплоть до XVI в. французские заимствования вливаются в английский язык мощным потоком. Английский вокабуляр пополняется словами разных тематических групп, отражающих особенности жизни Британии в те времена. В XII-XVI вв. французские заимствования приходят главным образом вместе с религиозными понятиями, а также в связи с распространением французской моды, кухни, ремесел [4, с. 16-17].

Скандинавские заимствования также в значительной мере обусловили смешанный характер английского вокабуляра. Этому в немалой степени способствовало непосредственное сосуществование англичан с датчанами на территории Англии в период датского владычества (X-XI вв.). В отличие от латинских заимствований, приходивших через письменные источники, скандинавизмы появлялись главным образом в результате устного общения. В древнеанглийских письменных памятниках можно найти только немногие слова скандинавского происхождения. Только к концу XII в. с появлением письменных источников, отражающих диалектные формы, появляются свидетельства более ранних устных заимствований из скандинавских языков. Принадлежность английского и скандинавских языков к одной и той же германской группе позволяла говорящим на них хотя бы понимать друг друга, и в этом процессе сильно было взаимовлияние языков.

Заимствования из других языков весьма разнообразны. Это голландские термины из области кораблестроения, итальянские слова из области культуры и искусства, испанские реалии, португальские слова, которые, в свою очередь, были заимствованы из языков Индии, Индокитая, Африки.

Таким образом, следует отметить, что заимствованная лексика занимает значительное место в лексической системе английского языка. Для того, чтобы изучить особенности её функционирования в рамках конкретной языковой системы, целесообразно уделять значительное внимание специфике появления этой лексики в английском языке и изучению условий, которые обусловили приход данных заимствований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Володарская Э. Ф. Заимствования как отражение русско-английских контактов / Э. Ф. Володарская // Вопросы языкознания. – 2002. – № 4. – С. 102-104.

2. Кабакчи В. В. Английский язык межкультурного общения : учеб. справ. пос. / В. В. Кабакчи. – Cross-Cultural English – СПб. : Образование, 1993. – 200 с.
3. Крысин Л. П. Лексическое заимствование и калькирование в русском языке последних десятилетий / Л. П. Крысин // Вопросы языкознания. – 2002. – № 6. – С. 27-34.
4. Сытина Н. А. Лексика английского языка в интерлингвистическом аспекте : автореф. дис. ... канд. фил. наук : 10.02.04 – Германские языки / Н. А. Сытина. – Волгоградский социально-гуманитарный университет. – Волгоград, 1999. – 19 с.

Беззуб Т.В.,
учитель I квалификационной категории
Ясиноватской средней школы I-III № 1
(г. Ясиноватая, ДНР)

ФУНКЦИИ И ОБУЧАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Компетентностный подход в образовании предполагает не только передачу ряда знаний и формирование умений и навыков, но и формирование опыта самой формируемой деятельности, при обучении иностранным языкам это коммуникативная деятельность, предполагающая решение некой коммуникативной задачи.

Можно выделить различные виды ролевой игры: контролируемая, умеренно контролируемая, свободная, эпизодическая и длительная [1, с. 48].

1. Контролируемая. Участники получают необходимые реплики. Строится на основе диалога: чтение по ролям; инсценирование базового диалога; составление собственного диалога.

2. Умеренно контролируемая. Общее описание сюжета и описание ролей. Каждый участник получает описание только своей роли, которой должен придерживаться в ходе игры.

3. Свободная. Известны только обстоятельства общения. На основе заданной темы учащиеся сами предлагают и разыгрывают ситуации, свобода предоставляется как при выборе языковых средств, так и при разработке хода действий.

4. Эпизодическая. Разыгрывается отдельный эпизод.

5. Длительная. В течение длительного времени разыгрывается серия эпизодов.

Ролевая игра может быть включена в учебный процесс на любой ступени обучения, поскольку отвечает психологическим потребностям всех школьников:

Этап обучения	Психологическая характеристика	Возможности ролевой игры
Младшие школьники	Игровая деятельность является ведущим видом деятельности	Обучение в естественных условиях, повышение мотивации
Среднее звено	Основная психологическая потребность – овладение формами общения, самоутверждение	Ролевая игра моделирует общение, позволяет проявить индивидуальные качества
Старший этап	Личностная познавательная активность школьников, стремление к «взрослой жизни»	Включение деловой игры, в основе которой лежит модель реальной действительности и необходимость решить поставленную проблему, что дает возможность почувствовать себя значимым членом общества.

В.А. Конышева описывает технологию ролевой игры, которая состоит из следующих этапов:

Этап подготовки: • Разработка сценария. • Составление плана. • Общее описание игры. • Характерные особенности действующих лиц.

Этап объяснения: • Определение режима работы. • Формулировка главной цели. • Постановка проблемы. • Выбор ситуации. • Распределение ролей.

Этап проведения: • Процесс игры.

Этап анализа и обобщения: • Вывод из игры. • Оценка и самооценка работы. • Анализ и рекомендации.

Однако наряду с положительными моментами ролевой игры следует обратить внимание и на ряд отрицательных.

Преимущества ролевых игр:

1. Создается благоприятный климат на уроке.
2. Высокая мотивация к участию в РИ.
3. Повышается эмоциональный фон.
4. В процессе игры имитируется определенная деятельность, что формирует умения и навыки, а также учащиеся учатся применять свои знания.
5. Послеигровое обсуждение способствует закреплению знаний.

Недостатки ролевых игр:

1. Высокая трудоемкость подготовки к уроку для учителя.
2. Большая напряженность для учителя, плохая организация разочарует участников.
3. Трудности с заменой участников на время отсутствия.
4. Непредсказуемость результатов и хода игры.
5. Возможное сопротивление отдельных участников.

Несмотря на указанные трудности, которые несет с собой внедрение технологии ролевой игры, это замечательная возможность реализации функционального подхода к обучению, в котором предмет «иностранный язык» перестает быть сводом грамматических правил и набором лексических единиц, а становится реальным средством общения, с помощью которого решаются конкретные коммуникативные задачи реальной действительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Конышева. – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 304 с.
2. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов. – Ростов н/Д. : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

Белан В.Н.,

*Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
«Ростовского государственного экономического
университета (РИНХ)»*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Михалева Г.В.
(г. Таганрог, Россия)*

АУТЕНТИЧНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Английский язык является одним из самых популярных и востребованных языков в мире. Ежегодно только в Голливуде в прокат выходит около 600 фильмов, озвученных или дублированных на английский язык (это не считая фильмы других стран). Современная методика преподавания английского языка ставит перед собой цель – формирование у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. «способности осуществлять общение посредством языка» [1, с. 105]. Поэтому сегодня преподавателю английского языка важно знать, какие средства обучения использовать в своей практике и как их сделать более эффективными.

Один из самых интересных и самых эффективных методов изучения английского языка – это просмотр аутентичных художественных фильмов. Во-первых, как аудиовизуальное средство обучения, фильм позволяет ученикам не только услышать «живую» речь носителя языка, но и увидеть его мимику, жесты, услышать интонацию – и всё это в рамках определенной языковой ситуации. Во-вторых, фильмы способствуют развитию у учащихся навыков общения, формированию мотива изучения иностранного языка, помогают преодолеть языковой барьер. В-третьих, аудиовизуальные средства усиливают восприятие учащимися

учебной информации, что определяет качество понимания и усвоения учебного материала [2].

Особенность использования аутентичных художественных фильмов (т.е. фильмов, озвученных носителями языка) – это влияние на все виды речевой деятельности (РД) учащихся (аудирование, чтение, письмо, говорение). При этом учитель может задействовать сразу несколько видов РД: прослушивание аутентичных диалогов, просмотр английских или русских субтитров (если такие имеются); проговаривание отдельных слов, фраз, предложений в соответствии с оригинальной интонацией и произношением; запись и перевод незнакомых слов. Кроме того, учитель может использовать языковой материал не только одного, но и нескольких фильмов. Примером могут служить отдельно взятые сцены из разных сериалов/мультфильмов, где на наглядном примере показано употребление модальных глаголов в различных ситуациях общения и отличия между ними.

Для преподавателя иностранного языка важно из огромного разнообразия художественных фильмов на английском языке уметь выбирать учебный материал, удовлетворяющий определённым критериям [2; 3]: соответствие языкового содержания уровню лингвистической компетенции учащихся; соответствие жанровых особенностей содержания фильма учебным целям и задачам; качество звукового и художественного оформления фильма, учет страноведческой специфики; информационная и воспитательная ценность фильма и т.д. Учитель должен учитывать не только языковой материал, лексику, коммуникативные ситуации, используемые в фильме, но и его возрастную категорию: G (без ограничений) или PG (рекомендуется смотреть фильм с родителями). Для этого преподавателю следует продумать:

- как и для чего он использует художественный фильм или отдельно взятый эпизод;
- в какой форме подаётся материал; где именно (просмотр на уроке/дома в качестве домашнего задания);
- сколько времени занимает просмотр;
- какие задания будут предложены учащимся после/во время просмотра и т.д.

Учитель может делать комментарии по ходу просмотра, к примеру, если отдельно взятый диалог оказался слишком трудным для восприятия или следует пояснить какие-либо лингвокультурологические особенности (этимология названий географических объектов; особенности использования отдельно взятой лексики в Великобритании/США и т.д.).

Подводя итоги, можно сказать, что использование аутентичных художественных фильмов на уроке английского языка способствует достижению главной цели обучения – формированию у учащихся

иноязычной коммуникативной компетенции, служит важным средством воспитания и развития языковых навыков и речевых умений. При выборе материала, преподавателю необходимо учитывать как возрастные особенности учащихся, так и морально-этический аспект обучения. В рамках школьной программы целесообразно использовать фильмы категории G (без ограничений) – это семейные полнометражные или короткометражные фильмы и мультфильмы с четкой дикцией актёров озвучивания, приятным звуковым оформлением и реализующие конкретные воспитательные цели; сюжеты – без насилия, без использования нецензурной лексики и сцен сексуального характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Елухина Н. В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 2. – С. 8-14.
3. Жоглина Г. Г. Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов (французский язык, языковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук / Г. Г. Жоглина. – Пятигорск, 1998.
4. Учебно-методическое обеспечение дистанционного педагогического образования [Электронный ресурс] // Использование мультимедийных технологий в школе. – Режим доступа : http://www.curator.ru/pedagog/media/media7_2.html – 16.10.2016.

Болотова О.В.,

*старший преподаватель кафедры романо-германской филологии
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
(г. Горловка, ДНР)*

«НОВАЯ» ОРФОГРАФИЯ СОВРЕМЕННОГО ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Современная французская орфография представляет собой симбиоз архаических явлений, пришедших из глубины веков и современного звучания языка.

Нужно ли упрощать орфографию? Вот вопрос, который занимает умы французов многие столетия. Первая реформа была проведена в 1539 г. при Франсуа I. Затем последовали реформы 1634 г., 1740 г., когда Академия, созданная кардиналом Ришельё, изменила и утвердила орфографию 6000 слов. В XX веке шесть реформ следовали одна за другой. Последняя попытка была предпринята в

1990 г. Высший Совет французского языка, созданный и руководимый премьер-министром Франции Мишелем Рокаром, был призван разработать положения этой реформы, целью которой являлось устранение аномалий и нелепостей во французской орфографии, а также устранение противоречий между словарями. Французский язык не является эксклюзивной собственностью Франции, активное участие в обсуждении приняла общественность франкоговорящих стран: провинции Квебек (Канада), Бельгии, Швейцарии, Африки, чьи представители были включены в Высший Совет.

Мнения, как и следовало ожидать, разделились. Оппозиция организовала так называемый «крестовый поход» против реформы. А ведь реформа затронула только 800 слов. В нынешнее время реформу активно поддерживают лингвисты, писатели, журналисты, историки, 90% преподавателей. О том, что вопрос о внесении изменений в правописание французского языка актуален для носителей языка, говорят результаты анкетирования, проведённого во Франции среди младших и старших школьников, а также студентов 1 курсов высших учебных заведений.

Доклад Высшего Совета был опубликован в «Journal officiel» и содержал следующие положения, выделяющие пять разделов: accents и tréma, сложные слова, согласование participe passé, образование множественного числа иностранных слов, различные аномалии.

Каково состояние дел на данный момент? Провал или успех? Пресса пишет, что западная цивилизация под угрозой, что придётся переиздавать всю французскую литературу, что орфография станет зеркальным отражением фонетики. «Фигаро», «Монд» продолжают посвящать этой проблеме свои колонки. Но самые известные словари: Le Petit Robert, Le Petit Larousse, Le Dictionnaire Hachette, а также около 60 журналов, среди которых «Le Français dans le monde», с энтузиазмом претворяют идею в жизнь.

Таким образом, мы можем убедиться в том, что некоторые положения реформы внедрены, но так как предложенные поправки 1990 года не носили принудительный характер, ещё больше предстоит сделать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Courtillon J. Libre Echange: Méthode de français / J. Courtillon, G. D. de Salins. – Paris : HATIER / Didier, 1998. – 272 p.
2. Le Français dans le monde: Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. № 313. – Paris : CLE International, 2001. – 112 p.
3. Girardet J. Campus: Guide pratique / J. Girardet, I. Pécheur. – Paris : CLE International, 2005. – 192 p.
4. Goosse A. La nouvelle orthographe / A. Goosse. – Paris : CLE International, 1991. – 104 p.
5. Job B. Mosaïque: Méthode de français / B. Job – Paris : CLE International, 1995. – 192 p.

Бортенева Е.А.,
преподаватель кафедры английского языка
для естественных и гуманитарных специальностей
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Бессонова О.Л.
(г. Донецк, ДНУ)

THE CATEGORY OF EVALUATION AND LANGUAGE MEANS OF ITS EXPRESSION IN THE ENGLISH LANGUAGE

The problem of evaluation has attracted the attention of researchers in many fields of human communication. Neither concept in the language has such a diversity of classifications, such diverse approaches to its analysis, such a multitude of interpretations and such a brilliant galaxy of researchers in the history of linguistic exercises from antiquity to modern times, as the evaluation [6, p. 67]. Estimated human speech activity is described in numerous and multifaceted research activities. Researchers have different approaches to defining the essence of the concept evaluation in the philosophical, logical, psychological and linguistic plans. This is due to the complexity of the generation of the evaluation process, during which a certain phenomenon should not only be seen, but also be compared with the existing model of the world or with special performances man passed through the mental sphere and the sphere of his senses, and thus classified.

The scientific literature is actively discussing the scope and content of the concept «evaluation», the nature and types of language evaluation, the status of evaluation as a linguistic category. Evaluation of different fragments of the world is one of the major components of cognitive activity of the individual. The person cannot simply be aware of the inherent real signs, particularly surrounding objects, but also should evaluate them with certain positions, in terms of the needs, aspirations and objectives, identify strengths and weaknesses. N. D. Arutyunova calls evaluation a pure human category: «It is given by a physical and mental nature of man, of his being and feeling, it sets its thinking and activities related to other people and objects of reality, its perception of art» [1, p. 5].

According to the traditional point of view, evaluation is divided into three major elements: evaluation of the subject, object of evaluation and predicate evaluation (or evaluation base) [8, p. 52]. The subject of evaluation is either explicitly or implicitly estimated component design that represents a person or society, which is being evaluated. The object of evaluation is considered to be components of the evaluation statement, which is a fragment of the environment, which is estimated. A feature of object of evaluation is its ability to denote not only a particular item, but the whole situation, action or fact. Each object of reality (thing or situation,

person or event) has composition of relevant properties axiologically: in one respect, the object may be characterized by positive properties, in the other – negative.

Rational assessment involves estimation of the object, correlating it with the existing linguistic and cultural community standards or rules that may have a different character: legal, ethical, aesthetic, intellectual, functional and practical, etc. As for the emotional evaluation, it is a certain perception of the human world around him and the phenomena that concern the speaker's personal world, and which he regards as important for him. Emotional assessment often is purely subjective and is related primarily to the psychological characteristics of perception of the reality of this person [4, p. 10-14]. Thus, the estimated categorization is predominantly anthropocentric, interpretive in nature and focused on the system of values, beliefs, standards, general and specific assessments, which serve as the basis for the formation of evaluation categories.

For expression of the valuable relation of the subject to assess the project requires different language means, «grammar» which the envy of semantic features – positive or negative assessment of the communicative and pragmatic aspects of speech. The most representative level, representing the estimated semantics is lexical. The main means of nomination within it are the adjectives, which are distinguished by the degree of commonplace good / bad synonymous with their rows, and all the adjectives that express the estimated value. Classification of evaluation adjectives can be built on the principle of different valuation bases and the appropriate scale with its own starting point. These bases can be aesthetic – beautiful / ugly; utilitarian – fit / unfit; touch – tasty / tasteless; emotional – pleasant / unpleasant, etc. These and similar qualitative adjectives have a high degree of abstraction, therefore objectively any inherent feature of the subject can be moved on a subjective rating scale, depending on the subject's opinion. Adjectives are certainly one of the most common and neutral means of expressing evaluation semantics.

The semantics of evaluation units can be represented by the syntactic level – the proposal and implementation of voice – saying. The system of syntactic models representing utterances with an estimated semantics is extremely diverse. According to T. V. Markelova, «the basis of this phenomenon is not only a lexical-semantic specificity of estimated value, but also the relationship of the system to medium» [6, p. 75]. Such interaction can be seen from the context, the situation of communication and social use of conditionality.

Thus, on the linguistic level, the assessment category is expressed at the lexical (adjectives) and syntactic (the context, the situation of communication and social conditioning consumption) levels. The study estimates the structures shows that the estimate touches the opposite sides of the linguistic system. Evaluative aspect consists of values, which are implemented at all levels of language – in morphology, syntax, vocabulary.

REFERENCES

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 339 с.
2. Болдырев Н. Н. Категории как форма репрезентации знаний в языке / Н. Н. Болдырев // Концептуальное пространство языка : сборник научных трудов. – Тамбов : ТГУ, 2005. – С. 16-39.
3. Болдырев Н. Н. Композиционная семантика / Н. Н. Болдырев. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002. – Ч. 1. – 211 с.
4. Болдырев Н. Н. Структура и принципы формирования оценочных категорий / Н. Н. Болдырев // С любовью к языку : сб. научных трудов. – Москва-Воронеж : ИЯ РАН, Воронежский государственный университет, 2002. – 492 с.
5. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф – М. : Наука, 1985. – 228 с.
6. Маркелова Т. В. Семантика и прагматика средств в выражении оценки в русском языке / Т. В. Маркелова // Филологические науки. – М. : Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации, 1995. – № 3. – С. 67-79.
7. Сергеева Л. А. Проблемы оценочной семантики / Л. А. Сергеева. – М. : Изд-во МГОУ, 2003. – 140 с.
8. Musch J. The psychology of evaluation: Affective processes in Cognition and emotion / Jochen Musch, Karl Christoph Klauer. – Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. – Mahwah, New Jersey, London, 2003. – 419 p.

Бузышина М.В.,

*учитель Горловской общеобразовательной школы
I-III ступеней № 12
с углубленным изучением отдельных предметов
(г. Горловка, ДНР)*

САМООБРАЗОВАНИЕ – НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Динамичные изменения в жизни современного общества требуют от человека высокой социальной и профессиональной мобильности, готовности и способности к саморазвитию и самообразованию. Это касается любой сферы деятельности, в том числе системы образования, где повышение качества обучения и воспитания подрастающего поколения напрямую зависит от уровня подготовки педагогов. Ведь чем больше знает и может учитель, тем больше знаний и умений может получить его ученик. Воспитать творческую, самодостаточную личность может только талантливый педагог, идущий по пути самосовершенствования.

Самообразование во все времена было основным источником человеческого знания. Основной объем знаний и умений каждый добывает сам. «Кто дорожит жизнью мысли, – писал Д.И. Писарев, – тот знает очень хорошо, что настоящее образование есть только самообразование и что оно начинается только с той минуты, когда человек, распростившись навсегда со всеми школами, делается полным хозяином своего времени и своих занятий» [1]. Век живи – век учись. Речь идёт о непрерывном образовании, не имеющем возрастных и временных границ.

Самообразование – это целенаправленный и определенным образом организованный процесс приобретения необходимых в профессиональной деятельности знаний, формирования умений и навыков путем самостоятельных занятий на рабочем месте и/или вне него [2, с. 32].

Особенно актуальной проблема самообразования современного человека стала в условиях информационного общества, где доступ к информации, умение работать с ней являются ключевыми. Современный человек обязан уметь не просто воспринимать информацию об окружающей его действительности, а работать с ней, то есть анализировать, систематизировать, оценивать информацию и прочее.

Основными принципами самообразования являются непрерывность, целенаправленность, единство общей и профессиональной культуры, взаимосвязь и преемственность, доступность, опережающий характер, перманентность перехода от низкой ступени к высшей, вариативность и др.

При организации самообразования учитывается профессиональный уровень педагогов, используются различные критерии, позволяющие отнести педагогов к той или иной группе и в соответствии с этим выбрать цели и способы обучения.

Начинающему педагогу самостоятельная работа по самообразованию позволяет пополнять и конкретизировать свои знания, осуществлять глубокий и детальный анализ возникающих в работе с детьми ситуаций.

Педагог, владеющий навыками самостоятельной работы, имеет возможность подготовиться и перейти к целенаправленной исследовательской деятельности, что свидетельствует о более высоком профессиональном, образовательном уровне.

Однако, как бы ни были высоки способности учителя к самообразованию, не всегда этот процесс реализуется на практике. Причины, которые чаще всего называют педагоги, – это отсутствие времени, нехватка источников информации, отсутствие стимулов и др.

Научить творчеству нельзя, но побудить педагогов сделать несколько шагов в своем профессиональном развитии можно. Необходимо создать такие условия, которые помогут «включиться в процесс», а для некоторых это станет образом жизни [3, с. 271].

Система работы по организации самообразования начинается с диагностики. Именно с этой целью в I четверти текущего учебного года было проведено анкетирование «Способность учителя к самообразованию». В анкетировании принимали участие 20 педагогов.

По результатам диагностики у 80 % учителей отмечено активное саморазвитие. У данной категории педагогов преобладают внутренние мотивы и положительная внешняя мотивация. У 20 % испытуемых так же преобладают внутренние мотивы, но отрицательная внешняя мотивация, что притупляет стремление к саморазвитию. В ходе диагностики учителей с остановившимся саморазвитием не выявлено.

В Горловской общеобразовательной школе I-III ступеней № 12 с углубленным изучением отдельных предметов организации работы педагогов по самообразованию уделяется серьезное внимание уже не первый год. На заседаниях кафедр и методических объединений заслушиваются творческие отчеты педагогов по самообразованию, осуществляется презентация наработанных по теме самообразования материалов. Следует отметить, что формы презентации материалов достаточно разнообразны: выступления на различных форумах, участие в конкурсах методических материалов, Интернет-конференциях, выступления на научных конференциях. Проводятся методические выставки «Итоги самообразовательной деятельности», мастер-классы опытных педагогов. Достаточно активно работают наши учителя над внедрением в практику современных образовательных технологий. Материалы продуктивной педагогической практики учителей школы имеются в методическом кабинете.

Таким образом, анализ самообразовательной деятельности показывает, что большинство педагогов школы понимают значимость и необходимость профессионального совершенствования, самообразования. Это свидетельствует о высоком уровне педагогического мышления большинства учителей, так как самообразование является одной из форм познавательной активности, сознательного саморазвития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барган А. А. Учитель – это призвание и призыв к непрерывному творческому саморазвитию [Электронный ресурс] / А. А. Барган // Молодой ученый. – 2014. – № 7. – Режим доступа : <http://moluch.ru/archive/66/10864/>.
2. Комаров Е. Организация, психология и технологии самообразования человека работающего / Е. Комаров // Управление персоналом. – 2001. – № 4. – С. 32-36.
3. Мишарина В. Г. Качественное самообразование педагогов – залог самореализации личности // Педагогическое мастерство : материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.) / В. Г. Мишарина. – М. : Буки-Веди, 2014. – С. 271-272.

Волкова Н.В.,
*кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой второго иностранного языка
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
(г. Горловка, ДНР)*

РОЛЬ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ

Подготовка учителя иностранного языка нацелена на то, что студент овладевает как языком, так и методикой организации процесса обучения в своей профессиональной деятельности. В результате интенсивного развития английского языка, его лексическая система постоянно обновляется и изменяется. Важным способом расширения словарного состава является словообразование. Актуальной задачей для будущего учителя английского языка становится изучение базовых положений словообразования в английском языке, а также современных тенденций его развития.

Данный компонент обучения реализуется при овладении студентами материалом практических дисциплин по изучению английского как первого, так и второго иностранного языка (в рамках дисциплин «Практика устной и письменной речи» и «Второй иностранный язык (английский)», соответственно), а также теоретических дисциплин: «Лексикология» – для студентов-бакалавров, изучающих этот язык как первый иностранный, и «Теоретический курс второго иностранного языка» – для студентов-магистров, вторым иностранным языком которых является английский.

Применение знаний из области словообразования иностранного языка является неотъемлемой частью практических дисциплин, так как это способствует формированию как лексических, так и грамматических навыков. На этапе автоматизации действий обучающихся с новыми лексемами активного словаря с целью усвоения формы и значения единицы используют упражнения по называнию или группированию слов с одинаковым словообразовательным компонентом. При работе с лексическими единицами пассивного словаря определяют значения незнакомых сложных слов по их компонентам или значения дериватов, образованных от известных корней при помощи известных аффиксов и т.д. Изучение грамматических структур подразумевает обязательное усвоение их морфологических особенностей на уровне словоформы.

Отдельным вопросом теоретических дисциплин выделяют раздел словообразования как подсистемы английского языка. Целесообразным, на наш взгляд, является овладение студентами материалом дисциплины по выбору «Словообразование современного английского языка». Данный курс, во-первых, предоставляет более

глубокие знания о системе словообразования в английском языке, чем обозначенные выше теоретические курсы, во-вторых, развивает умения и навыки студентов по организации процесса обучения английскому языку, тем самым интегрирует в себе филологический и методический аспекты деятельности будущих учителей.

Результатом изучения и овладения содержанием учебной дисциплины «Словообразование современного английского языка» являются сформированные у студентов знания, умения и навыки.

Студенты должны знать основные лингвистические термины на английском языке в рамках тематики дисциплины, систематизировать информацию о типологии морфем, объяснять особенности морфологической классификации английских слов, излагать цели и принципы морфемного и деривационного анализа слова, давать определение и сопоставлять главные и второстепенные способы словообразования в современном английском языке, а также объяснять особенности использования словообразовательного анализа в процессе обучения английскому языку (изучения его лексического состава и грамматической системы).

Обучающиеся должны уметь анализировать и интерпретировать теоретический материал в рамках тематики, предусмотренной программой, дифференцировать структурный тип слова, осуществлять морфемный и деривационный анализы лексической единицы, а именно, распознавать и классифицировать морфемы, входящие в состав лексемы, устанавливать способ образования слов, определять и объяснять модели образования единиц, анализировать специфические характеристики морфем и способов образования слов.

Будущие учителя должны владеть следующими навыками: организовывать словообразовательный анализ лексических единиц (формулировать его цели и задачи, разрабатывать способы решения поставленных целей и задач, систематизировать результаты исследования, делать выводы, используя терминологический аппарат дисциплины), составлять суждения о словообразовательных характеристиках слов как отдельных единиц, так и во взаимосвязи с другими лексемами на уровне фразы и надфразового единства, разрабатывать учебно-методические материалы с использованием элементов словообразовательного анализа с целью эффективного обучения английскому языку.

Совершенствование полученных знаний, умений и навыков студентов по дисциплине происходит в процессе индивидуальной работы над проектами. При этом приоритетным направлением первого проекта является филологическое, а второго – методическое.

Задание проектной работы № 1: *Choose the text from the coursebook in English (for students) and analyse it according to the approximate*

scheme (morphemic structure of words, types of morphemes, types of word-building, their peculiarities, etc.). Get ready with the oral and written presentations on the results of your investigation. Support your report with Power Point Presentation.

Задание проектной работы № 2: Choose the topic from the textbook in English (for pupils) and prepare the tasks based on the elements of morphemic and derivational analyses. Get ready to act out as a teacher performing the part of the lesson.

Таким образом, для будущих учителей иностранного языка изучение процесса образования слов необходимо, так как ориентировано на профессиональную деятельность выпускника как филолога и педагога.

Вострецова В.А.,

*кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры зарубежной филологии,
теории и практики перевода*

*ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
(г. Горловка, ДНР)*

ПРИМЕНЕНИЕ ДОМЕСТИКАЦИИ И ФОРЕНИЗАЦИИ ДЛЯ ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ

При передаче текстов различных типов и видов переводчик обязательно столкнется с проблемой выбора одной из двух основных переводческих стратегий, а именно – доместикации и форенизации.

Доместикация, как переводческая стратегия, состоит в приближении автора к читателю, в замене культурно- или национально-маркированных единиц языка оригинала единицами, свойственными культуре языка перевода. Форенизация, в противовес предыдущей стратегии, помогает передать культурные особенности оригинала, сохраняя указанные выше единицы в тексте перевода.

Необходимо отметить, что обе стратегии являются крайностями, между которыми выделяется переводческая парадигма, состоящая из способов передачи единиц, свойственных культуре оригинала и представленных в фильмах разных типов и жанров. Переводоведы предлагают разные термины для обозначения таких способов, однако суть их остается одинаковой независимо от названия. Например, исследовательница Р. Леппихалмэ выделяет следующие способы: транскрипция, калькирование, культурная адаптация, гипероним, пояснение, пропуск, дополнительная информация [2, с. 19], а Н. Рамьер такие: заимствование, калька, толкование, пропуск, нейтрализация, культурная замена [3, с. 2353].

Выбор способа передачи реалии в аудиовизуальном переводе зависит от многих факторов. С одной стороны к выбору подталкивает тип аудиовизуального перевода: дублирование, субтитрование, закадровый перевод. С другой стороны важным является осознание роли реалии в фильме.

К каждому типу аудиовизуального перевода предъявляются строгие требования, которые накладывают ограничения на текст перевода. Например, для дублирования важным заданием является синхронизация текста перевода с движением губ актеров, для субтитрования – компрессия информации с максимальным сохранением смысла оригинала, для закадрового перевода – синхронизация текста оригинала с текстом перевода по длительности реплик и т.д. Такие ограничения не всегда позволяют, например, опустить реалию при дублировании (в таком случае, слову, произнесенному в оригинале будет соответствовать пропуск в переводе) или использовать описательный перевод при субтитровании (описательный перевод навряд ли будет способствовать компрессии текста фильма).

Как уже было указано выше, осознание роли реалии в фильме значительно влияет на выбор переводчиком стратегии передачи той или иной реалии. Например, значимость/незначимость реалии может подтолкнуть к выбору между двумя вариантами: сохранение или опущение реалии в переводе. Опущение реалий допускается только в тех случаях, когда эти единицы не несут смысловой нагрузки в фильме, не являются важными для понимания сюжета и только при условии, что реалия не визуализирована (не представлена на экране).

Необходимо добавить, что выбор стратегии также зависит от политики страны в отношении кинематографа в целом и перевода иноязычных фильмов в частности. Известно, что страны подразделяются на три группы в зависимости от типа аудиовизуального перевода: 1) использующие дубляж, 2) использующие субтитрование, 3) использующие закадровый перевод в его различных его вариантах (одноголосый, двухголосый, многоголосый). Каждая страна делает свой выбор с учетом различных факторов, ведущим из которых является экономический. Указанные группы стран влияют на выбор стратегии перевода. Однако, стратегии могут тесно переплетаться в пределах одного фильма, «сам факт присутствия форенизации в переводе предопределяет и наличие доместикации» [1, с. 93].

Политика в указанной сфере также может основываться на курсе, выбранном правительством по отношению к населению своей страны, что проявляется в манипулировании сознанием масс с помощью доместикации или форенизации. Например, во времена сложных отношений между двумя конкретными странами может наблюдаться, с одной стороны, запрет на показ фильмов

оппозиционной страны, с другой – запрет на сохранение элементов культуры этой страны в переведенных фильмах. И наоборот, при тесных связях наблюдается тенденция к форенизации.

Таким образом, доместикация и форенизация являются двумя стратегиями, на которые опирается переводчик в процессе передачи реалий в аудиовизуальном переводе с учетом множественных факторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корнаухова Н. Г. Переводческие стратегии в аспекте манипуляции сознанием / Н. Г. Корнаухова // Вестник Иркутск. ун-та. – 2011. – № 3(15). – С. 90-96.
2. Leppihalme R. Culture bumps : An empirical approach to the translation of allusions / Ritva Leppihalme. – Clevedon : WBC Book Manufacturers Ltd., 1997. – 241 p.
3. Shirinzadeh S. A. Foreignizing and domesticating tendencies in Pazargadi's English translation of Hafez's Lyrics: Study a case [Электронный ресурс] / Seyed Alireza Shirinzadeh // Mediterranean Journal of Social Sciences. – 2014. – No. 20. – Vol. 5. – P. 2350-2358. – Режим доступа : <http://www.mcseser.org/journal/index.php/mjss/article/download/3986/3902>. – 04.11.2016.

Высоцкая А.В.,
студентка 2 курса филологического факультета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Научный руководитель: преп. Жуков Ю.Ю.
(г. Горловка, ДНР)

МНЕМОТЕХНИКА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ЗА И ПРОТИВ

Большинство исследователей определяют мнемотехнику как совокупность приёмов, способствующих улучшению запоминания, усвоения и активизации хранящейся в памяти информации [1, с. 20]. С помощью мнемотехники, по мнению некоторых специалистов, можно удерживать в памяти информацию десятилетиями [2, с. 57]. В западноевропейских университетах изучение мнемических приёмов наряду с другими методами овладения иностранными языками часто включают в образовательный процесс для предоставления ученику возможности самому выбирать наиболее оптимальный для себя путь обучения [1, с. 8].

Мнемические приёмы были известны ещё в античности. Так, например, Симонид и Цицерон благодаря мнемотехнике могли спокойно рассказывать несколько часовую лекцию, а не читать её по

записям [3, с. 83-84]. Однако до середины XX в. к использованию мнемотехники в школе относились скептически. Например, в работах Г. И. Челпанова и М. М. Рубинштейна («О памяти и мнемотехнике», «Очерк педагогической психологии») мнемотехника названа лженаукой. Во многом такое отношение было вызвано распространённым в начале XX в. шарлатанством гастроллирующих «мнемонистов», обещавших за небольшую плату «увеличить объём памяти до необъятных размеров».

Научное обоснование мнемических приёмов впервые было дано Львом Выготским. В отличие от естественного запоминания с прямой связью стимулов А-В, мнемотехническое запоминание характеризуется появлением психологического орудия Х. При этом вместо прямой связи (А-В) устанавливаются две новые (А-Х и Х-В) [4, с. 104], где Х в мнемотехнике – какой-то уже хорошо известный факт, объединяющий смыслы А и В. Как показывает практика, связывание нового с уже известным увеличивает эффективность обучения и запоминания [1, с. 11].

Наиболее распространённым мнемическим приёмом в изучении иностранного языка является так называемый «метод ключа» [1, с. 21]. Согласно этому методу необходимо подобрать слово из родного языка, созвучное с иностранным, и связать смыслы обоих слов в ярком образе. Например, *die Rübe* (нем. «свёкла») созвучно с русским *рубищем* или со словом *рубаи*. Примерный мнемический образ может быть таким: *Омар Хайям сидел в рубище на огороде, ел сырую свёклу и сочинял рубаи*. Здесь звуко сочетание «руб» помогает вспомнить звучание изучаемого слова. Для лучшего закрепления необходимо придавать ассоциациям эмоциональную окраску (абсурд, гнев, смех и т.п.) [3, с. 84]. Ещё один пример: *die Kohle* («уголь»), *der Kohl* («капуста») – *канцлер Гельмут Коль предложил отказаться от атомной энергетики и отапливать дома углём и капустой*. Разумеется, здесь тоже работает принцип абсурда, и Гельмут Коль ничего подобного не предлагал. Но практика показывает, что, чем банальнее и привычнее образы, тем хуже запоминание, поэтому «бредовые» ассоциации оправданы. Естественно, ассоциации у каждого индивидуальны и могут быть не только аудио-семантическими, но и зрительными, вкусовыми, осязательными – чем шире комплекс чувств, связанных с ассоциацией, тем прочнее запоминание [1, с. 12]. Подобным образом можно запоминать артикли. Если взять за основу, что красный цвет символизирует мужской род, синий – женский, а зелёный – средний, то можно, например, провести такую ассоциацию со словом *der Brief* («письмо»): *Рон Уизли во второй части «Гарри Поттера» получил красное письмо-громоглаголющее*. Таким образом проще запомнить, что «письмо» в немецком языке мужского рода.

Однако следует отметить, что использование мнемотехники далеко не всегда будет оправданным. Во-первых, мнемические приёмы подходят не всем, т.к. у части людей образная память слабо развита, и с образованием ассоциаций возникает проблема. Во-вторых, наиболее эффективное усвоение иноязычной лексики происходит в контексте (при чтении, слушании, говорении), когда запоминаемая лексика не оторвана от окружающей ученика действительности и интересна ему [5, с. 38]. Но при коммуникативном методе обучения иностранному языку необходимость использования мнемотехники сводится к минимуму, т.к. образы, связанные с новым лексическим материалом, уже окружают ученика непосредственно.

Г. Челпанов в своей критике мнемоники отмечал, что мнемонические приёмы могли бы иметь значение только в том случае, если бы для каких-нибудь практических целей было необходимо знание ряда бессвязных слов, но «так как в действительности в этом не бывает необходимости, то и мнемоника, как искусство, теряет всякое значение». Видимо, Г. Челпанову крайне повезло в обучении, если ему не приходилось запоминать «ряд бессвязных слов». Сегодняшняя школьная практика, однако, показывает, что ученикам зачастую как раз таки и приходится запоминать подобные «ряды бессвязных слов». Это могут быть столбцы неправильных глаголов, оторванных от контекста, или грамматические правила на иностранном языке, которые хотя и имеют внутреннюю смысловую связь, но едва ли способствуют развитию навыков говорения. При заучивании тех же неправильных глаголов вне контекста ученик воспринимает их как некую статичную данность, оторванную от реальности: по принципу Остапа Бендера, когда в романе Ильфа и Петрова «великий комбинатор» пытался объясниться с немецким специалистом и употребил для слова «писать» заученный блок «schreiben-schrieb-geschrieben».

Таким образом, использование мнемонических приёмов при коммуникации или чтении на иностранном языке будет лишь тормозить непосредственное восприятие иностранной речи. Однако использование мнемотехники может быть оправданно на «подготовительном» этапе накопления лексического материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Инструментальный метод в психологии / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – С. 103-108.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
3. Göbrovö V. Lerntechniken beim Wortschatzerwerb mit der Berücksichtigung der Mnemotechniken / V. Göbrovö. – Brno : Masaryk-Universität, 2009. – S. 67.

4. Rost F. Lern und Arbeitstechniken für das Studium (6 Auflage) / Friedrich Rost. – Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. – S. 339.
5. Svantesson I. Mind mapping und Gedächtnistraining / Ingemar Svantesson. – Bremen, 1993. – S. 112.

Габеева И.Х.,

студентка 1 курса

Казахско-русского международного университета

Научный руководитель: доц. Байдильдинова М.В.

(г. Актобе, Казахстан)

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ-СИНХРОНИСТОВ

Проблема преодоления языковых барьеров благодаря современным технологиям решается легко – аппаратура синхронного перевода, включая наушники синхроперевода, позволяют людям достигать взаимопонимания. Система, рассчитанная на осуществление синхронного перевода для аудитории слушателей, должна обладать высоким качеством звука и быть простой и удобной в использовании.

Сегодня возможно использовать аппаратуру синхронного перевода для одновременной работы с несколькими языками. Чаще всего, применение оборудования не требует каких-то особых навыков. Установка и настройка осуществляется легко и быстро – это можно сделать самостоятельно или пригласить специалистов, у которых вы собираетесь арендовать оборудование. Количество приемников зависит только от количества слушателей и не ограничивается каким-либо числом. Поэтому наушники синхроперевода пригодятся как на маленьких, так и больших международных мероприятиях. Приемники работают на аккумуляторах, а в случае их неожиданной разрядки, имеется возможность легкой замены аккумуляторов на пальчиковые батарейки.

Как правило, аппаратура синхронного перевода может быть стационарной или мобильной – оба варианта многоканальные. Стационарное оборудование используется для перевода по ходу произношения речи и является актуальным для организации масштабных конференций. Стандартный состав оборудования включает в себя кабину переводчика, пульт, головную гарнитуру (наушники синхроперевода), микрофон, кабели и комплекты радиоприемников. Мобильное оборудование чаще используют на туристических экскурсиях, когда переводчику необходимо постоянно передвигаться. В состав мобильного оснащения входит

передатчик переводчика и комплект приемников. Обычно дальность приема составляет около 100 метров от передатчика, что позволяет с легкостью организовать перевод для обширной аудитории, находящейся в больших помещениях. Аппаратура синхронного перевода исключительно удобна и проста в применении, а ее надежность, экономичность, безопасность и беспроводная связь делают эксплуатацию актуальной для решения проблем с языковыми барьерами.

Синхронный перевод – ответственное и достаточно непростое направление в устном переводе. Идея синхронного перевода появилась в 20-х годах XX века и приписывается американскому бизнесмену Эдварду Филлейну. Поэтому первые установки для синхронного перевода были произведены в США, компанией IBM. Дальнейшим развитием технологии занялся личный переводчик президента Дуайта Эйзенхауэра – Лион Достерт. И в 1946 г. он организовал демонстрацию синхронного перевода на заседании ООН, преимущества которого оценили по достоинству. Новый способ приобрёл колоссальную популярность, ввиду своей практичности и рациональности. И в последствии переход с последовательного на синхронный перевод произошел во всех органах ООН. Совет безопасности – единственный, где по-прежнему используется как последовательный, так и синхронный перевод. Сегодня ООН предоставляет синхронный перевод на английский, французский, русский, испанский, китайский и арабский языки.

Незаменимым синхронный перевод стал во время проведения Нюрнбергского процесса (судебный процесс над главными нацистами-военными преступниками проводился в 1945-46 гг.), где использовались английский, французский, русский и немецкий языки. В СССР синхронный перевод был применен в 1928 году на 6-м съезде Коминтерна, что явилось завершением эпохи преобладания последовательного перевода. Представители политики первыми ощутили на себе удобство и практичность синхронного перевода.

Глубокие исследования проблем теории и практики синхронного перевода начались лишь в шестидесятых годах, сделав возможным подготовку технологической базы – одной из основ грамотно организованного мероприятия с привлечением специалистов в данной области. Исследование синхронного перевода проходило довольно изолированно от других исследований в прикладной лингвистике. Первые наиболее полные работы по переводу вышли из-под пера профессиональных переводчиков, пытавшихся разработать теоретическую базу для подготовки специалистов в данной области: более поздняя литература является отражением основных положений когнитивной теории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика / И. С. Алексеева. – М., 2000. – 271 с.
2. Ширяев А. Ф. Синхронный перевод / А. Ф. Ширяев. – М., 2005. – 175 с.
3. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М., 2002. – 176 с.
4. Казакова Т. А. Практические основы перевода / Т. А. Казакова. – СПб., 2001. – 211 с.
5. Комиссаров В. Н. Теория перевода / В. Н. Комиссаров. – М., 1990. – 250 с.

Гойдина Л.В.,

*учитель высшей категории Горловской гимназии «Интеллект»
(г. Горловка, ДНР)*

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

«Никакой человек в мире не родится готовым,
то есть вполне сформировавшимся,
но всякая его жизнь есть ни что иное,
как непрерывно движущееся развитие,
беспрестанное формирование».

В. Г. Белинский

Введение профильного обучения предполагает обновление содержания образования, разработку новых средств его реализации, изменение образовательных методик и технологий.

Профильное обучение в гимназии «Интеллект» основывается на следующих принципах:

- преемственности и непрерывности (между предпрофильной подготовкой и профильным обучением, профессиональной подготовкой);
- гибкости (содержания и форм организации профильного обучения, в том числе дистанционного, обеспечение возможности изменения профиля);
- широкое использование внутрипредметных и межпредметных связей;
- организация исследовательской, проектной деятельности учащихся.

Именно углублённое изучение цикла предметов предотвращает формирование узкой специализации, которая в большинстве случаев не соответствует реальным потребностям, интересам

старшеклассников (нередко их интересует не один предмет, а группа предметов, не одна профессия, а ряд близких профессий). Профильное обучение иностранному языку предполагает углубленное и профессионально ориентированное изучение предмета.

Важную роль в развитии и реализации творческих способностей старшеклассников играет научно-исследовательская деятельность, направленная не только на формирование у них навыков и приёмов научной деятельности, но и на приобретение сознательного опыта.

Организация исследовательской работы рассматривается сегодня как мощная инновационная образовательная технология. Она служит средством комплексного решения задач воспитания, образования и развития в социуме. Помимо учебных целей и задач, мы, педагоги, в своей работе ставим перед обучающимися задачи, направленные на развитие и формирование навыков исследовательской деятельности.

Целью научно-исследовательской работы в школе должно стать воспитание образованной, гармонически развитой и творческой личности. Научно-исследовательская деятельность позволяет решать следующие задачи:

- развитие самостоятельности при работе со специальной и научной литературой при выполнении наблюдений и опытов;
- развитие абстрактного мышления, необходимого учащемуся;
- развитие способности формировать своё мнение и умение его отстаивать;
- развитие умения общаться с аудиторией, выступая на конференциях, в кружках и научных секциях;
- воспитать уверенность в себе, сознание значимости выполненной работы;
- привить желание в дальнейшем заниматься научно-исследовательской работой.

Благодаря работе научной секции МАН «Полиглот», слова «исследование», «гипотеза», «актуальность» не вводят обучающихся гимназии «Интеллект» в заблуждение. Наши выпускники легко адаптируются в студенческой жизни: им не составляет труда написать реферат, курсовую, дипломную работу. Значительная часть членов МАН продолжает заниматься научной деятельностью и в институте.

В нашей гимназии научно-практические конференции учащихся проходят ежегодно в январе. Целью их проведения является подведение итогов исследовательской и поисковой деятельности обучающихся в научных секциях (иностраннные языки, математика, физика, психология, история, география, социология).

Формы деятельности секции МАН «Полиглот» разнообразны:

- Проектная деятельность;
- Проблемные семинары;
- Творческие группы;
- Научно-практические конференции.

Можно выделить следующие этапы работы над научно-исследовательским проектом (работа может быть индивидуальной, парной или групповой):

- ознакомление обучающихся с требованиями к написанию исследовательской работы, объявление темы, сбор информации (статьи, брошюры, иллюстрации, ресурсы Интернет, консультации учителя);
- обсуждение способа презентации и вида работы (схема, буклет, мультимедийная, устная презентация; реферат, исследовательская работа, проект);
- объяснение разницы между понятиями «реферат», «исследовательская работа», «проект»;
- постановка целей, задач, составление плана;
- раскрытие содержания работы, написание заключения (выводы, анализ, своё отношение к проблеме), включение в работу списка литературы;
- защита работы;
- рефлексия, анализ работы, поиск новых проблем.

Задачами научного руководителя являются:

1. Правильно направлять учащегося на поиск и решение проблем выбранного пути познания;
2. Научить самостоятельно формировать свои убеждения, оценивать другие убеждения и проектировать новые эталоны;
3. Знакомить с новейшими исследованиями в изучаемой науке;
4. Использовать практические методы исследования;
5. Учить систематизировать материал, делать правильные выводы, отвечающие целям и задачам данного исследования.

Из опыта работы можно отметить, что не все одаренные дети одинаково испытывают интерес к изучению иностранного языка или занятиям проектной научно-исследовательской деятельностью. И то, и другое требует волевых усилий, навыков самостоятельной внеурочной деятельности, саморегуляции. Одаренные дети – это особая группа учащихся. Основной проблемой одаренных детей ученые называют проблему реализации их способностей в личностно и социально значимых областях деятельности.

Главное при организации научно-исследовательской деятельности, следовать следующему правилу – никакого принуждения и насилия над личностью ребёнка. Главный критерий – личный интерес и личная увлечённость.

Гринева И.Ю.,
магистрант 2 курса филологического факультета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жихарева Н.А.
(г. Горловка, ДНР)

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Термин «политический дискурс» может рассматриваться в узком и широком понимании. Т. А. ван Дейк, придерживаясь узкого определения, считает, что политический дискурс представляет собой дискурс политиков в виде правительственных документов, парламентских дебатов, партийных программ, речей политиков. Тем самым он ограничивает политический дискурс деятельностью политиков (профессиональными рамками), т.е. подчеркивается институциональный характер [5]. С точки зрения широкого значения термина «политический дискурс», он должен содержать в себе, как минимум, одну составляющую (субъект, адресат, содержание высказывания), т.е. данный термин носит неинституциональный характер [4].

В многоуровневой системе политического дискурса традиционно рассматриваются следующие его виды:

- 1) институциональный:
 - а) аппаратный (служебный, внутренний);
 - б) политический дискурс, ориентированный на общение внутри государственных или общественных структур;
 - в) политический дискурс в публичной политической деятельности (политические документы, парламентские речи и дебаты, публичные выступления и интервью политических лидеров и т.д.);
 - г) политические мемуары действующих политиков;
 - д) политический дискурс, осуществляемый журналистами и распространяемый посредством прессы, телевидения, радио, интернета; научный дискурс (политолога), посвященный вопросам политики;
- 2) не институциональный:
 - а) политические мемуары бывших политиков;
 - б) научный дискурс (политолога), посвященный вопросам политики;
 - в) политический дискурс рядовых граждан, не являющихся профессионалами в данной области;
 - г) письма в СМИ, связанные с политическими событиями и т.д. [4].

Главными отличиями политического дискурса являются: наличие политической терминологии, специфичная структура дискурса

(наличие своеобразных речевых приемов), специфичная реализация дискурса (звуковое или письменное сопровождение политического дискурса) [1].

Говоря о политическом дискурсе, следует не забывать о таких характеристиках, как полемичность и агрессивность, которая может проявляться в использовании лозунговости, пропагандистского задора, повышенной критичности и т.д. Как правило, эта характеристика используется для внушения отрицательного отношения к оппоненту говорящего или навязывания других ценностей и оценок. Эффективность политического дискурса зависит напрямую от того, насколько адресаты поймут и примут изложенную перед ними информацию, т.е. основная цель – убедить, поменять мнение адресатов, мотивировать к действию. Для достижения этой цели политики прибегают к таким приемам, как игра на чувстве долга, моральных принципах, использование метода доказательства определенной истины от противного, воздействие на эмоции и т.д. Немаловажным признаком политического дискурса является также процессуальность, которая помогает рассматривать политический дискурс как форму политического действия или часть политического процесса. Политический дискурс, целью которого является завоевание политической власти и ее удержание, имеет агональный вид отношений. Такой вид отношений предполагает наличие определенных коммуникативных ролей, использование особых стратегий и тактик [1; 3].

Адресант, автор речи, или политик – это непременная составляющая политического дискурса. Однако, не менее важными участниками такого дискурса являются адресаты, широкие массы, для которых политики говорят и на кого они пытаются оказать определенное влияние. Однако, следует помнить также, что адресантами политического дискурса могут быть также избиратели, диссиденты, демонстранты и т.д. Соответственно адресантом политического дискурса может быть любой участник политического процесса [5].

Так, О.Л. Михалева предлагает выделять три разновидности коммуникативной роли в политическом дискурсе:

1) субъект политического действия, адресант или говорящий, который направляет свою речь к определенному коммуниканту;

2) субъект политического действия, прямой адресат или слушающий, который может принимать участие в разговоре (открытое противостояние) или может отсутствовать в данный момент (скрытое противостояние);

3) субъект политического действия, адресат-наблюдатель или «народ», внимание которого добиваются, чье мнение и интересы представляются [2].

Подводя итог, термин «политический дискурс» не имеет точного определения. Однако, учитывая его виды, отличия, характерные черты и разновидности коммуникативной роли, можно прийти к выводу, что политический дискурс – это дискурс, объем которого превышает фразовое единство и направлен на достижение задач и целей государства, включающих в себя экстралингвистические данные наук, связанных с политикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демьянков В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии / В. З. Демьянков // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. – М. : ИНИОН РАН. – 2002. – № 3. – С. 32-43.
2. Михалева О. Л. Дискурс объекта vs дискурс субъекта [Электронный ресурс] / О. Л. Михалева. – Режим доступа : <http://www.studmed.ru/docs/document8132/лекции-по-основам-теории-дискурса?page=2>.
3. Михалева О. Л. Политический дискурс: способы реализации агональности [Электронный ресурс] / О. Л. Михалева. – Режим доступа : <http://rus-lang.isu.ru/about/group/mikhaleva/state2/>.
4. Перельгут Н. М. О структуре понятия «Политический дискурс» [Электронный ресурс] / Н. М. Перельгут, Е. Б. Сухоцкая // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2013. – № 2. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/o-strukture-ponyatiya-politicheskoy-diskurs>
5. Dijk van T. A. What is Political Discourse Analysis? / T. A. van Dijk // Political linguistics. – Amstrdam : Benjamins. – 1997. – P. 11-52.

Гроховская Р.А.,

*студентка 4 курса филологического факультета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Научный руководитель: преп. Фалина Н.А.
(г. Горловка, ДНР)*

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Данная работа посвящена такому актуальному вопросу, как изучение лингвострановедения на уроке, как английского, так и любого другого иностранного языка.

Ряд современных учёных – О.Л. Колоницкая, М.Л. Хруненкова считают, что лингвострановедение – особая дисциплина, которая знакомит обучающихся с особенностями экономического и исторического развития страны, а также её политическим строем и её современной культурной жизнью [2, с. 6].

Лингвострановедение является важным компонентом занятия по иностранному языку, так как в современном обществе важно не только овладение языком, знание его грамматики и наличие лексического запаса. Современный ученик должен знать нормы и правила поведения в странах, где этот язык является государственным, иметь осведомленность и интерес к традициям и культуре данной страны.

Целью данной публикации являются некоторые существенные вопросы, а именно: объекты изучения лингвострановедения – темы, которые можно осветить на уроке, а также виды упражнений, которые можно использовать при внедрении элементов лингвострановедения на занятии английскому языку в школе на примере учебника *Spotlight* (8 класс).

В данном учебнике существует множество тем, при изучении которых учитель может противопоставить реалии родной детям страны и страны изучаемого языка.

Например, в теме «*Socializing. Greetings cards*» [1, с. 18-19] учитель может объяснить разницу в традициях празднования подобных праздников в противопоставляемых странах, а также привести примеры праздников, которые не отмечаются в нашей стране, но имеют огромное значение для Британии, США и прочих англоговорящих стран. Такими праздниками являются: *Halloween*, *Thanksgiving Day* (для США), *Guy Fawkes Day* (для Британии) и так далее.

В следующей теме «*Food and Shopping*» [1, с. 26-40] на уроке стоит упомянуть различные традиционные блюда кухни стран, изучаемого языка. Например, говоря о Британии невозможно не вспомнить знаменитые scones (scones) или рождественский пудинг (pudding), известными блюдами американской кухни являются индейка (turkey) или гамбургеры (hamburgers).

В теме «*Great minds*» [1, с. 42-56] учитель может привести примеры различных выдающихся учёных, писателей и общественных деятелей стран изучаемого языка.

Тема «*Culture Exchange*» [1, с. 90-104], в свою очередь, требует обсуждения путешествий в разные страны, обсуждения культурных отличий данных стран от родной страны, их реалий быта.

Следует также отметить множество видов упражнений на отработку нового материала по лингвострановедению. Такими упражнениями могут быть [2, с. 7]:

1. Упражнения поискового характера, направленные на изучение реалий и новой лексики.
2. Различные упражнения творческого характера (подготовка презентаций и проектов).
3. Упражнения, направленные на развитие языковой догадки (кроссворды, поиск слов).
4. Упражнения, направленные на совершенствование устной речи путём анализа отрывков из художественной литературы страны изучаемого языка.

Таким образом, можно сделать вывод, что лингвострановедческий аспект является важным составляющим при изучении иностранного языка. Именно поэтому учитель должен знать, как правильно подать и закрепить информацию о стране изучаемого языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ваулина Ю.Е. Английский язык 8 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. – М. : Express Publishing : Просвещение, 2012. – 216 с.
2. Колоницкая О.Л. Лингвострановедение Великобритании и США / О.Л. Колоницкая, М.Л. Хруненкова. – СПб. : Издательство Политехнического университета, 2012. – 179 с.

*Жихарева Н.А.,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры второго иностранного языка
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
(г. Горловка, ДНР)*

ИНФОРМАЦИОННО-ЗНАКОВАЯ ПАРАМЕТРИЗАЦИЯ СУБЪЕКТНО-ПРЕДИКАТНОЙ СТРУКТУРЫ КОСВЕННЫХ АККУЗАТИВОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДРАМЕ XX ВЕКА

В современной когнитивно-коммуникативной лингвистике, направленной на интегрирование разных областей языкознания с целью исследования реального процесса речевого общения, выбор единицы анализа варьируется от коммуникативного хода (реплики, собственно речевого акта) [2, с. 170; 3, с. 258; 10, с. 112], через объединение реплики-стимула и реплики-реакции в интерактивный коммуникативный блок [8, с. 7; 5, с. 187] к большим по объему тематическим цельным единицам – к речевому жанру [1, с. 159] или дискурсу как интеракции [9, с. 8-11].

А.Н. Приходько считает, что речевые акты служат «строительным» материалом для дискурсивных актов, определяя последние таким образом: «**Дискурсивный акт** – единица речевого действия, включенная в интеракцию и представляющая собой цепочку речевых актов, объединенных общей телеологической установкой в единый речевой блок, в котором сходятся, пересекаются и взаимодействуют разные иллокутивные силы с разными (первичными и вторичными) прагматическими значениями» [6, с. 103]. При этом опираясь на такие параметры, как: способ и режим использования, ожидаемые преференции для адресанта и / или адресата, а также техники семиотической фиксации (прямые / косвенные) А.Н. Приходько

выделяет пять основных типов дискурсивных актов (далее – ДА): офферативные, конформативные, апологетивные, аккузативные и дидактивные [6, с. 105].

Исходя из того, что «процессуальной величиной коммуникативной ситуации является **коммуникативное взаимодействие** (интерактивность) как субъектно-объектно-субъектная деятельность участников общения, направленная на информационный обмен и **влияние на сознание или поведение** (переведено и выделено мной – Н.Ж.)» [7, с. 602] и на основе приведенной А.Н. Приходько общей характеристики отдельных типов ДА, в данной работе, с целью дальнейшей разработки общей теории речевого воздействия, мы попробуем рассмотреть информационно-знаковую параметризацию субъектно-предикатной структуры косвенных аккузативов в современной англоязычной драме. Материал исследования составили 1000 высказываний разных типов из 5 англоязычных драматических текстов конца XX века.

Анализ материала позволил выявить 72 случая употребления косвенных аккузативов в речи персонажей драматических произведений (44 упрека и 28 случаев косвенного выражения возмущения), то есть конфликтогенных инициальных или реактивных речевых блоков, «телеология которых направлена на ликоповреждение собеседника – обвинение его в нарушении чего-либо (морали, традиций, норм), приписывание ему какой-либо провинности, осуждение его поступков, оцениваемых как неправомерные» [6, с. 112]. Еще семь ДА можно отнести к разряду синкретических, в которых объединяются аккузативное и дидактивное прагматические значения: наличие суггестивного компонента (указания адресату, как действовать в определенной ситуации) возникает вследствие сомнения в способности адресата самостоятельно исправить состояние дел, которое не устраивает адресанта. Бенефактивные по своей природе с точки зрения адресанта дидактивы для адресата выступают не чем иным, как желанием навязать собеседнику свою волю и зачастую приводят к возникновению конфликтной ситуации в общении, поскольку, как справедливо отмечает Дж. Аддисон, «ничто люди не воспринимают с таким отвращением, как советы» [11, с. 427], например:

MAMA You haven't forgot what night it is, have you? (Holding up her finger-nails) They're all chipped, see? I've been waiting all week, Jess. It's Saturday night, sugar.

JESSIE I know. I got it on the schedule.

MAMA (Crossing to the living room) You want me to wash 'em now or are you making your mess first? (Looking at the snowball) We're out of these. Did I say that already?

JESSIE There's more coming tomorrow. I ordered you a whole case.

MAMA (Checking the TV Guide) A whole case will go stale, Jessie.

JESSIE They can go in the freezer till you're ready for them... [12, p. 1105].

В приведенном примере мать отчаянно пытается обратить внимание дочери на свои проблемы, комбинируя косвенные указания к действию (выделенные высказывания) с упреками за промедление в исполнении или за ненадлежащее исполнение этих указаний (подчеркнутые высказывания). Лаконичные ответы дочери говорят о том, что она не желает поддерживать разговор в конфликтном режиме и только в последней реплике запускает симметричный сценарий, объединяя косвенную инструкцию с косвенным упреком в преждевременности предъявляемых требований матери.

В случае употребления синкретических ДА очевидная негативная оценка состояния дел или поведения собеседника и указания к принятию необходимых мер сливаются в одном речевом акте, когда, по мнению А.Н. Приходько, совпадение границ речевого и дискурсивного актов приводит к тому, что «единица плана выражения оказывается ощутимо «перегруженной» единицами плана содержания» [6, с. 104]. Такую компрессию функций косвенного речевого акта наблюдаем и в следующем примере, где собеседники по очереди предъявляют друг другу претензии, при этом косвенные упреки одного коммуниканта вызывают у другого не только осуждение из-за субъективности его действий, но и скрытое указание на то, что ему пора уходить:

EDDIE You know how many miles I went outa' my way just to come here and see you? You got any idea?

MAY Nobody asked you to come [12, p. 1138].

Исследование информационно-знаковой параметризации субъектно-предикатной структуры косвенных аккузативов в современной англоязычной драме показывает, что для данного типа ДА характерным является сочетание **однословного субъекта**, преимущественно выраженного личными местоимениями *You* и *I* (непосредственные участники конфликтной коммуникативной ситуации) и **многословной группы предиката** с развитой системой дополнений и обстоятельств, куда входят периферийные единицы функционально-семантического поля «обвинение» и косвенно номинативные единицы с отрицательной аксиологией, а также единицы с негативной контекстуальной коннотацией.

Таким образом, все проанализированные косвенные аккузативы характеризуются гомогенной прагмасемантикой: способностью к своему использованию как в инициальном, так и в реактивном режимах, конфликтогенностью, малефактивностью для адресата и не всегда располагающей к консенсусу тональностью. На выбор средств косвенной упаковки аккузативных ДА существенное влияние оказывают статусно-ролевые отношения (симметрические / асимметрические), возраст и гендер коммуникантов, а также характер

ситуации общения в целом (официально-деловой, дружественной или фамиллярной). Более детальный анализ этих факторов может составить перспективу исследования данной проблематики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Собрание сочинений : в 7 т. / М. М. Бахтин. – Т. 5. Работы 1940-х – начала 1960-х годов. – М. : Русские словари; Языки славянских культур, 1997. – 732 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К., 2004. – С. 169-175.
3. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика / И. М. Кобозева. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
4. Котов А. А. Описание речевого воздействия в лингвистической модели / А. А. Котов // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Труды Международной конференции Диалог' 2003 (Протвино, 11-16 июня 2003). – М. : Наука, 2003. – С. 299-304.
5. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДПК «Гнозис», 2003. – 280 с.
6. Приходько А. Н. Дискурсивные акты: прагмасемантика и прагматипология / А. Н. Приходько // Когниция, коммуникация, дискурс. – 2010. – № 1. – С. 101-122.
7. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : [підручник] / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
8. Сусов И. П. Коммуникативно-прагматическая лингвистика и ее единицы / И. П. Сусов // Прагматика и семантика синтаксических единиц. – Калинин, 1984. – С. 3-12.
9. Сухих С. А. Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса / С. А. Сухих, В. В. Зеленская. – Краснодар, 1998. – 160 с.
10. Шевченко І. С. Когнітивно-прагматичні дослідження дискурсу / І. С. Шевченко // Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен. – Харків : Константа, 2005. – С. 105-117.
11. Энциклопедия мысли : сборник мыслей, изречений, афоризмов, парадоксов, эпиграмм / [сост. и пер. Н. Я. Хоромина]. – Харьков : Прапор, 1995. – 544 с.
12. Hall D. To Read Literature, Fiction, Poetry, Drama / Donald Hall. – Second edition. – New York, 1987. – 1281 p.

Жуков Ю.Ю.,
аспирант кафедры общего языкознания и славянских языков
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Научный руководитель: д-р филол. н., проф. Герасименко И.А.
(г. Горловка, ДНР)

О ВЫБОРЕ ПОДХОДА К ФРАЗЕОЛОГИИ ДЛЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ

Исходя из специфики описания и моделирования концептов, способов их вербализации в языке, общих и специфических черт для концептов с одним именем в разных языках следует обратиться к такой области языкознания как фразеология. Фразеологический фонд языка поможет дать представление о реалиях жизни на определенной территории, отношении носителей языка к этим реалиям, представлениях и ассоциациях, закрепленных в языке. Отдельные мысли о создании единой классификации, категоризации устойчивых выражений, поговорок, образных оборотов речи можно найти в работах отечественных языковедов А.А. Потебни, И.И. Срезневского, Ф.Ф. Фортунатова, А.А. Шахматова и других. Создание теоретической базы для изучения устойчивых сочетаний слов в современном русском литературном языке принадлежит академику В. В. Виноградову. Развивая идеи Шарля Балли, он впервые разработал классификацию устойчивых сочетаний слов русского языка с точки зрения их семантической слитности, открыв тем самым путь к их дальнейшему изучению. С именем В.В. Виноградова связано возникновение в отечественной науке фразеологии как новой лингвистической дисциплины. Несмотря на то, что фразеологизмы и устойчивые выражения собираются, обрабатываются и толкуются в специальных сборниках и словарях не одно столетие, по сей день нет единого подхода к вопросу об объекте и предмете науки фразеологии. Сторонники узкого понимания к фразеологии относят только идиомы (устойчивые сочетания, значения которых не определяются значениями входящих в них слов). Например: *лезть в бутылку (в пузырь)* – ‘раздражаться, сердиться, возмущаться, обычно без каких-либо оснований для этого, по пустякам’. При широком подходе предметом фразеологии считают все устойчивые выражения, в том числе пословицы, поговорки и «крылатые слова». Согласно Н.М. Шанскому, понимающему фразеологию в широком смысле, фразеологический оборот представлен как воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более ударных компонентов словного характера, постоянная по своему значению, составу и структуре [1, с. 15-18].

В своей работе мы будем придерживаться именно широкого понятия фразеологии. Причиной тому служат доводы, изложенные

М.И. Копыленко и З.Д. Поповой в книге «Очерки по общей фразеологии». Согласно им, основным критерием фразеологического единства является наличие дополнительного значения, при этом основное значение слов-компонентов не утрачивается. Поговорки, крылатые слова и выражения также причисляются к фразеологизмам. При этом не существует четких рамок о количестве слов во фраземе, возможности ее толкования одним словом и т.д. [4]. Выбор именно этого подхода обусловлен динамическими процессами в языке, которые касаются также и устойчивых образных выражений: видоизменяется их форма и содержание.

Н.М. Шанский в своих исследованиях выделяет еще одну единицу фразеологии – фразеологические выражения. Фразеологические выражения – устойчивые в своём составе и употреблении фразеологические обороты, которые не только являются семантически членимыми, но и состоят целиком из слов со свободным номинативным значением. Их единственная особенность – воспроизводимость: они используются как готовые речевые единицы с постоянным лексическим составом и определённой семантикой. Например: *«Кормить завтраками»* – откладывать выполнение чего-либо обещанного на другой день, на завтра; *«раскрыть карты»* – обнаружить свои замыслы, планы; нем. *«schwarz auf Weiß»* – черным по белому, ясно; *«wie ein Müller schlafen»* – очень крепко спать (букв. «спать, как мельник») [1].

При исследовании способов вербализации концепта «Закон» одним из направлений стало изучение фразеологического фонда немецкого и русского языков. В процессе этой работы были рассмотрены фразеологические единицы, которые в своем составе содержали имя исследуемого концепта, а также имена таких концептов, как «Власть», «Право», «Правило», «Справедливость». Выяснилось, что многие выражения, которые демонстрируют применение и сферу бытования данных концептов не могут быть отнесены к фраземам с точки зрения узкого подхода, т.к. только частично утратили прямое значение отдельных слов в своем составе. Эти примеры не могут быть отнесены к фразеологическим единствам «в чистом виде» (по классификации В.В. Виноградова) также по причине возможности вариаций в форме и составе. К таким примерам относятся: *«Faustrecht»* («кулачное право»), *«пока суд да дело»*, *«на нет и суда нет»*, *«отдать справедливость»*, *«ein Gesetz verabschieden»* («принять закон»), *«der Gerechtigkeit ihren Lauf lassen»* («дать правосудию свершиться») [2, 3]. Данные выражения в комплексе несут дополнительное значение, которое не является суммой лексических значений слов, их составляющих. Этот фактор позволяет причислить их к фразеологическим единицам в широком понимании фразеологии. Практическую ценность несут эти фразеологические единицы для придания речи образности,

эмоциональности. Наличие же в их составе имен ключевых концептов доказывает значимость данных единиц в языке, позволяет определить место этих концептов в языковой картине мира носителей русского и немецкого языков. Этим выражениям свойственна динамичность развития, возможность дополнительного толкования, возникновения новых компонентов значения и коннотаций.

Принимая во внимание выше приведенные факты, можно сделать вывод о том, что для моделирования концепта лингвокультуры следует придерживаться широкого понятия фразеологии, при котором к фразеологическим единицам причисляются помимо прочего также пословицы, поговорки, крылатые выражения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеология и паремиология : учебное пособие для бакалаврского уровня филологического образования / Н. Ф. Алефиренко, Н. Н. Семененко. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 344 с.
2. Бинович Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л. Э. Бинович. – М. : Аквариум, 1995. – 768 с.
3. Бирих А. К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь : ок. 6000 фразеологизмов / СПбГУ; Межкаф. словарный каб. им. Б. А. Ларина; А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова; под ред. В. М. Мокиенко. – 3-изд., испр. и доп. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 926, [2] с.
4. Копыленко М. М. Очерки по общей фразеологии / М. М. Копыленко, З. Д. Попова. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1978. – 140 с.

Загорулькина В.А.,

*старший преподаватель кафедры второго иностранного языка
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
(г. Горловка, ДНР)*

LA JEUNE FILLE LA PLUS TYPIQUE DE GIRAUDOUX

Le but essentiel de Jean Giraudoux était la communion avec le lecteur. Il lui importait peu d'écrire une histoire, ce qu'il voulait c'était prendre «contact avec une âme vivante» [2, p. 150-151]. Toute l'importance est rejetée sur le thème: thème de la jeune fille, de l'amour, de la guerre, des dieux.

La jeune fille la plus typique de Giraudoux est Isabelle «d'Intermezzo». Elle est jeune, pure, tendre, elle apparaît comme une tache de lumière sur la grisaille de Bellac. Elle n'a pas de famille et on pourrait la croire tombée du ciel. En fait, elle semble bien chercher à renouer les liens qui existaient entre l'au-delà et le monde des hommes puisqu'elle rencontre

un spectre clandestinement. Ce spectre n'a rien de macabre. Il est jeune et transparent comme le monde d'où il vient. Et, pour Isabelle, ce monde est tellement plus attirant que la petite routine humaine. Ce n'est pas le spectre lui-même qu'elle aime, mais tout ce qu'il représente de supérieur au monde humain. Elle voudrait connaître les secrets de l'autre monde. Et de même, elle attire l'au-delà par tout ce qui la différencie des autres hommes. Le spectre la prend pour la fleur de l'humanité. Il oublie que cette fleur va se transformer et ne ressemblera plus à ce délicieux portrait qu'il en fait: *«... Assises dans les prairies, leur ombrelle ouverte, mais à côté d'elles, accoudées aux barrières des passages à niveau et souhaitant la bienvenue au voyageur par un geste d'adieu, ou sous leur lampe derrière la fenêtre, avec une ombre pour la rue et une pour la chambre, égales aux fleurs en été, égales en hiver à la pensée qu'on a des fleurs, elles se disposent si habilement parmi la foule des hommes, la généreuse dans la famille des avarés, l'indomptable parmi des parents aveugles, que les divinités du monde les prennent, non pour l'humanité dans son enfance, mais pour la suprême floraison, pour l'aboutissement de cette race dont les vrais produits sont les vieillards»* [4, p. 89].

Cette attirance vers le surnaturel est accompagnée de dégoût pour ce qui est trop corporel ou trop social. En tant qu'institutrice Isabelle rejette la routine scolaire: le zéro et la plus haute note, les classes se déroulent en plein air, la poésie se glisse parmi les mathématiques et la géographie. Même Dieu et le diable sont innocemment métamorphosés: *«L'ensemblier»* est responsable pour tout ce qui beau dans le monde alors qu'Arthur est le rusé qui détruit l'harmonie. Pour les petites filles, l'école n'est plus la déplaisante tâche quotidienne à accomplir, mais le vrai monde où les aspirations se développent à l'aise et où les rêves ne sont pas écrasés. En tant que femme, Isabelle regrette la lourdeur des hommes. Le spectre l'attire parce qu'il n'a pas de corps. L'union avec lui ne la détruirait pas, ne la marquerait pas. Comme Jérôme Bardini, elle rêve: *«... d'une humanité où les rapports entre les êtres n'auraient jamais été que des flexions, des consentements, des transparences, et où seul le silence aurait été un bien et un plaisir commun. Où l'accouplement aurait été inconscient, ou inconnu, ou inutile. Où l'atmosphère humaine aurait eu constamment, mille fois plus légère encore, son aération des soirs de printemps nouveau, seule époque à peu près supportable, quand les cerveaux des hommes recèlent le moins de congestion, les entrailles des femmes le moins de germes, et que chaque être ressemble dans le soleil couchant encore tout frais à la grande ombre sans sexe qui le précède ou le suit»* [5, p. 127].

Isabelle ne choisit ni l'un ni l'autre monde. Sa force est justement dans ce qu'elle n'a pas encore choisi. Elle voudrait ne pas choisir encore, mais ce n'est pas possible car le monde des hommes est là qui proteste. Seul le droguiste a compris qu'elle jouit d'une courte récréation à laquelle elle a droit avant de rentrer dans l'ordre.

Il faut dire, qu'Isabelle ne provoque pas consciemment les hommes. Mais souvent la simple présence de la jeune fille est suffisante pour occasionner un véritable ouragan. Ainsi toute la petite ville de Bellac est en émoi à cause d'Isabelle. Elle attire les spectres, elle repousse le mal, elle fait fleurir la poésie là où l'on n'en veut pas et elle abolit les règles de la société. On comprend que le pauvre inspecteur se dérange spécialement pour rétablir l'ordre. En fait, une véritable guerre a lieu et l'ennemi est finalement repoussé, mais la menace a été sérieuse.

BIBLIOGRAPHIE

1. Albérès R. M. Esthétique et morale chez Jean Giraudoux / R. M. Albérès – P. : Nizet, 1957. – 569 p
2. Lefèvre F. Une heure avec... 1^{ère} série / F. Lefèvre. – P. : Gallimard, 1924.
3. Giraudoux J. Pages choisies / J. Giraudoux. – Paris : Librairie Hachette, 1955. – 94 p.
4. Giraudoux J. Théâtre complet / Préf. de J.-P. Giraudoux; Introd. gén. de J. Body; Éd. publ. sous la dir. de J. Body. – Paris : Gallimard, 1982. – 1854 p.
5. Rousseaux A. Le Paradis perdu / A. Rousseaux. – P. : Grasset, 1936. – 295 p.

Ивахненко М.Н.,

*кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой зарубежной филологии,
теории и практики перевода*

*ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
(г. Горловка, ДНР)*

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ПЕРЕВОДУ

Учебный процесс в ВУЗе направлен на постоянное преобразование умственной деятельности студентов, внедрение автоматической и телекоммуникационной систем с целью мобильного поиска, обработки и передачи информации на расстоянии. Всего этого позволяют достичь инновационные технологии в образовании, которые дают преимущества не только педагогу, но и студенту. Из опыта работы преподавателей кафедры зарубежной филологии, теории и практики перевода можно отметить, что передовые, а в нашем случае, высокотехнологичные технологии, в основном, сводятся к использованию информационно-коммуникационных ресурсов, что значительно ускоряет продвижение образовательного процесса.

Во-первых, использование информационно-коммуникационных технологий в аудитории дает возможность преподавателю добиваться

сто процентного внимания всей группы, независимо от успеваемости студента. Во-вторых, инновационные технологии в образовании играют важную роль для тех, кто имеет проблемы со здоровьем. Теперь такие студенты могут овладевать знаниями предметных дисциплин через дистанционное обучение. И, наконец, данные технологии могут обусловить успех в производственной деятельности самих студентов: использование такого обучения создает более комфортный психологический климат для студента, в частности снимает напряжение при общении с преподавателем. Таким образом, информатизация стимулирует не только студентов, но и привлекает преподавателей в большей степени из-за повышения производительности труда.

При обучении иностранным языкам и переводу целесообразным, по нашему мнению, является использование преподавателем самостоятельно разработанных презентаций в Power Point как для лекционных, так и для практических занятий с учетом требований программ для данного курса. Практические дисциплины для студентов направления подготовки «Лингвистика» также требуют активного использования видео- и аудиоматериалов. Так, например, преподаватели кафедры активно вводят интерактивные видео-уроки на разных курсах обучения в строго дозированной форме, как для аудиторной, так и для самостоятельной работы студентов. Дисциплины переводческого цикла предусматривают продуктивное использование видеофрагментов для выполнения абзачно-фразового перевода, видео-интервью с аудиовизуальными переводчиками с целью формирования у студентов профессиональных и общепрофессиональных компетенций.

Не следует также забывать о других, не менее важных, формах инновационных технологий, которые априори присутствуют в педагогическом процессе в ВУЗе. Это и проблемное обучение, которое дает стимул для самостоятельного получения новых знаний по иностранному языку; и проектно-исследовательская деятельность, когда студент вовлекается в экспериментальный процесс, становится его участником и, получая результат, приобретает уверенность в собственных силах; и библиотека, которая прочно утвердилась в качестве участника учебного процесса, организуя совместно с кафедрой бинарные выставки, конкурсы, тематические вечера.

Следует все же отметить, что появление в последнее время множества инновационных технологий должно носить выборочный характер для преподавателя. Теперь он сам вправе решать, проведя общий анализ и оценку, что ему внедрить, чтобы достичь плодотворной и успешной работы в преподавательской деятельности. Так, преподаватели кафедры зарубежной филологии, теории и практики перевода активно используют инновационные технические решения в процессе обучения иностранным языкам и

переводу, кто-то в большей степени, кто-то в меньшей, но лишь в той степени, в которой считают это целесообразным, не принося в жертву прогрессу возможность реального общения со студентом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пацекина М. С. Инновационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / М. С. Пацекина. – ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород, 2011. – Режим доступа : http://school-70.moy.su/Metod_rekom/innovacionnye_tekhnologii_v_obrazovanii.pdf/. – 01.11.2016.

Извекова И.Ю.,

*аспирант кафедры мировой литературы
и сравнительного литературоведения*

ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»

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

DIE HAUPTMERKMALE DES GENRES DER ANTIUTOPIE IN DER DEUTSCHEN LITERATUR

Einen prominenten Platz in der modernen Literatur nimmt das Genre der Antiutopie, das intensiv entwickelt. Sein Entstehen und die Bildung sind sowohl vom Charakter der geschehenden Prozesse im Leben der weltweiten Gesellschaft, als auch den Gesetzmäßigkeiten der eigentlich literarischen Entwicklung bedingt.

In der Antiutopie haben die Reflexion die aktuellen Erscheinungen des Endes XX der Anfänge-XXI Jahrhundert gefunden: die Bildung der neuen Staaten, die soziale Gespanntheit in der Gesellschaft, politische und wirtschaftliche Krisen, die geopolitischen Probleme, die Drohung des Atomkriegs u.a.

Die Schriftsteller widmen die große Aufmerksamkeit nicht nur sozial-historischen Fragen, sondern auch der philosophischen Ordnung: die Freiheit und die Gewalt, der Mensch und der Staat, die Suchen der Wege der geistigen Opposition der neuen Gewalt, der Befreiung vom totalitären Bewusstsein. Deshalb bei der ganzen Aktualität und der Konkretheit wird die moderne Antiutopie von den Rahmen nur unserer Zeit nicht beschränkt, sogar bekommt die breite zeitlose Bedeutung und den verallgemeinerten Charakter.

Ein Begründer des Genres der Antiutopie wurde J. Samjatin mit dem Roman «Wir» (1924) – der erste wichtigste Roman von der Antiutopie des XX. Jahrhunderts. Das Erscheinen dieses Romans wurde als Ausgangspunkt für die Schreibung der Reihe der Werke des gegebenen

Genres. Zu den Nachfolgern von J. Samjatin kann man G. Orwell («1984»), R. Bradbury («Fahrenheit 451»), A. Huxley («Schöne neue Welt»), A. Burgess («Die Uhrwerk-Orange»), W. Axjonow («Die Insel Krim»), W. Woinowitsch («Moskau 2042»), L. Petruschewskaja («Die neuen Robinsonen»), T. Tolstaja («Kys»), G. Grass («Die Blechtrommel»), F. Kafka («Der Prozess») und andere.

Zur Gegenwart hat die Literaturwissenschaft die große Erfahrung im Studium der Hauptstriche gesammelt, die dem Genre der Antiutopie eigen sind. Es ist eine Reihe von Arbeiten, die die Charakteristik der genrehaften Originalität der Antiutopie anbieten. Unter ihnen sind die Forschungen von A. Swerew, der solche Striche wählte, «wie der obligatorische Konflikt im Roman» [3, S. 41] – der Konflikt, der unbedingt zwischen den Hauthelden und den Staaten besteht. Solche Forscher wie R. Galzewa und I. Rodnjanskaja führen «die Exklusion des Elternprinzips» [1, S. 225] zu einem der wichtigsten Merkmale des antiutopischen Romans. T. Dawidowa denkt, dass «die Antiutopie streitet mit der Utopie» [2, S. 33] und beweist die Unvereinbarkeit der utopischen Ideen mit dem realen Leben.

Die ausführliche Arbeit, die die wichtigsten Merkmale des dystopischen Genres charakterisiert ist, ist die Arbeit von B. A. Lanin «Die russische Antiutopie des XX. Jahrhunderts» [4]. Der Autor wählt eine Reihe der gemeinsamer Merkmale, die in diesem oder jenem Maß allen Werken des antiutopischen Genres eigen sind. Nach der Meinung von B. A. Lanin, die Antiutopie soll die Beschreibung des zukünftigen utopischen Staates unbedingt aufnehmen, wobei für die Bewohner dieses Staates diese soziale Einrichtung vollkommen ist, während der Leser es wie den Antistaat wahrnimmt. Die soziale Hierarchie in solcher Gesellschaft ist von der Dienstordnung hart gefestigt, die Zeit der Menschen wird von den Zirkularen streng vorgeschrieben, die Freiheit und der Raum sind auch streng beschränkt; «die Form der Regierung ist der Totalitarismus» [4].

Ein weiteres charakteristisches Merkmal von Antiutopie ist die Ritualisierung des Lebens. Als Ritual in der Antiutopie dienen die Todesstrafen und die Foltern. Die blutigen Rituale werden mit der besonderen Geziertheit und der Üppigkeit eingerichtet. Die Unterschiede zwischen den Menschen sind nur in den vorgeschriebenen Rahmen des Verhaltens erlaubt, dabei werden die Menschen oder nach den sozialen Funktionen, oder nach den sozialen Schichten geteilt.

Die aufgezählten Merkmale des Genres sind die grundlegenden Eigenschaften einer beliebigen Antiutopie, da sie «das genrehafte Skelett» [4] des Werkes bilden. Ein eindrucksvolles Beispiel der Entwicklung des Genres der Antiutopie in der deutschen Literatur ist das Werk von Günter Grass «Die Blechtrommel». Im Roman wird einer der führenden Striche des Genres der Antiutopie – der Konflikt des Menschen und der widerstandenen Weltordnung deutlich verfolgt. Der Konflikt entsteht dort, wo der Held auf seine Rolle im Ritual verzichtet und bevorzugt seinen eigenen Weg. Der äußerliche Konflikt wird immer auf dem

inneren Widerstand gegründet. Beim Helden erscheint die Empfindung des Unbehagens, der Abtrennung der aufgedrängten Ordnungen, die der menschlichen Natur widersprechen. Gerade solche herzliche Probleme hat die Hauptfigur des Romans von G. Grass. Junge Oskar Matzerath ist ein Beispiel der Weise des Helden, der schon im kindlichen Alter nicht standardmäßig für die Gesellschaft die Lösung fasst, an den Schaffen dieser Welt nicht teilzunehmen. Schon im dreijährigen Alter, aus Protest gegen das routinemäßige Leben der Erwachsenen, entscheidet er sich nicht weiter zu wachsen.

Es ist nötig daran zu erinnern, dass der Roman «Die Blechtrommel» in der Periode entstand, als es nach dem Zweiten Weltkrieg nur zehn Jahre gegangen sind. In dieser Zeit haben sich die Publizisten und die Politiker bemüht, die Kriegsoffer von der mythischen Erklärung «der heldenhaften Heldentaten im Namen der Ideale großen Deutschlands zu rechtfertigen». Günter Grass hat die Kehrseite von diesen «Idealen» gezeigt, er hat das Gleichheitszeichen zwischen «der Heldentat in den Ruhm Hitlers» und dem Verbrechen gestellt.

Man kann mit aller Gewissheit sagen, dass von der Geburt des Genres bis unserer Zeit die Antiutopie die Veränderungen erträgt. Einige Ideen, die das Leben dem Genre gaben, beseitigen sich, aber gleichzeitig bleiben viele ihnen aktuell. Deshalb ist es zweckmäßig, über die Evolution des gegebenen Genres zu sagen.

Wir glauben, dass es nötig ist, die Entwicklung und die Transformation des Genres der Antiutopie in verschiedenen nationalen Literaturen zu betrachten. Insgesamt zeugt die Forschung über die Beständigkeit der genrehaften Hauptmerkmale der Antiutopie. Man kann mit aller Gewissheit feststellen, dass der Roman von G. Grass «Die Blechtrommel» in antiutopischen Traditionen geschaffen ist.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальцева Р. Помеха – человек. Опыт века в зеркале антиутопий / Р. Гальцева, И. Роднянская. – М. : Новый Мир. – 1988. – № 12. – С. 217-230.
2. Давыдова Т. Евгений Замятин / Т. Давыдова. – М. : Литературная учеба. – 1991. – № 1. – С. 24-33.
3. Зверев А. Когда пробьет последний час природы / А. Зверев. – М. – Вопросы литературы. – 1989. – № 1. – С. 26-69.
4. Ланин Б. А. Анатомия литературной антиутопии / Б. А. Ланин. – М. : Общественные науки и современность. – 1993. – № 5. – 154 с.
5. Grass G. Die Blechtrommel. Roman / G. Grass. – München : Deutscher Taschenbuch Verlag. – 1993. – 124 S.

Карпенко А.А.,
студентка 4 курса филологического факультета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Научный руководитель: ст. преп. Коловерова И.Г.
(г. Горловка, ДНР)

МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ ИСПАНИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ: СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

На современном этапе язык выступает орудием, которое регулирует взаимоотношения людей в различных сферах деятельности. Молодежный язык, а именно сленг – многокомпонентная структура, которая живёт своей жизнью. Каждые 5-9 лет молодежь вносит свои изменения в сленг, которые соответствуют их культуре и моде. Характерная черта молодежного языка – это использование стилистически нейтральной и сниженной лексики, большого числа сокращений/аббревиатур, т.к. это способствует экономии языковых средств, не теряя эмоционального окраса. Сленг – это социальная микросистема, универсальный феномен, который существует в той или иной мере во всех естественных языках мира и ни в коем случае не противоречит его лингвокультурной обусловленности.

Актуальность исследования молодежного сленга обусловлена значимостью этого феномена для испаноязычной и англоязычной картин мира. Целью данного исследования является сравнение фразеологических единиц испанского и английского молодежных сленгов в лингвокогнитивном и лингвокультурологическом аспектах; выделить специфические и универсальные черты сленга; выяснить, как молодежь общается между собой.

Английский сленг, равно как и испанский, – это неотъемлемая часть языка и его необходимо изучать по современным словарям молодежного сленга, а не по источникам, которые вызывают сомнение.

Граница между живой, разговорной речью и сленгом была и есть переходной. В испанской терминологии существует несколько условных понятий, которые обозначают «сленг»: *jerga juvenil, lenguaje juvenil, jerga urbana, argot urbano, slang* [1, с. 310]. В английской речи «сленг» выражается следующими понятиями: *youth language; slang*.

Молодежный сленг очень разнообразен, в нём можно найти выражения из самых различных сфер молодежной деятельности и увлечений.

Для сравнения испанского и английского молодежных сленгов, приведем пример из их повседневного употребления. Подростки очень впечатлительны и именно новые вещи приводят их в восторг. В этом случае, испаноязычная молодежь скажет *¡que guay!* (как

великолепно) = *¡que cremas!* (букв. какие сливки) = *¡que perchas!* (букв. какая вешалка). Англоязычные подростки в таком случае будут использовать *cool* – (букв. прохладный, свежий) клевый, классный, *zero cool* – супер, круто, *hot red* – четкий, клёвый, классный.

Что касается родственных отношений, то для родителей в испанском молодежном сленге есть отдельное слово *viejos*, которое в русском языке можно приравнять к словам «предки», «старики». В английском языке молодежь использует такие выражения как «*parents*», «*old man and old lady*», «*folks*».

Молодежь очень часто жалуется на отсутствие денег. В таком случае, чтобы сказать, что «остался без гроша», в испанском языке используется модель с употреблением глагола «*estar*», например, *estar sin un clavo* (букв. быть без гвоздя). В англоязычной среде можно обойтись словосочетанием «*chicken feed*». В русском языке это имеет значение «кот наплакал».

Таким образом, проведя данное исследование, мы можем сделать вывод, что молодежь является наиболее продуктивной социальной группой в создании современного жаргона. Молодежь всегда старается внести в сленг что-то новое и необычное, ведь они амбициозны, креативны. У них есть огромное желание выделяться среди сверстников. Проведя параллели между англоязычной и испаноязычной языковой средой, стоит отметить, что молодежь имеет обыкновение одинаково реагировать на происходящее. Отличие состоит лишь в том, на каком языке они общаются.

ЛИТЕРАТУРА

1. Толстова О. Л. Мотивационные модели фразеологии испанского молодежного сленга / О. Л. Толстова // Проблемы семантики, прагматики и когнитивной лингвистики. – 2012. – Вып. 22. – С. 308-315.
2. Diccionario de la jerga juvenil by Silvia González Goci [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://issuu.com/euterpeeee/docs/diccionario_jerga.
3. Молодежный сленг в современном английском языке [Электронный ресурс] // EnglishFull.ru. – Режим доступа : <http://englishfull.ru/znat/angliysky-sleng.html>
4. Ruiz de Mendoza F. G. Introducción a la teoría cognitiva de la metonimia / F. G. Ruiz de Mendoza. – Granada Lingvística, 1999. – 137 p.
5. Павлова Е. Э. Специфика молодежного сленга современного английского языка (на примере sms-переписки) / Э. Е. Павлова, Е. Д. Селифонова // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии : сб. ст. по матер. LV междунар. науч.-практ. конф. № 12(55). – Новосибирск : СибАК, 2015. – С. 65-72.

*Карпенко А.А.,
студентка 4 курса филологического факультета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Научный руководитель: ст. преп. Щербакова О.Г.
(г. Горловка, ДНР)*

ПРОБЛЕМА СТАРЕНИЯ В РОМАНЕ ВИРДЖИНИИ ВУЛФ «МИССИС ДЭЛЛОУЭЙ»

В данном исследовании рассматривается проблема старения главной героини Клариссы Дэллоуэй и стилистический приём, который использует Вирджиния Вулф для того, чтобы наиболее ярко описать этот процесс для своих читателей.

Актуальность исследования проблемы старения в образе миссис Дэллоуэй обусловлена значимостью этого феномена в социальной картине мира XXI века. Предметом исследования является проблема старения в романе «Миссис Дэллоуэй». Цель данного исследования – определить, какой стилистический приём использован в романе, чтобы показать процесс понимания и принятия старения главной героиней.

Мнение исследователей разделились. Такие критики, как Гарольд Блум и Гермiona Ли, рассматривают жизнь и творчество Вирджинии Вулф через призму таких проблем, как индивидуальность, восприятие и время, и они ставят эти проблемы во главе всех других.

Однако критики-феминистки анализируют её творчество под другим углом. Они положили начало новому размышлению, которое включает в себя возрастные проблемы (проблемы старения) в контексте её жизни и работы [2, с. 163].

Рассмотрим проблему старения главной героини романа Клариссы Дэллоуэй. Ей 50 лет, она замужем, у неё уже есть дочь Элизабет и больше детей у неё не предвидится. Она предстает перед читателями как стареющая женщина. Другие больше даже не замечают её – и кажется, что в какой-то степени, даже для себя она становится незаметной. Её тело стареет и скрывает уже былую молодость. Такой феномен старения также скрывает субъективность женщины в возрасте, вместо того, чтобы превратить её в личность, что, казалось бы, является наиболее подходящим для общества в целом. Из-за того, что природа старения – это биологический феномен, личность стареющей женщины связана с ее возрастом [2, с.166]. Вулф часто исследует концепцию личности, пропуская её через эпизоды своей жизни, и таким образом, эти собственные моменты дают представление читателям и критикам о специфических преимуществах личности стареющих женщин. Кларисса реагирует на старение, чувствуя несостоятельность применимости её сморщенного тела. Старение затрагивает и заметно изменяет тело таким образом, что никто не может контролировать его так же, как никто не может

управлять волнами в океане. Волны, часто используемые в творчестве Вулф, олицетворяют колебания, постоянное изменение позиций, взросления и разрушения тех сил, которые ведут нас в море старения. Опасность русалок и изображение заходящего солнца показывают нам последствие старения, а именно, возможную смерть.

Старение и смерть переплетаются в жизни Клариссы, и Вулф показывает это через повторение аллюзий. Аллюзия, по мнению Н.Н. Романовой, это «стилистическая фигура, содержащая явное указание или отчётливый намёк на некий литературный, исторический, мифологический или политический факт, закреплённый в текстовой культуре или в разговорной речи». Также, есть и другое значение аллюзии в этом словаре: это включение в речь афоризмов, цитат из литературных произведений, пословиц и т.п. [1, с. 197]. Вулф использует аллюзию на примере Цимбелии Уильяма Шекспира: «Злого зноя не страшись, и зимы свирепой бурь». Первый пример аллюзии мы наблюдаем, когда Кларисса задумывается о том, как Леди Брутон приглашает Ричарда на обед. Второй пример аллюзии – сцена, когда Кларисса реагирует на новость о самоубийстве Септимуса Смита. Третий пример – когда она наблюдает в своем отражении в окне старую женщину поздним вечером и говорит: «Страх больше нет. И злой зной не страшен».

Как только Кларисса услышала новость о самоубийстве Септимуса Смита, она размышляет, глядя в окно: «Она-то думала, небо глянет на нее, сумрачное, важное, в своей прощальной красе, а оно серыми, бедненькими штрихами длилось среди мчащихся, тающих туч. Таким она его еще не видела. Наверно, ветер поднялся» [2, с. 167].

Таким образом, проведя данное исследование, мы можем сделать вывод, что неизбежный процесс старения героини романа Кларисса Дэллоуей понимает и принимает, не страшась подобных перемен. Мы наблюдаем, что в лучах заходящего солнца, Кларисса находит отсутствие цветов в ее истории жизни, в истории, которая промчалась слишком быстро. Для того чтобы показать и дать читателям представление об этом периоде жизни главной героини, Вулф использует неоднократно такой стилистический приём, как аллюзия, ссылаясь на Уильяма Шекспира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Романова Н. Н. Стилистика и стили : учебное пособие / Н.Н. Романова, А. В. Филиппов – М. : Флинта : МПСИ, 2012. – 416 с.
2. Virginia Woolf and the Natural World: Selected Papers from the Twentieth Annual International Conference on Virginia Woolf. – Georgetown College Georgetown, Kentucky, 2010. – P. 163-168.

Квиткина Е.А.,
студентка 3 курса филологического факультета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Научный руководитель: ст. преп. Загоруйкина В.А.
(г. Горловка, ДНР)

VERLAN ИЛИ «ЯЗЫК НАОБОРОТ»

Грамотная речь играет огромную роль в жизни любого человека. Речь взрослых людей порой отличается от речевых оборотов молодежи. Часто в результате общения возникает особый «молодежный язык», так называемый молодежный сленг. Это скрытый, зашифрованный, тайный язык (*langage souterrain*), который очень выразителен и отражает как позитивные, так и негативные процессы, происходящие вокруг. Очень часто молодежный сленг, в отличие от норм литературного языка, бывает грубовато-фамильярным, иногда имеет юмористическое отношение к предмету речи.

Молодежный сленг является средством общения большого количества людей от 12 до 30 лет. Он включает в себя элементы таких разновидностей условных языков, как арготизм, верлан, ларгонизм, заимствования, вульгаризмы и т.д.

Особый интерес представляет характерный для молодежи 15-20 лет вариант молодежного языка «верлан» или «язык наоборот». Это условный язык, в котором слоги переставляются местами. Даже сам термин **«verlan»** образован подобным образом от слова ***L'envers*** (изнанка, обратная сторона). Со временем верлан видоизменился. Если сначала его образование зависело от перестановки слогов, то теперь стали подменяться звуки или выкидываться произносимые буквы.

Существует несколько способов образования слов на верлан:

- произношение слов в обратном порядке (причем, в односложных словах в середине слова появляется «eu»), например: *fête – teuf* (праздник), *femme – meuf* (женщина), *mec – keum* (парень), *mère – reum* (мать), *soeur – reuss* (сестра), *frère – reuf* (брат);
- перенос первого слога в конец слова, например: *cigarette – garetsi* (сигарета), *travailler – vailletra* (работать), *rigoler – goleri* (смеяться, веселиться), *musique – zicmi* (музыка);
- произношение слова задом наперёд, например: *calibre – brelica*, *portugais – gaitupor*;
- перестановка третьего слога в начало слова, например: *sénégal – galséné* – *galsen* и т.д.

Обычно в верлан переводятся далеко не все слова, а только самые распространённые и закрепившиеся в языке. Если переводу подвергаются глаголы, то они не спрягаются, так как верлан лишён грамматических показателей.

Первые формирования «верлана» можно обнаружить в XVIII веке, когда французский писатель Вольтер придумал себе свой псевдоним, поменяв местами слоги в названии своего родного города Терво. Всё же наибольшую распространённость «язык наоборот» получает в XX веке. Если до 70-х годов его используют малообразованные люди из неблагополучных кварталов, то в конце XX века он начинает употребляться в разных социальных кругах благодаря популяризации его музыкальными и кинопроизведениями.

Первоначально верлан выполнял функцию тайного языка. Во второй половине XX века его новообразования дополнили общий сленг и стали общеизвестной экспрессивной лексикой с элементом языковой игры. И уже сегодня в таких словарях, как «Le Petit Robert» и «Larousse», присутствуют слова *ripou (pourri)*, *meuf (femme)* и др.

Совершенно очевидно, что молодые люди хотят отличаться от старших как в своих населённых пунктах, так и в обществе. Они не хотят говорить ни на унылом языке ведущих радио и телевидения, ни на изысканном языке интеллектуалов. Их язык существует как язык общения всей молодёжи с его местными вариантами и общественными нюансами, но в нём выделяется яркая народная окраска.

В заключение хотелось бы отметить, что изучение и понимание молодежного сленга помогает студентам и старшеклассникам приобщиться к языковой среде и понять особенности менталитета своих зарубежных сверстников. Это особенно актуально в условиях расширяющихся межкультурных контактов.

На важность изучения сленга в процессе обучения указывает и тот факт, что незнание сленга значительно затрудняет общение между молодежью разных стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дебов В. М. Словарь верланизмов современного молодёжного французского языка [словарь] / В. М. Дебов. – Иваново, 2006. – 326 с.
2. Жаркова Т. И. О сленге французской молодёжи [текст] / Т. И. Жаркова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 1. – С. 96-100.
3. Марочкин А. И. Молодежный сленг / А. И. Марочкин. – М. : Просвещение, 1998. – 89 с.
4. Хомяков В. А. Некоторые типологические особенности нестандартной лексики английского, французского и русского языков / В. А. Хомяков // Вопросы языкознания. – 1992. – № 3. – С. 100-123.

*Ковалёва О.Ю.,
учитель ОШ I-III ступеней № 1
(г. Ждановка, ДНР)*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В настоящее время одним из направлений реформирования образования является стремление применять новые формы работы в процессе подготовки учителей иностранных языков. Подготовка современного учителя иностранного языка больше не основывается только на знаниях иноязычной языковой системы и умениях аудирования, говорения, чтения и письма, характерных для традиционной системы обучения.

Компетентностный подход к подготовке учителей иностранного языка предполагает формирование профессиональной компетенции учителя как многокомпонентной системы, включающей владение не только основным языком, но и социально-политической компетенцией, способность к постоянному самообразованию и личностному росту, понимание инновационных процессов в области лингвистики, педагогики и психологии [1, с. 79].

Для приведения профессионального уровня учителей иностранных языков в соответствие с современными образовательными стандартами используются инновационные методы обучения. Инновационные технологии в образовании – это организация образовательного процесса, построенная на качественно иных принципах, средствах, методах и технологиях и позволяющая достигнуть образовательных эффектов, характеризующихся усвоением максимального объема знаний, максимальной творческой активностью и широким спектром практических навыков и умений [3, с. 90].

Таким образом, тема исследования является актуальной, поскольку применение инновационных технологий обучения активно способствует формированию нового типа педагога – учителя-исследователя, учителя-экспериментатора, для которого характерна высокая поисковая активность и способность постоянно рефлексировать собственную педагогическую деятельность.

В данной работе мы рассматриваем дистанционное обучение будущих педагогов иностранных языков, поскольку этот метод обучения имеет множество преимуществ перед традиционным.

Преимущества дистанционного обучения заключаются в том, что данный вид обучения будущих преподавателей предоставляет широкие возможности для групповой работы, а также быстрого получения и отсылки домашних заданий, способствует свободному доступу слушателей к базе данных библиотечных каталогов и других

информационных ресурсов, допускает вероятность прохождения тестирования в режиме прямого доступа.

Спецификой дистанционного обучения является наличие среды или средств, с помощью которых происходит общение преподавателя и учащихся. Информационно-учебная среда дистанционного обучения – это совокупность системно организованного, распределенного обеспечения средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программируемого и организационно-методического обеспечения, ориентированного на удовлетворение образовательных потребностей пользователей. К этим средствам относятся печатные и письменные материалы, пересылаемые по электронной почте, телефонная сеть, аудио- и видеозаписи, учебное радио и телевидение, а также компьютерные телекоммуникации [4, с. 30].

Наиболее эффективным средством дистанционного обучения преподавателей английского языка считаются именно компьютерные телекоммуникации, т.е. средства дистанционной передачи данных с одного компьютера на другой (другие) с помощью модемов и телефонной сети.

В связи с этим большие возможности для повышения профессиональной компетенции в процессе интерактивного обучения дает использование интернет-сайта. Использование служб Интернета как инструментов самообразования снимает ограничения, связанные с местом и временем получения образовательных услуг, гарантирует педагогам обратную связь, предоставляет уникальные возможности для сотрудничества и обмена опытом и, наконец, дает возможность заниматься самообразованием при максимально низких финансовых затратах [2, с. 43].

Таким образом, дистанционное обучение как передовая инновационная технология подготовки учителей иностранного языка активно способствует интеграции множества возможностей сети интернет в учебный процесс. Значительным достижением данной технологии является то, что в центре технологии обучения находится слушатель, а в основе учебной деятельности лежит сотрудничество.

Данный вид обучения предоставляет возможность учителям иностранных языков развивать критическое мышление, обновлять свои профессиональные знания и обмениваться опытом с коллегами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дебердеева Т. Новые ценности образования в условиях информационного общества / Т. Дебердеева // Инновации в образовании. – 2005. – № 3. – С. 79.
2. Коломиец В. Службы Интернета в непрерывном образовании учителей английского языка / В. Коломиец // Начальная школа. – 2005. – № 2. – С. 42-44.

3. Карунова Л. Общение педагогов с помощью интерактивных методов / Л. Карунова, Н. Мальцева // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 3. – С. 90-93.
4. Трохименко В. Дистанционное обучение педагогических работников: опыт и проблемы / В. Трохименко // Последипломное образование в Украине. – 2004. – № 1. – С. 29-32.

Колесникова Л.И.,

старший преподаватель кафедры второго иностранного языка

ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»

(г. Горловка, ДНР)

DER AUSBAU DES LUXEMBURGISCHEN GEHT WEITER

Deutsche Sprache ist eine der wichtigsten und verbreitetsten Sprachen der Welt. In der Europäischen Union ist die deutsche Sprache eine der 23 Amtssprachen, die zur Kommunikation der Institutionen mit den Mitgliedsstaaten dienen.

Deutschland ist für die meisten Menschen das Zentrum der deutschen Sprache. Die Verbreitung der deutschen Sprache als Staatssprache beschränkt sich noch auf sechs mitteleuropäische Staaten: Österreich, Liechtenstein, die Schweiz, Luxemburg, sowie auf kleine Teile von Belgien (im Osten des Landes) und Italien (nur regional in Südtirol). Die deutsche Sprache ist eine plurizentrische Sprache und sie ist in den einzelnen Ländern nicht ident [2]. In jedem deutschsprachigen Land hat sich eine nationale Varietät mit eigenen Normen herausgebildet.

Schon lange Zeit löst die Stellung der luxemburgischen Sprache als mitteldeutsche Sprachvarietät und als Staatssprache in Luxemburg unter den Wissenschaftlern eine rege Diskussion aus, ob es eine Standardsprache oder eine hochdeutsche Sprachvarietät sei. Das Luxemburgische gilt als europäische Minderheitssprache. Das ist neben Deutsch und Französisch die dritte Amtssprache im Großherzogtum Luxemburg. Diese Sprache ist für ca. 300000 Einwohner des Großherzogtums eine Muttersprache. Schon seit 1839, nach der Annahme der Unabhängigkeit des Großherzogtums gab es im Land die Autoren, die auf Luxemburgisch schrieben. Das war ein großer Beitrag zur Entwicklung dieser Sprache, zur Herausbildung der nationalen Identität. Luxemburg hat 1984 neben Deutsch und Französisch das Luxemburgische (Letzeburgische) zur Amtssprache entwickelt. Nach dem Zweiten Weltkrieg gewann Luxemburgisch wegen der Diskreditierung des Deutschen an Bedeutung. Heutzutage ist Luxemburgisch für die Einwohner des Großherzogtums ein Symbol der politischen und kulturellen Eigenständigkeit des Staates. «Was als Luxemburger Identität verstanden wird, hat sich geändert und ändert sich weiter. War früher die Geschichte ein wichtiger Bezugspunkt, so

wird heute die Luxemburger Sprache als das Haupteckungsmerkmal betrachtet», präzisierte Dr. Péporté [4]. Die Luxemburger sind mit der Meinung nicht einverstanden, dass Luxemburgisch ein deutscher Dialekt sei. In den Radioprogrammen und Fernsehsendungen wendet man Luxemburgisch an, die Tageszeitungen enthalten Artikel auf Luxemburgisch, aber das sind vorwiegend Familienanzeigen, Werbung, Lokalnachrichten, Kommentare, Glossen. Einladungen, Flugblätter werden auch auf Luxemburgisch abgefasst. Die meisten Jugendlichen im Großherzogtum verfassen E-Mails, Kurznachrichten (SMS) auf Luxemburgisch. Die Schüler werden in der Primärschule traditionell auf Deutsch und Luxemburgisch unterrichtet. Die Lehrbücher werden auf Deutsch verfasst, aber der Lehrkörper wendet für die Erklärung des Lehrstoffes die luxemburgische Sprache an.

Das Luxemburgische steht unter dem großen Einfluss vom Französischen, obwohl es ein moselfränkischer Dialekt ist. «Die Erlebnisse des Zweiten Weltkrieges und insbesondere die zwanghafte «Verdeutschung» förderten die vermehrte Aufnahme französischer Ausdrücke in die Luxemburger Sprache und festigten die Sprache «Letzebuergesch» als nationales Symbol» [1, c. 157]. Im Laufe der Zeit sind viele französische Wörter in diese Sprache eingegangen, z. B.: *Merci* (Danke), *Pardon* (Entschuldigung), *Camion* (Lastwagen), *Frigo* (Kühlschrank). Einige französische Wörter sind schon eingedeutscht, einige bleiben unverändert, andere werden anders betont als in ihrer Muttersprache, z. B.: *Glace* (Eiscreme), *mauve* (lila), *picken* (pinge – stechen). Es gibt zusammengesetzte Wörter, die aus dem deutschen und dem französischen Wort bestehen: *Fussballterrain* (Fußballfeld), *Haaptplat* (Hauptgericht). Einige Komposita enthalten nur französische Wörter, z. B.: *Velocourse* (Radrennen), *Coursevelo* (Rennrad) [5].

Für die Schriftsprache Luxemburgs verwendet man das lateinische Alphabet, das durch die Umlaute ö, ä, é, ë, ü ergänzt wird. Der Buchstabe ß wird durch ein *Doppel-s* (ss) ergänzt. Es gibt 3 grammatische Geschlechter: Maskulinum, Neutrum, Femininum. Das grammatische Geschlecht im Luxemburgischen stimmt mit demjenigen in der Hochsprache überein, aus der das Substantiv entlehnt wurde. Zum Unterschied von der deutschen Sprache gibt es im Luxemburgischen nur 3 Kasus, weil der Akkusativ die Funktion des Nominativs übernommen hat: den Akkusativ, den Genitiv, den Dativ. Bei der Bildung des Komparativs bleibt das Adjektiv unverändert und wird durch das Wort «mehr» ergänzt. Der Superlativ wird allerdings mit Hilfe der Endung -sten gebildet. In einem Aussagesatz, Fragesatz, Aussagesatz mit einer invertierter Wortfolge steht das Verb an der zweiten Stelle, z. B.: *Ech spille Fussball. Weini spills du Fussball? Am Summer spille ech Fussball.* [5].

Die meisten luxemburgischen Wörter kann man auch im Hochdeutschen finden, weil sie verwandt sind. Aber viele Wörter sind nur im Luxemburgischen vorhanden, z. B.: *barlucken* (schielen). Große Anzahl der Redewendungen

кann man weder im Deutschen noch im Französischen finden. Der spezifisch luxemburgische Wortschatz ist verhältnismäßig klein, darum greifen die Sprecher auf deutsche oder französische Lehnwörter zurück. Diese Tatsachen werden oft als Kriterium für die «Nichtsprachlichkeit» des Luxemburgischen angeführt. Aber der Ausbau des Luxemburgischen geht weiter, weil sich die Luxemburger immer bewusster der kulturellen Bedeutung ihrer Sprache werden, um die luxemburgische Identität zu bewahren [5].

LITERATUR

1. Borčić N. Deutschland, Österreich, Luxemburg und die Schweiz: Identität und Sprachpolitik / N. Borčić, S. Wollinger. – Informatologia. – 2008. – № 41. – 2. – S. 156-160.
2. Eichinger L. M. Das Deutsche als plurizentrische Sprache betrachtet [Электронный ресурс] / L. M. Eichinger // Dokumentation der EFNIL Jahrestagung Madrid. – 2006. – Режим доступа : http://www.efnil.org/conferences/archives/madrid-2006/papers/06-EFNIL-Madrid-Eichinger-NewVersion.pdf/at_download/file.
3. Fehlen F. Nationalsprache und nationale Identität / F. Fehlen // Die Debatten im Vorfeld des Sprachengesetzes (1974-1984). – 29.11.2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://orbi.lu/bitstream/10993/19057/1/Nationalsprache%20und%20nationale%20Identität.pdf>.
4. Luxemburger Sprache als Hauptkennungsmerkmal [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.wort.lu/de/lokales/wie-nationale-identitaet-entsteht-4f61db6de4b0860580ab20ee>.
5. Luxemburgische Sprache [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://de.wikipedia.org/wiki/Luxemburgische_Sprache.

Коловерова И.Г.,

*старший преподаватель кафедры второго иностранного языка
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
(г. Горловка, ДНР)*

О МОЛОДЕЖНОМ СЛЕНГЕ В ИСПАНИИ

Испанский молодежный сленг представляет собой интересный лингвистический феномен, развитие которого ограничено не только определенными возрастными, но и социальными, временными и пространственными рамками.

В современной лингвистике проблеме изучения сленга посвящено множество работ, так как данное явление вызывает у ученых-лингвистов повышенный интерес в силу своей новизны и малоисследованности. До настоящего времени у этого понятия нет четко определенных границ. Так, под «сленгом» можно понимать

просторечные слова, диалектизмы, жаргонизмы, шуточные словообразования, неологизмы.

М.В. Арапов выделяет два значения понятия «сленг»:

1. Сленг – то же, что жаргон (преимущественно к англоязычным странам). Под понятием «жаргон» подразумевается разновидность речи, используемая по преимуществу в устном общении отдельной относительно устойчивой социальной группой, объединяющей людей по признаку профессии, положения в обществе, интересов или возраста.

2. Сленг – совокупность жаргонизмов, составляющих слой разговорной лексики, отражающей грубовато-фамильярное, иногда юмористическое отношение к предмету речи [1, с. 461].

А.Н. Мороховский выделяет следующую классификацию понятия «сленг»:

1. Общий сленг, или слова и словосочетания, находящиеся за пределами литературного языка, общепонятные и широко распространенные в разговорной речи образные слова и словосочетания эмоционально-оценочной окраски, претендующие на новизну и оригинальность.

2. Специальный сленг, или слова и словосочетания того или иного профессионального или классового жаргона [3].

И.Р. Гальперин не допускает существование сленга в качестве отдельной самостоятельной категории, предлагая термин «сленг» использовать в качестве синонима, английского эквивалента жаргона. А.Н. Мороховский также считает эти два понятия синонимами, но, согласно его точке зрения, «молодежный жаргон – не безобидная «языковая игра», а порча родного языка, которым пользуется говорящий, не только свидетельствует, но и ведет к убогости и ограниченности мысли» [2].

Молодежный сленг отличается от остальных видов сленга тем, что служит для общения людей одной возрастной категории, являясь синонимом литературных эквивалентов и отличаясь эмоциональной окраской. К тому же, молодежный сленг отличается фокусированием внимания на реалиях мира молодежи, отделяя его от других социальных групп, являясь зачастую непонятным людям других возрастных категорий. Молодежный сленг представляет собой определенный пароль всех членов данной референтной группы. Благодаря знанию подобного специального кода молодежь чувствует себя некоей замкнутой социальной общностью, поскольку основная функция употребления молодежного сленга – скрыть определенную информацию от непосвященных.

Пополнение молодежного сленга в испанском языке может происходить различными способами:

1. Заимствования из других языков: *birra* (от англ. *beer*) – *пиво*, *poli* (от англ. *policeman*) – *мент*. Интересно отметить и тот факт, что

в русском молодежном сленге также присутствуют заимствования из испанского языка: *загордиться – растолстеть, фумарить – курить*.

2. Аффикация также весьма продуктивна: *droga – наркотик, drogarse – употреблять наркотики, drogadicto – наркоман; porro – косяк, план, сигарета с гашишем, porrito – косячок; bebercio – напиток, пойло*. Важно отметить, что, несмотря на то, что сленг являет собой отклонение от нормы, в данном случае словообразование происходит по правилам испанской грамматики.

3. Одним из средств создания новых реалий также может служить метафорика, при которой часто присутствуют юмористическая и ироничная трактовки означаемого: *tener una trompa – набратся, estar apacado – понасть, влипнуть, armar la gorda – устроить заваруху, de picos pardos – на бровях*.

4. Влияние полисемии можно проследить на следующем примере: *Bárbaro* – 1) в Мексике обозначает что-то плохое; 2) в отличие от общепринятого значения – Круто!

5. Часто применяется и так называемое сложение корней. К примеру, *calabaza – тыква (голова), carrozo – тачка, развалоха*.

Для молодежного сленга характерно разнообразие лексем для обозначения моральных и нравственных качеств человека: *enrollante – классный, клевый, понтовый, chachi – клевый, прикольный, duro – крутой, capullo – придурок, chivato – стукач*.

Также молодежному сленгу присущи определенные способы передачи товарищеских отношений: *chaval – чувак, мужик*, в отличие от словарного значения «молодой человек», *tuchacho – пацан, tío* – в Барселоне переводится как «парень, чувак», а не как «дядя».

Отмечено также, что одной из характерных особенностей молодежного сленга является употребление вульгаризмов, что можно объяснить психологическими особенностями представителей данного социума, а именно потребностью приравнять себя в правах со взрослыми. Например, *acojonarse – испугаться, decir tacos / palabrotas – ругаться матом, ligar – закадрить, careto – рожа, chequear – обшарить, обшмонать, irse a carajo – пойти на фиг*.

Следует также отметить, что образование новых лексем неразрывно связано с теми процессами, которые происходят в обществе. Таким образом, в ответ на обострившуюся проблему наркомании в молодежном сленге в последние годы возникло огромное количество новых слов и понятий. Собственно говоря, можно вести речь о том, что образовалось семантическое поле «Наркотики». Примером могут служить следующие лексические единицы: *subir – оиццать кайф, camello – наркоперевозчик, продавец наркотиков, canuto – сигарета с гашишем, pasta – бабки, баксы, agilipollarse – обалдеть, одуреть, cortar el rollo – обломать кайф, colgado – нарик, наркоман*.

Поскольку употребление сленга свойственно разговорной речи, то соответственно в арсенале испанской молодежи есть огромное количество

восклицаний: ¡hostia! – елки-палки, *mogollón* – здорово, классно, *gozada* – кайф, *улет*, *de puta madre* – офигительно, ¡*Aguas!* – Шухер!

Таким образом, можно отметить, что молодежный сленг – это слова, которые часто рассматриваются как нарушение норм стандартного, литературного языка. Это очень выразительные, ироничные слова, служащие для обозначения предметов, о которых говорят в повседневной жизни. Интерес для дальнейшего исследования представляет рассмотрение закономерностей функционирования испанского молодежного сленга, развитие принципа построения текстов с ориентацией на сленг.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арапов М.В. Сленг / М.В. Арапов // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энцикл., 1990. – 461 с.
2. Гальперин И. Р. О термине «слэнг» / И. Р. Гальперин // Вопросы языкознания. – 1956. – № 6. – С. 107-114.
3. Мороховский А. Н. Стилистика английского языка / А. Н. Мороховский, О. П. Воробьева, Н. И. Лихошерст, З. В. Тимошенко. – К. : Выща шк., 1991. – 272 с.
4. Diccionario de la jerga juvenil by Silvia González Goci [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://issuu.com/euterpeee/docs/diccionario_jerga.

Короткая Л.Н.,
учитель Шахтерской общеобразовательной школы
I-III ступеней № 18
(г. Шахтерск, ДНР)

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В Республиканском государственном образовательном стандарте среднего общего образования к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка среди прочих предъявляются требования сформированности коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире; а также сформированности умения использовать иностранный язык как средство для получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях [5, с. 35].

Реализация указанных требований напрямую зависит от качества овладения, в том числе и лексической стороной речевой

деятельности, которая является важнейшим компонентом этой деятельности. Это определяет её место на каждом уроке английского языка, формирование и совершенствование лексических навыков постоянно находится в поле зрения учителя. Лексические единицы языка наряду с грамматическими структурами являются исходным и необходимым строительным материалом, с помощью которого осуществляется речевая деятельность.

Практически каждый текст, с которым работает учащийся, представленный как в устной, так и в письменной форме, содержит определенный процент незнакомой лексики. Этот факт позволяет выделять в структуре иноязычной коммуникативной компетенции компенсаторную (стратегическую) компетенцию, под которой понимается способность учащегося компенсировать недостаточность знания изучаемого языка за счет иных средств [4, с. 4]. Важным компонентом компенсаторной компетенции является умение использовать языковую догадку для самостоятельной семантизации лексики.

Языковая догадка – не интуитивное или врожденное свойство человека. Она опирается на лингвистический опыт и языковую практику. На уроках иностранного языка важно целенаправленно обучать учащихся стратегиям и приемам, развивающим языковую догадку.

Под языковой догадкой понимается способность раскрыть значение незнакомого слова (словосочетания) через контекст [2, с. 391]. Языковая догадка строится на основе знаний синонимии, словообразования, умения понять новый смысл уже известных многозначных слов, на знании интернациональных слов родного и изучаемого языков. Использование учителем беспереводных способов семантизации лексики развивает языковую догадку, создает опоры для запоминания (например, формальные опоры на структуру слова, а также опоры на основе сходства и различия при использовании синонимов или антонимов), усиливает ассоциативные связи. Однако беспереводные способы требуют больше времени, чем переводные, и не всегда можно проверить точность понимания учащимися [1, с. 299].

Современная методика обучения иностранным языкам нацеливает учителей на активное применение приемов и методов, которые формируют навыки и умения учащихся самостоятельно добывать знания. Целенаправленное развитие навыков языковой догадки на уроках иностранного языка поможет учащимся в социализации и самореализации. Кроме того, развитие языковой догадки подразумевает развитие толерантного отношения учащихся к неизвестности, умения вчитываться в контекст, игнорировать незнакомые слова в тексте, а также усовершенствует владение приемами анализа, синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации, систематизации, сопоставления и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез : учеб. пос. для студ. лингв. ун-тов и фак-тов ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. – Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Молчанова Ю. А. Методика обучения студентов неязыкового вуза профессиональной терминологии на основе компенсаторной компетенции (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.А. Молчанова. – Н. Новгород, 2009. – 22 с.
5. Республиканский государственный образовательный стандарт среднего общего образования Донецкой Народной Республики на 2015-2017 гг. – Донецк, 2015. – 66 с.

Косинова М.А.,

студентка 3 курса филологического факультета

ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»

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

СЕМАНТИЧЕСКО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ КУЛИНАРНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕЦЕПТОВ

Проанализировав франкоязычные кулинарные Интернет-рецепты на сайтах «ClubDoctissimo» и «MieuxVivre», мы пришли к выводу, что семантические характеристики представлены в меню и классификациях любого сайта. На сегодня они стали важным атрибутом Интернет-дискурса и служат критерием в поиске того или иного рецепта на просторах Интернет-сети.

1. Самой распространенной является классификация рецептов по ингредиентам. Намного легче приготовить блюдо из тех продуктов, которые уже есть в доме, поэтому большинство интернет-пользователей начинают поиск именно с данной классификации. Однако, чаще всего, хозяйке приходится докупать некоторые ингредиенты.

2. На втором месте – по типам блюд (закуски, первое блюдо, десерты, выпечка и т.п.). Её важность обусловлена личными вкусовыми предпочтениями Интернет-пользователя, а также необходимостью приготовления блюда к завтраку, обеду или ужину.

3. Рецепты для здоровья. Кулинарные сайты предоставляют рецепты для людей, страдающих аллергией на некоторые продукты. Например, на сайте «ClubDoctissimo» [1] можно найти рецепты

без глютена, без соли, антихолестериновые и антидиабетические. Диетические рецепты так же стали неотъемлемой частью данной классификации, ведь некоторые заболевания предполагают, что человек будет сидеть на определённой диете. Кроме того, диетические блюда часто используются теми, кто хочет сбросить лишний вес, поэтому данная классификация так актуальна.

4. Рецепты для детского питания очень радуют молодых мам, особенно тех, кто имеет детей в возрасте от шести месяцев до двух лет. Такие Интернет-сайты намного упрощают поиск подобных рецептов, экономят время и силы, а это важно для родителей маленького ребенка, ведь за ним надо присматривать сутки напролет.

5. Сайт «Mieux Vivre» [2] предоставляет множество рецептов для вегетарианцев, ведь число людей, нуждающихся в особом питании, возрастает с каждым годом.

6. Следующим критерием классификации кулинарных рецептов является бюджет. Даже когда хозяйка ограничена в средствах, она всё равно хочет порадовать семью и гостей изысканным блюдом, поэтому важно, чтобы такие рецепты обязательно были представлены на кулинарном сайте. Этому способствует градация по финансовым затратам: дешёвое блюдо, средней дороговизны, дорогое, очень дорогое.

7. Ещё одной немаловажной особенностью является ориентир на женщин. Ведь чаще всего кулинарные рецепты опубликованы на сайтах, предназначенных для женщин. Об этом свидетельствуют рубрики: мода, макияж, здоровье, семья, путешествия, муж и др. Часто тексты кулинарных рецептов содержат советы и рекомендации. Из этого следует вывод о том, что главным объектом воздействия являются домохозяйки, молодые женщины, молодые мамы, неопытные хозяйки.

8. Традиционные или национальные блюда, так же важный аспект при выборе рецепта, ведь чаще всего люди едят блюда страны, в которой живут, либо, если они увлекаются другими кухнями мира, им будет интересно особенно популярные на данный момент рецепты японской или итальянской кухни.

9. Калорийность блюд и полезные свойства продуктов, это ещё одна важная составляющая Интернет-рецептов, так как европейцы очень следят за своим здоровьем.

Таким образом, проведённая классификация франкоязычных кулинарных рецептов подчёркивает тот факт, что Интернет-дискурс предлагает информацию для очень широкого круга пользователей любого возраста и социального положения.

ЛИТЕРАТУРА

1. ClubDoctissimo [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://recettes.doctissimo.fr>.
2. MieuxVivre [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mieux-vivre.auchan.fr/recettes>.

*Крутоянова Т.А.,
учитель Дебальцевской общеобразовательной
школы I-III ступеней № 3
(г. Дебальцево, ДНР)*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЮ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Язык является важнейшим средством общения, без которого невозможно существование и развитие человеческого общества.

Положение о необходимости усвоения иностранного языка в тесной связи с культурой народа – носителя данного языка воспринимается в методике преподавания иностранных языков как аксиома. К числу важнейших задач относится использование страноведческой информации в учебном процессе, что обеспечивает повышение познавательной активности обучающихся, расширяет их коммуникативные возможности, благоприятствует созданию положительной мотивации, дает стимул к самостоятельной работе над языком, способствует решению воспитательных задач.

Лингвострановедческий подход позволяет формировать страноведческую компетенцию, т.е. навыки и умения аналитического подхода к изучению зарубежной культуры в сопоставлении с культурой своей страны.

Сведения страноведческого характера должны быть обязательным компонентом при формировании лингвострановедческой компетенции на факультативах по иностранному языку. Широкий культурологический фон, создаваемый такими занятиями, способствует как развитию лингвистических навыков и умений (обогащение лексики, навыки переводческой деятельности, умение работать с фразеологизмами), так и знакомит обучаемых с конкретными аспектами иноязычной культуры.

Многие исследователи (Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина, М.З. Биболетова и другие) считают, что, поддерживая интерес к языку как средству общения, необходимо развивать интерес к нему как носителю своеобразной культуры. Немаловажную помощь в этом отношении могут оказать современные технические средства обучения. Особое место среди них занимают аудиовизуальные средства: кино, видеопрограммы и учебное телевидение.

Предметом исследования является эффективность использования аудиовизуальных форм как методов обучения английскому языку.

Цель – показать возможность использования аудиовизуальных средств для эффективного развития всех видов речевой деятельности.

Практическая значимость исследования: методы и приемы, которые можно использовать на факультативных занятиях по английскому языку в средней школе.

Выводы:

Видеоматериалы дают обучающимся возможность применить и расширить свои знания, используя незнакомый аутентичный материал. Обучаемые осознают, что они в состоянии понимать иноязычную аутентичную речь, у них повышается самооценка и мотивация к изучению предмета.

Использование видео на уроках английского языка позволяет обучаемым развивать языковую догадку и расширить кругозор. У них появляется возможность узнать об истории, традициях, обычаях людей страны изучаемого языка.

При работе над видеофрагментом основное внимание уделяется аудированию, самому трудному аспекту в обучении иностранного языка. Видеоподдержка делает процесс обучения аудированию более эффективным.

Использование видеоматериалов на уроках повышает активность учащихся. Видеоподдержка создает условия для самостоятельной работы обучаемых.

Важно отметить, что использование видео является очень важным приемом повышения качества знаний обучаемых и стимулирует их применять свои знания на практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Биболетова М. З. Мультимедийные средства как компонент УМК «Enjoy English» для средней школы / М. З. Биболетова // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 3. – С. 95-98.
2. Вайсбурд М. Л. Телепередача как опора для организации речевой игры на уроках иностранного языка / М. Л. Вайсбурд, Л. Н. Пустосмехова // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 6. – С. 6-10.
3. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1980. – С. 5-7.
4. Ганжара И. В. Об опыте использования новых образовательных технологий при обучении иностранному языку в видеоклассе [Электронный ресурс] / И. В. Ганжара // Иностранные языки в РГГУ. – Режим доступа : www.rsuh.ru/article.html?id=3614#21.

Махова А.А.,
студентка 1 курса филологического факультета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Научный руководитель: преп. Авксентьева А.М.
(г. Горловка, ДНР)

РАННИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЗ ЛАТИНСКОГО В ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ

Ни один язык в мире не развивается изолированно, все языки постоянно взаимодействуют, обогащая друг друга. Латинский язык в этом плане тоже не стал исключением.

Латинский язык наряду с германскими, славянскими, индийскими, иранскими языками принадлежит к числу индоевропейских, поэтому очевидным является факт наличия определенных связей между латинским и остальными языками индоевропейской семьи.

В начале I тысячелетия до нашей эры на латинском языке (*lingua Latina*) говорило население небольшой области Лации, расположенной на западе средней части Аппенинского полуострова, по нижнему течению Тибра. Племя, населявшее Лацию, называлось латинами (*Latini*), его язык – латинским. Центром этой области стал город Рим (*Roma*), по имени которого объединявшиеся вокруг него итальянские племена стали называть себя римлянами [4, с. 10].

Период формирования и расцвета латинского языка был связан с превращением Рима в крупнейшее рабовладельческое государство Средиземноморья, подчинившее своей власти обширные территории на западе и юго-востоке Европы, в северной Африке и Малой Азии, что позволило латинскому языку занять господствующее положение в западном Средиземноморье. При этом активно романизируются ближайшие соседи римлян – кельтские племена, проживавшие в Галлии (территория нынешних Франции, Бельгии, отчасти Нидерландов и Швейцарии). Также римские войска входят в тесное соприкосновение с германскими племенами, обитавшими в обширных районах к востоку от Рейна. В 43 г. н.э. Британия была завоевана римскими войсками, которые находились здесь до 407 г. Таким образом, в течение примерно пяти столетий, до падения Римской империи в 476 г., племена, населявшие Галлию и Британию, а также германцы испытывают сильнейшее воздействие латинского языка [4, с. 12].

Как показывает анализ языкового материала, наиболее прочно укрепляются в словаре иноязычные слова, которые заимствуются в национальный язык вместе с новыми понятиями. Это имеет место в тех случаях, когда один из народов находится на более высокой ступени развития экономики, техники, культуры и т.д. Ранние лексические заимствования из латинского языка

относятся к первым столетиям нашей эры, когда германцы столкнулись с новыми ранее неизвестными для себя предметами быта, строительной техникой. Такие слова прочно вошли в словарный состав немецкого языка и в настоящее время отличаются от немецких слов лишь своим происхождением, но не функционированием. Это общеизвестные слова, заимствованные из латинского языка, которые обозначают:

- продукты римского сельского хозяйства: *Küche* (из лат. *coquina* – кухня), *Kohl* (из лат. *caulis* – капуста), *Pfeffer* (из лат. *piper* – перец), *Wein* (из лат. *vinum* – вино), *Rettich* (из лат. *radix* – корень), *Birne* (из лат. *pirum* – груша), *Kelch* (из лат. *calix* – кубок, чаша);

- термины, относящиеся к строительному делу и земледелию: *Mauer* (из лат. *murus* – каменная стена), *Pforte* (из лат. *porta* – ворота), *Strasse* (из лат. *strata via* – мощенная дорога), *Sichel* (из лат. *scīlis* – секи), *Ziegel* (из лат. *tegula* – кирпич);

- слова из сферы торговли: *Münze* (из лат. *moneta* – монета);

- наименования месяцев: *März* (из лат. *martium* – март);

- термины в области церковного и школьного общества: *Kloster* (из лат. *claustrum* – монастырь), *Mönch* (из лат. *monachus* – монах), *Schule* (из лат. *schola* – школа).

Попытки римлян подчинить себе германские племена, неоднократно предпринимавшиеся на рубеже I в. до н.э. и I в. н.э., не имели успеха, но экономические связи римлян с германцами существовали длительное время; они шли преимущественно через римские колонии-гарнизоны, расположенные вдоль Рейна и Дуная. Об этом напоминают названия немецких городов: *Köln* (из лат. *Colonia* – поселение), *Koblenz* (из лат. *Confluentes* – букв. «стекающийся», Кобленц расположен у слияния Мозеля с Рейном), *Regensburg* (из лат. *Regina castra* – лагерь королевы) и др. [3, с. 13].

Латинский язык получил распространение в Британии во время романизации острова. Однако он не смог вытеснить язык кельтов в Британии, как, например, язык галлов во Франции, и имел слабое влияние на него, что и обуславливало малочисленность латинских заимствований [4, с. 16].

Материальная культура римлян того времени была более высокой, чем у кельтских племен, поэтому в их языке появились новые слова, которые означают конкретные вещи и понятия, ранее англо-саксам неизвестные. Их можно представить в виде следующих тематических групп:

- названия фруктов и овощей: *cherry* (из лат. *cerasum* – вишня), *pear* (из лат. *pirum* – груша), *plum* (из лат. *prunus* – черемуха), *pea* (из лат. *pisum* – горох), *beet* (из лат. *beta* – свекла), *pepper* (из лат. *piper* – перец), *plant* (из лат. *planta* – саженец, растение);

- названия предметов ежедневного обихода: *cup* (из лат. *cupa* – чашка), *kitchen* (из лат. *coquina* – кухня), *mill* (из лат. *molina* – мельница),

wine (из лат. *vinum* – вино), *street* (из лат. *strata via* – мощеная дорога), *port* (из лат. *portus* – порт), *wall* (из лат. *vallum* – вал), *mile* (из лат. *milia (passuum)* – тысяча шагов);

– слова, связанные с церковью и религией: *priest* (из лат. *presbyter* – старец), *bishop* (из лат. *episcopus* – смотритель, надзирающий), *monk* (из лат. *monachus* – монах), *nun* (из лат. *nonna* – монахиня), *candle* (из лат. *candela* – свеча);

– слова, связанные со школой и образованием: *school* (из лат. *schola* – школа), *scholar* (из лат. *scholaris* – школьник), *magister* (из лат. *magister* – учитель);

– сельскохозяйственные термины: *sickle* (из лат. *sicilis* – серп), *mill* (из лат. *molina* – мельница);

– топонимы: *Chester* в разных географических названиях (из лат. *castrum* – укрепление, *form*; *castra* – лагерь), а также *foss* (из лат. *Fossa* – ров), *col(n)* (из лат. *colonia* – поселение). Например: *Lancaster, Dorchester, Manchester, Winchester, Fossway, Fossbrook, Lincoln, Colchester*.

Все эти ранние латинские заимствования прошли в дальнейшем значительную эволюцию как в своей форме, так и в значении [1, с. 236].

Роль латинских заимствований в различных языках неодинакова и зависит от конкретно-исторических условий развития каждого языка. То или иное влияние одного языка на другой всегда объясняется историческими причинами: войны, завоевания, путешествия, торговля и т.п. приводят к более или менее тесному взаимодействию различных языков. В действительности латинские заимствования были хоть и не единственным, но одним из самых фундаментальных путей развития словарного состава германских языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – 3-е изд., перераб. и доп. / И. В. Арнольд. – М. : Высшая школа, 1986. – 295 с.
2. Степанова М. Д. Лексикология современного немецкого языка / М. Д. Степанова, И. И. Чернышева. – М. : Высшая школа, 1962. – 310 с.
3. Секирин В. П. Заимствования в английском языке / В. П. Секирин. – К. : Киевский университет, 1964. – 152 с.
4. Ярхо В. Н. Латинский язык : учебник для студентов педагогических вузов / В. Н. Ярхо, В. И. Лобода, Н. Л. Кацман и др. : под ред. В. Н. Ярхо, В. И. Лободы. – М. : Высшая школа, 2002. – 384 с.

*Мирошник И.Л.,
учитель Макеевского лицея № 2 «Престиж»
(г. Макеевка, ДНР)*

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ, КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Коммуникативные способности – это совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, определяющая успешность выполнения коммуникативной деятельности. Коммуникативные способности имеют следующие особенности: они имеют индивидуальную степень выраженности; функционируют как единое целое; имеют отношение к успешности выполнения именно коммуникативной деятельности; не сводятся к коммуникативным знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека [1].

Коммуникативные способности включают в себя следующие компоненты: мотивационный, самооценочный, когнитивный, коммуникативно-деятельностный и эмоциональный [1; 2].

При этом все компоненты существуют как симбиоз, проявляются в коммуникативной деятельности и развиваются в ней. Данные структурные компоненты представляют собой ту совокупность персональных, психологических и даже физических особенностей человека, которая определяет успешность овладения коммуникативной деятельностью и выступает в качестве коммуникативных способностей.

Иностранный язык, как учебный предмет, обладает рядом специфических особенностей, отличающих его от остальных предметов, благодаря которым коммуникативная деятельность, как основа развития коммуникативных способностей, вводится в учебный процесс, не нарушая его.

Исходя из того, что развитие коммуникативных способностей происходит в процессе изучения иностранного языка, то следует отметить, что не каждый урок иностранного языка будет способствовать развитию коммуникативных способностей, а только тот, содержание которого преобразовано с целью развития этих способностей. Речь идет исключительно о приемах обучения, при этом лексический и грамматический материал не искажается. Исходя из понимания приема, использованного при необходимости развития коммуникативных способностей учащихся на каждом уроке, то приемы, введенные в процесс изучения иностранного языка должны быть направлены на обучение иноязычным навыкам говорения, чтения, аудирования, при одновременном развитии способностей.

Используя приемы развития коммуникативных способностей на каждом уроке последовательно, в системе и в течение всего периода

изучения данного учебного предмета, мы тем самым реализуем поставленную цель – развить коммуникативные способности учащихся в процессе изучения иностранного языка. При этом, приемы, использованные в совокупности и направленные на достижение какой-либо цели, образуют средство ее реализации а, следовательно, мы можем утверждать, что иностранный язык как учебный предмет, в данном конкретном случае, выступает как средство развития коммуникативных способностей учащихся.

Коммуникативная активность органически связана с необходимостью использовать коммуникативные ситуации в процессе развития коммуникативных способностей учащихся.

В практике обучения иноязычному обучению коммуникативная ситуация понимается как система взаимоотношений обучающихся, которая порождает личностную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность. Ведущим понятием в данном определении является понимание ситуации как системы взаимоотношений.

Развитие коммуникативных способностей учащихся и учебной деятельности предполагает развитие составляющих их структурных компонентов.

В процессе изучения учебного предмета «иностранный язык», интересным является тот факт, что развитие каждого отдельно взятого компонента побуждает развитие других компонентов. Развитие когнитивного компонента коммуникативных способностей предполагает обучение коммуникативным знаниям, умениям, навыкам (ролевая игра, анализ ситуаций, дискуссия и драматизация коммуникативных ситуаций). При этом активизируется внимание учащихся, формируются навыки вербальной коммуникации, создаются условия для активной коммуникативной деятельности.

Так, например, при изучении темы «Страны и народы», дети отрабатывают навыки общения с незнакомыми людьми, при этом вводят в ситуацию неожиданные элементы: «Вы не знаете название столицы Марокко, (читаете это по лицам), как можно выйти из сложной ситуации». Учитель в этом процессе не обязательно выступает в роли судьи, он может выполнять одну из ролей, что создает благоприятную атмосферу и усиливает тем самым адекватное развитие мотивационного и эмоционального компонентов коммуникативных способностей обучающихся.

Особенно эффективным методом развития коммуникативных навыков является использование простых и универсальных перцептивных игр. Это эмоционально насыщенная форма деятельности в условиях коммуникативной ситуации, направленная на усвоение социально приемлемого коммуникативного опыта, фиксированного в социально закреплённых способах коммуникативной деятельности. Данные игры эмоционально насыщены, дают возможность

контролировать процесс развития коммуникативных способностей и легко вписываются в учебный процесс.

Особый интерес, в рамках организации развития коммуникативных способностей учащихся, данные игры вызывают еще и потому, что они создают условия психологически безопасной среды и при этом дают возможность учащимся отслеживать собственные индивидуально психологические особенности в коммуникативной деятельности и получать обратную связь о качестве последней.

Организуя коммуникативную деятельность, следует помнить, что она будет направленной на развитие коммуникативных способностей одновременно с процессом обучения иностранному языку, а последнее диктует необходимость использования инструкций и содержания высказываний на английском языке. Кроме этого, для поддержания определенной динамики иноязычного высказывания, необходимо использовать разумное чередование используемых упражнений.

Далее приводятся примеры упражнений, которые можно использовать на уроках английского языка в школе для повышения коммуникативных способностей учащихся.

«Маленькая мышка» (мотивационный компонент).

Упражнение включает в себя элементы состязания, проводится в группе и может использоваться для отработки или повторения лексических единиц: лево-право и вверх-вниз и т.д. Для проведения упражнения детям предлагается поле, расчерченное на клетки. По этому полю по команде передвигается маленькая мышка. Она может двигаться вверх, вниз, влево, вправо, а учащиеся должны мысленно двигаться за мышкой, как только последняя покинула поле, надо поднять руку. Выигравший, т.е. первый поднявший руку, дает команды дальнейшего передвижения мышки по полю. Например: Attention! Up! Down! Left! Right!

«Общественный транспорт» (эмоциональный компонент).

Для выполнения задания выбирается пара желающих, которым дается задание: представьте, что вы едете в транспорте, который не останавливается, и вы видите, что в другом автобусе, напротив вас сидит человек, которого вы давно не видели и вам надо договориться с ним о встрече в каком-либо месте. При обсуждении упражнения необходимо обратить внимание на важность понимания партнера и на возможности невербальной передачи информации.

«Рисовалка» (самооценочный компонент).

Данное упражнение целесообразно использовано как прием обучения аудированию.

Инструкция: «Your task is to draw your mood for some minutes. I won't like something particular, you may use colours, lines, forms, shape... Now, give your picture for your friend. His task is to guess your mood» («За определенное время нарисуйте свое настроение с помощью форм, линий, различных цветов... Теперь передайте свой рисунок соседу.

Посмотрите внимательно на рисунок, и попробуйте угадать, какое настроение изображено на нем»). Данное упражнение с точки зрения развития коммуникативных способностей направлено на тренировку навыка узнавания эмоциональных состояний людей (включая себя).

ЛИТЕРАТУРА

1. Грибенко Е. А. Развитие коммуникативных способностей учащихся в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. псих. наук / Е. А. Грибенко. – Омск, 2006. – 189 с.
2. Глозман Ж. М. Общение и здоровье личности / Ж. М. Глозман. – М. : Изд-во «Академия», 2002. – 208 с.

Мозговая Т.Ю.,

студентка 3 курса

Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал)

«Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)»

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Михалева Г.В.

(г. Таганрог, Россия)

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Лингвострановедение является способом ознакомления с современной действительностью страны изучаемого языка. Этот подход является своеобразным «мостиком», позволяющим обучающемуся приобщиться к национальному и культурному наследию, к особенностям жизни в стране выбранного им языка.

В процессе реализации данного подхода на уроке иностранного языка учителю предоставляется возможность сформировать и развить коммуникативную компетенцию учащихся в контексте межкультурной коммуникации (диалог культур). Вследствие этого, обучающийся получает представление об обычаях и традициях страны изучаемого языка, т.к. окружающая человека действительность дана в виде природы и культуры [5, с. 9].

Термин «лингвострановедение» впервые появляется в брошюре Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Лингвистическая проблема страноведения в преподавании русского языка иностранцам» в 1971 году. Зародился термин в связи с выходом книги этих ученых «Язык и культура» [1, с. 12], где было выдвинуто предложение использовать страноведческие факты непосредственно в процессе изучения языка. Способы познания учащимися новой культуры стали объектом данной дисциплины. Авторы полагают, что «под этим термином

следует понимать такую организацию изучения языка, благодаря которой школьники знакомятся с настоящим и прошлым народа, с его национальной культурой через посредство языка и в процессе овладения им» [1, с. 11].

«Язык – «дом бытия духа», – говорит Ю.Н. Караулов [3, с. 27]. Из этого следует, что, овладевая различными лингвострановедческими языковыми единицами (фразеологизмы, безэквивалентная и фоновая лексика), ребёнок также впитывает культуру. В свою очередь, культура, по определению В.А. Масловой, – это «совокупность всех форм деятельности субъекта в мире, основанная на системе установок и предписаний, ценностей и норм, образцов и идеалов, это наследственная память коллектива, которая живет лишь в диалоге с другими культурами», это «свод «правил игры» коллективного существования...» [4, с. 8].

Средний этап характеризуется равноценным формированием речевых умений в устной речи и чтении. Овладение говорением приобретает более продуктивный характер, по сравнению с начальным этапом. Поскольку учащиеся средней ступени уже способны логично излагать мысли в монологической форме в рамках пройденного материала, то лингвострановедение в полной мере целесообразно вводить именно на данном этапе.

Выявить у учащихся степень владения страноведческой и социокультурной информацией позволяют лингвострановедческие тесты, специально разработанные по каждой теме. Основные требования к тестам такого рода: доступность по содержанию используемого материала, простота по структуре, экономность по времени его выполнения, простота проверки выполненного задания, охват большого количества учащихся одновременно. Как средство контроля уровня владения фактическим лингвострановедческим материалом на уроке иностранного языка используются лингвострановедческие тесты.

Задания и учебные материалы страноведческого характера также могут быть включены в организацию разнообразных видов внеклассных мероприятий на иностранном языке.

Как следствие, изучение иностранного языка с опорой на национальную культуру говорящего на этом языке народа реализует следующие задачи:

- придает обучению лингвострановедческую «окраску»;
- усиливает коммуникативно-познавательную мотивацию учащихся;
- расширяет общекультурный кругозор учащихся;
- позволяет разнообразить формы и способы работы;
- реализует общедидактическое требование сочетания обучения с воспитанием;
- повышает интерес и инициативу ученика на уроке;

- забезпечує потребу в підвищенні знань, умінь і навчальних в іноземному мові.

Таким чином, лінгвістичний підхід також сприяє розвитку спостережливості, мислення і уявлення учнів засобом проникнення в таємни слова і думки чужого мови [2, с. 43]. Отже, лінгвістичний підхід до навчання іноземному мові враховує взаємодію культури і мови, представляючи цей процес в якості цілісної структури одиниць, в єдності їх мовного і немовного змісту. С практичної точки зору лінгвістичне навчання збагачає знання учнів про країну вивчаємого мови конкретними і переконливими даними з різних сфер життя суспільства, а також слугує джерелом інформації для мислительно-творчої діяльності.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М. Мова і культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомарова. – М., 1973. – 235 с.
2. Воскресенська Л. Б. Лінгвістична паспортизація ключових слів і її роль в викладанні російської мови іноземним учням : дис. ... канд. пед. наук / Л. Б. Воскресенська. – М. : Російська мова, 1981. – 172 с.
3. Караулов Ю. Н. Російська мова і мовна особистість / Ю. Н. Караулов. – М., 1987. – 264 с.
4. Маслова В. А. Лінгвістична лінгвістика / В. А. Маслова. – М., 2001. – 203 с.
5. Миньяр-Белоручев Р. К. Лінгвістичне навчання або «іноземна культура?» / Р. К. Миньяр-Белоручев, О. Г. Оберемко // ІЯШ. – 1993. – № 6. – 55 с.

Мурко А.М.,

учениця 8-Б класу

Горлівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступеней № 12

з поглибленим вивченням окремих предметів

Науковий керівник: уч. Бузышина М.В.

(г. Горлівка, ДНР)

ПРОЕКТНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Проектна методика є однією з методичних знахідок. Проект – це вид навчальної діяльності, в якій задіяні досвід, увага, знання та величезне бажання поділитися з іншими [1].

Поняття «проективність» було засновано Королівським коледжем мистецтв у Великій Британії. Воно пов'язано з проектною культурою, в якій реалізується мистецтво планування, творчості, виконання та оформлення.

Сам метод виник ще на початку століття, коли педагоги та філософи намагалися знайти засоби та шляхи розвитку активного самостійного мислення дитини. Саме тому американські педагоги Дж. Дьйо, Кіппатрик та інші звернулися до активної пізнавальної та творчої сумісної діяльності дітей під час вирішення однієї загальної проблеми. Тому спочатку метод проблеми називався проблемним.

Використання проектної діяльності є актуальною, тому що допомагає розширити комунікативні уміння та сприяє інтегруванню чотирьох умінь.

Актуальність теми полягає в тому, що, сягаючи основної мети навчання іноземної мови – комунікативної компетенції, учні повинні мати сформовані вміння та навички в тому чи іншому виді мовленнєвої діяльності. А проектна методика саме сприяє тому, щоб школярі не автоматично запам'ятовували та відтворювали знання, а ще й мали активну усну практику, щоб досягти основної мети.

Новизна підходу в тому, що учням дається можливість самим конструювати зміст спілкування, починаючи з першого заняття.

Слід зазначити, що вчитель іноземної мови навчає дітей засобів мовленнєвої діяльності, ось чому ми говоримо про комунікативну компетенцію як про одну з основних цілей навчання іноземних мов.

Щоб сформувати в учнів необхідні вміння, лінгвістичну компетенцію та навчити в тому чи іншому виді мовленнєвої діяльності, необхідна активна усна практика для кожного учня групи. Важливо надати учням можливість мислити й розв'язувати деякі проблеми. Ось чому метод проектів є важливим на етапі творчого застосування мовного матеріалу.

До творчих умінь психологи відносять, перш за все, вміння генерувати ідеї; знаходити не один, а багато варіантів рішення проблеми; прогнозувати наслідки того чи іншого рішення.

До комунікативних умінь належать, перш за все, вміння вести дискусію, слухати та чути співрозмовника, відстоювати свою точку зору, підкріплену аргументами; вміння знаходити компроміс зі співрозмовником; вміння лаконічно висловлювати свою думку.

Таким чином, для грамотного використання методу проектів необхідна значна попередня підготовка, яка повинна проводитися постійно, систематично та паралельно з роботою над проектом [2].

Визначимо основні вимоги до використання метода проектів: наявність проблеми (наприклад, проблема вільного часу в молоді, проблема формування молодіжного сленгу та інші); практичне, теоретичне значення результатів (доповідь, спільний випуск постера, газети); самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів на уроці та в позаурочний час; структурування змістової частини проекту; використання дослідницьких методів: визначення проблеми, задач дослідження, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, висновки (використання в ході

сумісного дослідження метода «мозкової атаки», «круглого столу», творчих звітів тощо) [3, с. 4].

Метод проєктів можна використовувати з багатьох тем. Основне – це сформулювати проблему, над якою учні будуть працювати в процесі роботи над темою програми.

Слід мати на увазі, що процес роботи не менш важливий, ніж її результат; досвід вирішення проблеми формує звичку доводити справу до кінця, не зупиняючись на півдорозі; індивідуальний темп виконання проєкту дає спробу розкрити можливості для розвитку учнів; проєктне навчання активно впливає на мотивацію учнів.

З психологічної точки зору, процес виконання проєкту – це череда послідовно виникаючих потреб та пошук відповідних засобів їх втілення.

Кожна нова потреба викликає зацікавленість учнів і тим самим підтримує мотиваційний фон навчання на достатньо високому рівні. Таким чином, ми спостерігаємо підвищену навчальну активність учнів.

Проаналізувавши технологію проєктів як інноваційну технологію навчання, можна дійти таких висновків: у цій методиці використовуються всі кращі ідеї, які вироблені традиційною та сучасною методикою викладання іноземних мов; виконання завдань характеризується новизною результатів та новими засобами його досягнення; важливе значення має ego-фактор (можливість говорити про те, що учні думають, про свої плани); робота над проєктом сполучається зі створенням твердої мовної основи; методика пропонує нові засоби роботи, не потребуючи великих зусиль та часу для засвоєння; вона дозволяє учням вийти на самостійний творчий рівень, стимулює бажання бути активним. Але слід зазначити, що за відсутності часу ми можемо використовувати деякі елементи цієї методики, які також можна вважати ефективними.

Ця методика стимулює бажання постійно вдосконалювати свою майстерність та розвивати цю саму методику далі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Проценко О. П. Використання інноваційних педагогічних технологій [Електронний ресурс] / О. П. Проценко // Педагогічний досвід. – Режим доступу : <http://protsenko-olena.pp.ua/?p=573>.
2. Пшевлодська О. А. Використання інноваційних технологій на уроках англійської мови [Електронний ресурс] / О. А. Пшевлодська // Інноваційні технології на уроках. – Режим доступу : http://pshevlodska.blogspot.com/p/blog-page_11.html.
3. Чуйко С. В. Проєктна методика навчання іноземних мов / С. В. Чуйко // Англійська мова та література. – 2004. – № 31. – С. 4-5.

*Непиющая И.А.,
учитель МОУ «Школа № 77»
(г. Донецк, ДНР)*

РОЛЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В последнее время возрос интерес к иностранным языкам как средству живого межкультурного общения. Поэтому вопрос интеграции компонентов культуры в процессе обучения иностранным языкам стоит давно. Однако, несмотря на существование различных подходов, принцип неотделимости изучения иностранного языка от параллельного знакомства с культурой страны языка, который изучается, её историей, социокультурными традициями, особенностями восприятия мира народом-носителем является общепризнанным в методике преподавания иностранных языков.

Отличительные черты взаимосвязи языка и культуры вызывали большой интерес со времён античности у дидактов, философов, лингвистов. Споры относительно данной проблемы ведутся по настоящее время. Учёные-лингвисты, этнопсихолингвисты, лингводидактики различно трактуют характер взаимодействия языка с внеязыковой действительностью, но ни одно из данных направлений не отрицает существование их взаимосвязи и роли, которую она играет в ситуациях межкультурного общения.

Лингвострановедение сформировалось под влиянием проблемы о соотношении языка и культуры. Знакомство с культурой страны, язык которой изучается, являлось одной из главных задач ещё со времён античности, поскольку как преподавание классических языков, так и трактовка религиозных текстов не мыслилось без культуроведческих комментариев.

Термин «лингвострановедение» впервые ввели Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров. Под данным термином они понимают такую организацию изучения языка, благодаря которой учащиеся знакомятся с настоящим и прошлым народа, с его национальной культурой посредством языка и в процессе овладения им [1].

Вопросы связи языка и культуры, выделение культурного компонента при обучении иностранному языку получают особую важность в контексте компетентного подхода. Лингвострановедческая компетенция выступает как основа, которая обеспечивает готовность личности к приобщению к иноязычной культуре. Лингвострановедческая компетенция открывает взгляд на дифференциацию культур, подчёркивает относительность этноцентрического мышления [2, с. 6].

Формирование лингвострановедческой компетенции решает следующие задачи: воспитание толерантного отношения к

национальным поведенческим стереотипам, понимание ценностных ориентаций и форм мышления того или иного языкового сообщества.

Лингвострановедческая компетенция представляет собой систему лингвострановедческих знаний, умений, которые позволяют учащимся выстраивать свою деятельность, опираясь на свой лингвострановедческий кругозор, и реализовывать полноценную коммуникацию в ситуации межкультурного общения. Формирование лингвострановедческой компетенции рассматривается как процесс активного взаимодействия участников образовательного процесса, который направлен на получение учащимися лингвострановедческих умений и знаний, которые обеспечивают им возможность успешно осуществлять межкультурную коммуникацию.

Лингвострановедческая компетенция характеризуется такими основными компонентами как основные фоновые знания типичного образованного представителя изучаемой лингвокультурной общности; умения использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и неопосредованного межкультурного общения; знание национально окрашенных лексических единиц и умение адекватно применять их в ситуациях межкультурной коммуникации.

Основной целью формирования лингвострановедческой компетенции является «снабдить неносителя языка фоновыми знаниями в объёме, по форме и содержанию приближающимися к фоновым знаниям носителя данного языка и культуры» [3, с. 6].

Обучение с применением лингвострановедческих материалов повышает интерес учащихся к изучению иностранных языков посредством развития внутренней мотивации при помощи переноса центра процесса обучения с учителя на ученика. Кроме того, это благоприятствует развитию творческого потенциала учащихся, осознанию себя как членов общества, расширению их языковых знаний, а также представляет собой действенный источник мотивации.

Таким образом, формирование лингвострановедческой компетенции способствует расширению необходимых лингвострановедческих навыков и умений: лексических, произносительных, орфографических, умений оперировать лингвострановедческим материалом. Формирование лингвострановедческой компетенции способствует перестройке стереотипов мышления учащихся, полноценной коммуникации и подсознательному чувству языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Пыхина Н. В. Проблема педагогических условий формирования лингвострановедческой компетенции младших школьников

[Электронный ресурс] / Н. В. Пыхина // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 4. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/problema-pedagogicheskikh-usloviy-formirovaniya-lingvostranovedcheskoy-kompetentsii-mladshih-shkolnikov>. – 30.10.2016.

3. Томахин Г. Д. Реалии-американизмы : пособие по страноведению / Г. Д. Томахин. – М. : Высшая школа, 1988. – 238 с.

Никилятина М.А.,

студентка 4 курса

Казахско-русского международного университета

Научный руководитель: доц. Байдильдинова М.В.

(г. Актобе, Казахстан)

ГРАММАТИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА РЕЛИГИОЗНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Научно-популярная литература всегда привлекает огромную читательскую аудиторию. Это связано с тем, что такая литература простым и доступным языком объясняет людям загадки природы, научные открытия, описывает биографии и труды ученых. В данном жанре написано множество книг, этюдов, очерков, посвященных научным достижениям и фундаментальным проблемам наук и т.д. Книги подобного содержания может читать любой человек, не обладающий глубокими научными познаниями. В текстах приводятся сведения по какому-либо специфическому вопросу, автор не использует большое количество терминов и формул, он приводит примеры из собственной жизни, практики.

Вышеперечисленные аспекты необходимо учитывать при переводе такого рода текстов. Переводчик понимает, что его текст находится на стыке нескольких стилей, нескольких разных жанровых направленностей и требуется четко придерживаться этой грани.

Научно-популярный текст непосредственно связан с научным, их схожесть в том, что оба текста отражают научную проблему, новое знание, но они по-разному его преподносят читателям. Научный текст более формализован, насыщен терминами. Смысловая точность, использование устойчивых выражений, клише – являются типичными чертами научного текста. Чтобы понять такой текст, необходимо иметь знания по конкретному предмету, неподготовленный читатель не сможет разобраться в сути вопроса. Читательская аудитория научно-популярного текста значительно разнообразнее и шире, любой образованный и любознательный человек сможет понять и найти для себя что-то новое в такой литературе.

Для достижения большей ясности автор использует различные средства художественной выразительности, что сближает такой текст с художественным. Бытует мнение, что научно-популярный текст по своему построению проще, чем научный, а значит – он проще для перевода. Однако это представление ошибочно. Научно-популярный текст выполняет сложную коммуникативную задачу и при этом использует больше выразительных средств. Автор является специалистом в данной области, и хотя он упрощенно подает информацию, эти сведения достоверны и объективны.

В отличие от научного текста, в научно-популярном меньше терминов, но все же лексика не менее сложная, так как используются специальные слова и выражения и общенаучная лексика. Такая лексика является связующим звеном для организации всего научно-популярного текста. Терминологическая лексика также играет большую роль для языка научно-популярной литературы, поскольку ее главная задача – точное и четкое выражение специальных понятий. Термины несут семантическую нагрузку.

В научно-популярных текстах синтаксис упрощается, но ему присуща логичность, ясность и содержательность, наряду со специальными оборотами, аналогиями, сравнениями и метафорами. В текстах, по своей структуре более приближенных к научным текстам, наблюдается широкое использование причастных, инфинитивных и герундиальных оборотов.

В наше время возрождается интерес к апокрифическим евангелиям. Эти тексты показывают раннее никому не известные аспекты жизни Христа, Его последователей и представителей других религиозных течений того времени.

В книге повествуется о том, как и где тексты были найдены, описываются истории создания тех или иных апокрифических евангелий. При переводе такого текста необходимо использовать точные эквиваленты имен, названий мест, а иногда и целые отрывки из некоторых апокрифических евангелий.

В книге широко используются слова и словосочетания религиозного характера, свойственные не только христианской религии, но и другим различным конфессиям. При переводе такой лексики необходимо понимать значения этих слов, невозможно заниматься переводом текстов религиозной направленности, не имея хотя бы некоторого представления о религиях в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеевичева Ю. С. Функционально-прагматическая специфика синтаксических средств маркирования авторского присутствия в научно-популярном тексте / Ю. С. Алексеевичева // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета, 2012. – С. 70-73.

2. Аросева Т. Е. Научный стиль речи: технический профиль : пособие по русскому языку для иностранных студентов. / Т. Е. Аросева, Л. Г. Рогова, Н. Ф. Сафьянова. – 4-е изд. – М. : Рус. язык. Курсы, 2010. – 312 с.
3. Арутюнова Н. Д. Диалогическая цитация: К проблеме чужой речи / Н. Д. Арутюнова // Вопросы языкознания. – 1986. – С. 28-41.
4. Азаров А. А. Большой англо-русский словарь религиозной лексики / А. А. Азаров. – М. : Флинта, Наука, 2004. – 808 с.
5. Бархударов Л. С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 1975. – 240 с.

Никитская А.О.,
студентка 3 курса филологического факультета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Научный руководитель: преп. Извекова И.Ю.
(г. Горловка, ДНР)

НЕМЕЦКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Одним из естественных и необходимых процессов развития языка является заимствование слов. Лексическое заимствование обогащает язык и обычно нисколько не вредит его самобытности, так как внутренние законы языкового развития остаются неизменными. Под заимствованным словом в языкознании понимается всякое слово, пришедшее в русский язык извне, даже если оно по составляющим его морфемам ничем не отличается от исконно русских слов. Что заставляет один народ заимствовать слова у другого? Основной и главной причиной является необходимость обозначить некоторый специальный вид предметов или понятий иноязычного происхождения. Вместе с предметом часто приходит и его название. Подобным образом лексическая структура русского языка пополнилась такими словами, как *автомобиль, такси, метро, трактор, комбайн, робот, акваланг, нейлон, лазер* и др. Подчеркнем, что процесс заимствования слов – явление нормальное, а в определенные исторические периоды даже неизбежное, более того, освоение иноязычной лексики обогащает словарный запас принимающего языка.

Иноязычные слова в лексике современного русского литературного языка хотя и представляют довольно многочисленный пласт лексики, но, тем не менее, не превышают 10 % всего его словарного состава. В общей лексической системе языка лишь небольшая их часть выступает в качестве межстилевой общепотребительной лексики, подавляющее большинство из них имеет стилистически

закрепленное употребление в книжной речи и характеризуется в связи с этим узкой сферой применения.

Процесс заимствования немецких слов в русском языке начался в XIII веке. Данный процесс проникновения иноязычной лексики проходил как устным, так и письменным путем, а также через посредство других языков.

Таким образом, в русском словаре появились такие слова как *циферблат* (Ziffer – цифра, Blatt – лист); *курорт* (Kur – лечение, Ort – место, населенный пункт); *вундеркинд* (Wunder – чудо, Kind – ребенок); *айсберг* (Eis – лёд, Berg – гора); *ярмарка* (Jahr – год, Markt – рынок), а также *ландшафт* (Landschaft), *шифер* (Schiefer), *абзац* (Absatz), *бухта* (Bucht), *рыцарь* (Ritter), *рюкзак* (Rucksack), *штудировать* (studieren), *рихтовать* (richten), *шлифовать* (schleifen) и многие другие.

Говоря о заимствованных словах, нельзя не упомянуть о так называемых кальках. Так, русский глагол *выглядеть* возник как калька немецкого слова *aussehen*, приставка *-aus* была переведена как *-вы*, а глагол *sehen* как *глядеть*. Например, такое слово, как *полуостров*, калькировано из немецкого *Halbinsel*, где *Halb* – это *половина*, а *Insel* – *остров*. Слова подобного рода, возникшие в результате перевода иноязычной лексики по составляющим ее морфемам, в результате усвоения словообразовательной структуры чужих слов, называются словообразовательными.

Кроме полных калек в лексике русского языка наблюдаются полукальки – слова, состоящие частью из русского материала, а частью из материала иноязычного слова, которое по словообразовательной структуре так же точно соответствует аналогичным словам языка-источника, из которого идет заимствование. Например, в 40-х годах XIX века благодаря В. Г. Белинскому в русский литературный язык вошло слово *гуманность*. Возникло оно путем заимствования корневой части немецкого слова *Humanität* (human – гуманный) в виде основы прилагательного *гуманн* и перевода немецкого суффикса *-ität*, образующего отвлеченные имена, соответствующим русским суффиксом *-ость*.

Таким образом, заимствование слов из других языков является естественным и неизбежным процессом, который обусловлен международными связями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блумфильд Л. Лингвистическое наследие XX века / Л. Блумфильд. – М., 2002. – 543 с.
2. Жирмунский В. М. Немецкая диалектология / В. М. Жирмунский – М. : АН СССР, 1956. – 956 с.

Никольникова Е.В.,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
«Ростовского государственного экономического
университета (РИНХ)»
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Михалева Г.В.
(г. Таганрог, Россия)

ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современные педагогические технологии, такие как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов, помогают преподавателю реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей обучаемых, их уровня обученности, склонностей, создать благоприятный микроклимат в учебной группе, повысить интерес к учению, исключить стрессовые ситуации во время занятия.

Технология эффективной речевой деятельности. Данная технология активно применяется на уроках, т.к. в её основе лежит нетрадиционность урока, а «все, что необычно, то и интересно»: урок-сказка, кукольный театр, драматизация, путешествие, интервью, радио-передача, репортаж, соревнование, урок-презентация и др. Творчество преподавателя в реализации данной технологии неограниченно, так же как и творчество обучаемых.

Технология диалогового обучения помогает преподавателю превратить занятие в пространство эффективного общения. Учащиеся, работая в постоянных или в парах сменного характера, одновременно общаются и выполняют поставленную перед ними коммуникативную задачу. Сильные помогают слабым. Результатом данной технологии является успешность каждого ученика, благоприятный эмоциональный фон и, как следствие, здоровьесбережение.

Технология рефлексивного обучения. На разных этапах учебного занятия при выполнении различных заданий преподаватель проводит рефлекссию, а также старается воздействовать на эмоциональный отдел памяти, т.к. согласно теории психопедагогики необходимо учитывать последовательность обработки поступающей информации. Почти на каждом занятии учащиеся используют алгоритм метода саморефлексии. После выполнения конкретного задания необходимо ответить себе на 3 вопроса:

1. *Что тебе нравится или не нравится в этой информации или упражнении?*
2. *Почему?*
3. *Что ты можешь сделать с этой информацией?*

Это позволяет снять внутреннее раздражение и почувствовать себя увереннее. Все перечисленные ниже приемы очень легко вписываются в систему любого урока, главное, чтобы они были систематическими, в противном случае результатов можно не ждать: дидактические физкультминутки (придумываются по конкретным темам и могут быть очень разнообразными), релаксационные паузы, дидактические игры с мячом, двигательные игры, музыкотерапия, дыхательная гимнастика, гимнастика для глаз. Для физической и психической разгрузки во время урока используются релаксационные паузы. Попросите учащихся закрыть глаза, расслабиться, включите приятную музыку и зачитайте легкий для понимания и образного представления рассказ на иностранном языке, в данный момент происходит одновременно физическое расслабление и активизация умственных процессов.

Формирование навыков здорового образа жизни реализуется за счет тематики учебных тем: *Здоровье. Спорт. Здоровый образ жизни. Здоровое питание. Режим дня. Экология.* По Госстандарту на изучение подобной тематики отводится достаточное количество часов для того, чтобы сформировать правильное отношение учащихся к себе, своему здоровью и роли здорового образа жизни в современном обществе.

Диагностика утомляемости. В учебных группах можно проводить диагностику утомляемости. Данные технологии, методы и приемы активно способствуют формированию психически и физически здоровой личности. После проведения занятий с использованием подхода здоровьесбережения учащимся задается вопрос: *Как вы себя чувствуете?* Предусматривается два варианта ответа:

А. Я полон сил и готов к работе.

Б. Я устал, мне неинтересно.

Таким образом, на данных учебных занятиях применяются разнообразные формы и приёмы работы, происходит частая смена видов деятельности, отмечается позитивный эмоциональный фон, доброжелательная атмосфера, атмосфера сотрудничества, психологический комфорт, что способствует высокой мотивации у учащихся к изучению иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новейшие технологии нейтрализации стрессов и оздоровления школьника : практ. пос. / Авт.-сост. В. В. Онишина. – М. : АРКТИ, 2008.
2. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н. К. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2005.
3. Управление развитием здоровьесберегающей среды в школе. Сборник материалов факультета повышения квалификации и

профессиональной переподготовки работников образования МПГУ / Под ред. Т. И. Шамовой – М. : Изд-во ООО УЦ «Перспектива», 2008.

4. Цели обучения иностранному языку : учеб. пос. / Под ред. Е. И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. (Серия «Методика обучения ИЯ», № 2).

Овчаренко Н.В.,

*студентка 4 курса филологического факультета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»*

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

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ

Интенсивное развитие высоких технологий и переход системы современной коммуникации на новый, более высокий уровень, требуют от ученых-педагогов современности разработки и внедрения в систему среднего и высшего образования новых методик преподавания иностранного языка для повышения эффективности обучения.

Как известно, целью деятельности всех преподавателей иностранного языка является повышение у учащихся уровня владения иностранным языком. Однако успех этой деятельности во многом зависит от методик, которыми они пользуются при обучении учащихся.

Прежде чем рассматривать новейшую методику преподавания иностранного языка, необходимо вспомнить о грамматико-переводном методе, который широко использовался в системах среднего и высшего образования раньше. Целью этого метода было дать учащимся углубленное понимание грамматической структуры иностранного языка, посредством чтения и перевода текстов и выполнения однотипных упражнений. К сожалению, этот метод проявил себя как не достаточно эффективный.

Одним из методов, которые были разработаны на основе грамматико-переводного, стал **коммуникативный метод**, целью которого является научить учащихся свободно говорить на иностранном языке. Соответственно, чтобы говорить на иностранном языке, учащиеся должны постоянно обогащать свой словарный запас, что и является основной задачей коммуникативного метода. Высокий процент запоминания новой лексики достигается путем внедрения их в непосредственное общение между учащимися и преподавателем, в

отличие от грамматико-переводного метода, задачей которого было заучивание учащимися новых слов и их перевода, что не отличалось высокой результативностью. Как пример, внедрение новых слов в общение на уроке может осуществляться с помощью карточек, на которых написаны новые слова. При этом учащиеся могут работать в парах, где один учащийся получает карточку с новым словом и его переводом и на иностранном языке пытается объяснить другому учащемуся значение этого слова так, чтобы тот сумел его угадать. Таким образом, данный метод не только способствует усвоению учениками нового лексического материала, а и развивает процессы их мышления.

Следующим современным методом, направленным на эффективное овладение иностранным языком, является **прямой метод**. Он заключается в том, что процесс изучения иностранного языка учащимися проводится без обращения к родному языку. Такой подход изначально широко использовался институтом Гёте и школами Берлица, а также применялся в Канаде при овладении французским языком. Действенность этого метода состоит в том, что он имитирует другой эффективный метод, а именно метод полного погружения в изучаемый язык. Следовательно, педагогам современных школ советуют использовать не более 5 % родного языка на уроках иностранного языка.

Еще один новый метод, который, однако, используется педагогами не так активно, это **естественный метод**. Цель этого метода состоит в достижении учащимися среднего уровня владения иностранным языком, при этом педагог не исправляет ошибки в речи учащихся. Считается, что использование этого метода способствует более динамичному развитию у учащихся речевых навыков.

Таким образом, новейшая методика преподавания иностранных языков включает в себя эти основные методы. Соответственно, современный педагог должен пользоваться комбинацией этих методов для максимизации эффективности урока.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герасименко Л. Д. Современные методы преподавания иностранных языков (коммуникативный подход) / Л. Д. Герасименко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. XXXV междунар. науч.-практ. конф. – № 12(35). Часть I. – Новосибирск : СибАК, 2013.
2. Павловская И. Ю. Методика преподавания иностранных языков. Обзор современных методик преподавания / И. Ю. Павловская. – [2-е изд.]. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. – С. 3-4.

Опаляра О.О.,
 студент 4 курса филологического факультета
 ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
 Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Волкова Н.В.
 (г. Горловка, ДНР)

К ВОПРОСУ О ПРАВОПИСАНИИ СЛОЖНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В аспекте словообразования английского языка существует много нерешенных проблем, связанных с такими способами, как словосложение и основосложение. Объединение двух слов или основ в одну единицу является одной из тенденций современного развития языка. Достаточно актуальным при этом остается правописание сложных слов. Многие отечественные и зарубежные исследователи (О. Е. Афоненкова, В. А. Беляева, Л. Дж. Бринтон, Д. Кристал, Е. Петропулоу, Н. Н. Раевская, Дж. Руба, А. Рэдфорд, Р. Л. Траск, П. Хакен, Р. Харли, Г. И. Шейдеман и др.) рассматривали этот вопрос в своих работах.

Целью данного исследования является анализ и сопоставление правописания сложных прилагательных в английском языке.

Предметом нашей работы являются сложные прилагательные английского языка.

Под сложным словом английского языка понимают слово, образованное из двух или более частей и являющееся одной фиксированной единицей, часто со значением, которое отличается от значения (отдельных) компонентов [2, с. 84].

Написание сложных слов может быть представлено слитно, раздельно или через дефис. В английском языке примеры данных групп сложных слов встречаются в системах самостоятельных и служебных частей речи: существительные (*babysitter, rough and tumble, know-it-all, adult-education, kiss-and-tell*), прилагательные (*earthbound, dirt poor, hard-working*), глаголы (*to joyride, to keyboard, to microwave, to jump-start, to name-check*), наречия (*joyfully, masterfully, meantime*), местоимения (*everything, somebody, no one, each other*), числительные (*one seventh, seventy-five*), предлоги (*into, instead of, in accordance with*), союзы (*whereas, as if, in order that, as soon as*), частицы (*also*).

Материалом нашего исследования являются 680 сложных прилагательных, полученных методом сплошной выборки из словаря [1]. Результаты нашего анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Правописание сложных прилагательных в английском языке

Слитно		Раздельно		Через дефис		Через дефис и слитно		Через дефис и раздельно		Всего	
Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
66	9,7	13	1,91	599	88,09	1	0,15	1	0,15	680	100

Подавляющее большинство (599 слов, 88,09%) составляют прилагательные, которые пишутся через дефис: *cost-effective, blood-and-thunder, armour-plated, cross-cultural, fancy-free, hard-pressed, ill-considered, bull-headed* и др.

Второй по значимости является группа прилагательных, которые пишутся слитно – 66 лексем (9,7%): *selfsame, seasick, seaside, waterproof, eastbound, corkscrew, dreamlike, cornball* и др.

Раздельно пишутся 13 единиц (1,91%): *open source, penny ante, dirt cheap, second best, silk screen, tongue and groove* и др.

Наименьшие группы представлены 2 прилагательными (по 0,15%), одно из которых пишется через дефис и слитно, а второе – через дефис и раздельно: *broad-minded* и *broadminded, across-the-board* и *across the board*.

Как известно, сложение слов может производиться разными способами: морфологическим, лексико-синтаксическим, условно-фонетическим. Сложное слово может представлять собой два и более корня, либо корни с приставкой и / или суффиксом, также основа может быть сокращенной или усеченной.

Анализируя сложные прилагательные, следует отметить их различные структурные характеристики. Рассмотрим следующие случаи.

Во-первых, большинство прилагательных включают в себя два компонента, которые по составу могут быть простыми (например, *hard-worn, feel-good, clear-cut*) или составными (например, *mild-mannered, best-selling, bleary-eyed*). Последние пишутся чаще всего через дефис, иногда слитно.

Во-вторых, прилагательные, которые пишутся через дефис, нередко образованы при помощи трех или четырех компонентов. В большинстве случаев две самостоятельные части речи объединены в одно сложное слово с помощью слова-связки, в качестве которого выступает предлог (например, *hand-to-mouth, free-to-air, down-to-earth*), союз (например, *down-and-out, mom-and-pop, bread-and-butter, make-or-break, do-or-die*), артикль (например, *first-past-the-post, five-a-side*), частица (например, *need-to-know*), предлог и артикль (например, *fly-on-the-wall, dyed-in-the-wool, middle-of-the-road, fly-on-the-wall*). Примером сложного прилагательного с артиклем в роли связки, которое пишется через дефис и раздельно, может служить *across-the-board* и *across the board*. В меньшей степени представлены прилагательные, образованные от трех или четырех самостоятельных частей речи (например, *devil-may-care, one-size-fits-all, knock-down-drag-out*).

Приведем примеры, в которых образование сложных прилагательных основывается на редупликации: без связующего компонента (например, *go-go*) или с ним (например, *day-to-day, hand-to-hand, door-to-door*).

Проведенный анализ свидетельствует, что в английском языке сложные прилагательные имеют три способа написания: слитно, раздельно, через дефис, в то же время некоторые прилагательные имеют два варианта написания (через дефис и слитно, через дефис и раздельно). Наибольшая группа представлена прилагательными, которые пишутся через дефис (88,09%). По структуре анализируемые прилагательные разнородны (сложные и сложносоставные, с компонентом-связкой и без связи).

Перспективой нашего дальнейшего исследования является изучение особенностей правописания существительных английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Longman Dictionary of Contemporary English / [dir. D. Summers]. – Oxford : Pearson Education Limited, 2006. – 1951 p.
2. Wales K. A Dictionary of Stylistics / K. Wales. – London, New York : Longman, 1989. – 504 p.

Пенкина И.Ю.,

студентка 4 курса

Казахско-русского международного университета

Научный руководитель: доц. Байдильдинова М.В.

(г. Актобе, Казахстан)

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Научно-технический прогресс немыслим в современном мире без широкого обмена соответствующей информацией между специалистами разных стран, говорящими на разных языках. Физики, химики, инженеры, экономисты и другие эксперты различных отраслей промышленности должны ежедневно следить за всем новым, что появляется за рубежом в сфере науки и техники.

В сфере технического перевода проблема перевода терминологии особенно актуальна. Технические тексты насыщены терминологией. Поэтому при переводе технической документации и литературы термины играют первоочередную роль. Термин – это важнейший инструмент профессионального общения. Непоследовательность и неточность в применении терминов может оказываться причиной отсутствия взаимопонимания между специалистами в процессе совместной производственной деятельности и профессионального общения.

Некорректный перевод терминологии может привести к серьезным последствиям, к нарушению технологического процесса, повлиять на репутацию и рыночные позиции торговой марки, вызвать задержки в реализации важных проектов и т.д.

Одно из наиболее сложных направлений технического перевода с точки зрения узкоспециальной терминологии – химическая промышленность. При освоении иностранного оборудования и технологических процессов возникает необходимость изучения инструкций, руководств по эксплуатации, технической документации, проектных заданий, которые, как правило, на английском языке. Они насыщены техническими терминами, значение которых необходимо определять в специализированных словарях из области химической промышленности. Иногда техническая терминология может поставить в затруднительное положение и человека с инженерным образованием, особенно, если в различных технических областях применяются совершенно разные значения одного и того же слова. Сложности технического перевода в этой сфере усугубляются тем, что специальная терминология и условные обозначения зачастую разрабатываются людьми, не являющимися носителями английского языка. К тому же, химическая промышленность сочетает в себе массу терминов из самых разных областей производства, таких как инженерное дело, химия, механика и др.

Перечисленные выше обстоятельства определили необходимость рассмотрения лингвистических проблем перевода научно-технической терминологии и определение способов адекватного перевода лексики в области химической промышленности. Перевод технических текстов или технический перевод является межкультурным средством коммуникации в профессиональной среде. Технические тексты на английском языке – это специализированные тексты, техническая документация. Отличием технического перевода является точность и формально-логический стиль изложения. Для того чтобы делать качественные переводы надо в совершенстве владеть не только английским языком, но и языком научной и технической литературы, знать его закономерности. Технические тексты на английском языке изобилуют техническими терминами. Для осуществления перевода подобных текстов переводчик должен обладать знаниями в предметной области перевода. До начала работы над текстом не лишним будет уточнить вопросы терминологии и ознакомиться с аналогичной документацией. Мы проанализировали различные технические тексты химической промышленности (инструкций по эксплуатации, по монтажу, пуску, регулированию и обкатке изделия, руководства пользователя, перевод описаний к оборудованию), чтобы выявить проблемы перевода терминов этой области и разработать способы преодоления этих трудностей.

При анализе технических текстов мы заметили, что характерными их особенностями являются информативность (содержательность), логичность (строгая последовательность, четкая связь между основной идеей и деталями), точность и объективность, ясность и понятность. У всех таких текстов обнаруживается преимущественное

использование языковых средств, которые способствуют удовлетворению потребностей данной сферы общения. В области лексики это предполагает использование технической терминологии химической промышленности и специальной лексики в области механики, химии, физики, нефтегазовой отрасли.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева И. Ю. Критический комментарий к некоторым лексическим заимствованиям / И. Ю. Авдеева // Перевод и проблемы русской филологии : сб. науч. тр. – М. : Изд-во МГЛУ, 2005. – С. 116-121.
2. Алимов В. В. Явление лингвистической интерференции при изучении специального перевода : автореф. дис. ... канд. филол. наук / В. В. Алимов. – М. : Изд-во МГУ, 2008. – 24 с.
3. Андрианов С. Н. Некоторые вопросы построения словарей специальной терминологии / С. Н. Андрианов // Тетради переводчика. – Вып. 2. – М. : Международные отношения, 2004. – 241 с.
4. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Дело, 2008. – 606 с.
5. Баскаков Н. А. Современное состояние терминологии : учеб. пос. / Н. А. Баскаков. – М. : Дело, 2006. – 70 с.

*Петренко О.Р.,
студентка 4 курса филологического факультета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Научный руководитель: преп. Фалина Н.А.
(г. Горловка, ДНР)*

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ РУССКИХ, АНГЛИЙСКИХ И НЕМЕЦКИХ ПОСЛОВИЦ, КАК ВЫРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ

Давно известно, что мудрость народа выражается в его творчестве, которым является фольклор. Знания и советы, передающиеся из поколения в поколение, оставляют за собой следы в сознании следующих поколений. Наиболее поучительными в плане передачи социального опыта, на наш взгляд, являются малые формы народного поэтического творчества, облаченные в краткое изречение, несущие обобщенную мысль с дидактическим уклоном; это сжатое, общепотребительное изречение, живущее в народной речи [1, с. 680]. Пословица – краткое изречение, поучение, более в виде критики, иносказания или в виде житейского приговора [2, с. 331]. Превратившись в пословицу, высказывание укореняется в общественном сознании и становится коллективным достоянием народа.

Сравнение пословиц и поговорок в нескольких языках дает представление о схожести данных народов, их взаимосвязи или характерных отличиях. Их использование придает речи людей особую выразительность и неповторимость. Они наполняют мысли, облаченные в устную форму, новыми оттенками смысла, тем самым возвышая говорящего и придавая ему особое значение в любом обществе. Пословицы и поговорки отличаются особой образностью и эмоциональностью.

Пословицы и поговорки сопровождают нас ежедневно, из дня в день, из года в год; непрестанно следуют они за нами, помогая понять ту или иную ситуацию и найти решение проблемы. Например, пословица «*Не все то золото, что блестит*», имеющая аналоги также в английском и немецком языках (*All that glitters is not gold. Es ist nicht alles Gold was glänzt*), наталкивает на мысль об истинной ценности вещей и их ложных качествах.

Некоторые пословицы, пришедшие из других языков, звучат значительно лучше именно в первоначальном своем виде – на языке оригинала, а значит не могут достаточно прочно укорениться в другом языке. Например, пословица «*Through hard ship to the stars*» имеет более благозвучный облик на латинском языке – «*Per aspera ad astra*» (*Hitch your wagon to a star. Auf rauhen Wegen zu den Sternen / durch Nacht zum Licht / durch Leiden zu den Sternen*).

В настоящее время активно развивается международное сотрудничество, что, естественно, влияет на взаимопроникновение культурного достояния дружественных народов. Большинство людей на Земле имеют схожие моральные и духовные взгляды. Соответственно, для того, чтобы понимать друг друга, мы нуждаемся не столько в дословном (калькированном) переводе, но и в нахождении полного или частичного соответствия иноязычной пословицы выражению родного языка.

В сфере изучения иностранных языков овладение пониманием пословиц определенного народа имеет особое значение в связи с тем, что именно таким образом проявляется отношение людей к различным ситуациям, их быт и традиции, национальный характер.

Например, немецкие пословицы «*Mein Name ist Hase*» и «*Morgenstunde hat Gold im Munde*» на первый взгляд не имеют ничего общего с русским и английским языками, однако при более детальном их рассмотрении, можно догадаться, что они имеют свои аналоги в русском (*Моя хата с краю, ничего не знаю. / Я не я и лошадь не моя. Утро вечера мудренее*) и в английском (*It's no skin of my back / nose. Sunrise – new eyes. An hour in the morning is worth two in the evening*) языках. В сравнении пословиц из нескольких языков можно выделить следующие характерные особенности [3, с. 434]:

1. Пословицы, полностью совпадающие в трех языках (кальки): *Ночью все кошки серы. All cats are grey in the dark. Bei Nacht sind alle Katzen grau.*

2. Пословицы, совпадающие в двух языках, а в третьем имеющие иной вариант: *Цыплят по осени считают. Don't count your chickens before they are hatched. Man soll den Tag nicht vor dem Abend loben.*

3. Пословицы, отсутствующие в трех языках, но отличающиеся друг от друга по своей грамматической структуре: *Два медведя в одной берлоге не уживутся. Two dogs over one bone seldom agree. Zwei Hähne taugen nicht auf einem Mist.*

Таким образом, из всего вышесказанного следует, что пословицы и поговорки во всем своем разнообразии образуют живой пласт лексического богатства не только одного народа, но и всего человечества в целом. Они обогащают духовный мир и словарный запас, помогают развивать лексическую догадку и проницательность, находить контакт с другими народами, а также гораздо глубже познавать их культуру, что, безусловно, доказывает их неоценимое значение для каждого из нас.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горнфельд А. Г. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: Полярные сияния / А. Г. Горнфельд. – СПб. : Прая, 1898. – 814 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Том 3 / В. И. Даль. – СПб. : М. О. Вольф, 1800-1882. – 684 с.
3. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка : учеб. пос. для ин-тов и фак. ин. яз. – 3-е изд., стереотип. / А. В. Кунин. – Дубна : Феникс+, 2005. – 488 с.

Попова А.В.,

студентка 2 курса гуманитарного факультета

ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»

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

(г. Горловка, ДНР)

ТАЙНЫ АНГЛИЙСКОЙ ДЕТСКОЙ ПОЭЗИИ

*«Mary, Mary, quite contrary,
How does your garden grow?
With silver bells,
And cockle shells,
And pretty maids all in a row» [1, с. 160].*

«Mary, Mary, Quite Contrary» – это один из самых популярных детских стихов, который радует детей во всех англоязычных странах. Но, на самом деле, здесь описывается не такая веселая история, как кажется на первый взгляд. Не зная событий, изложенных в этих строках, ребенок представляет себе красивую даму, гордо гуляющую

по своему саду, демонстрируя весенние цветы, «серебряные колокольчики», «раковины моллюсков» и «красивых дам».

Но в действительности это стихотворение, как и многие другие, имеет темный и зловещий смысл.

По одной из версий, речь идёт о Марии I Тюдор, также известной в истории Англии как «Кровавая Мэри» или «Мэри Католичка» (1516-1558). За первые полгода правления Мария I казнила Джейн Грей, 16-летнюю некоронованную королеву Англии, и её родственников по мужской линии: мужа, Гилфорда Дадли, отца, Генри Грея, и свёкра, Джона Дадли [2]. Кровавым оказался и февраль 1555 года, когда во всей Англии запылали костры. Было сожжено около трёхсот протестантов, среди которых были иерархи церкви: Кранмер, Ридли, Латимер и другие люди, на совести которых был раскол страны и реформация в Англии. Был отдан приказ не щадить даже тех людей, которые соглашались принять католичество [2]. Позже, в правление королевы Елизаветы, она получила прозвище «Кровавая Мэри», несмотря на то, что по натуре считалась не склонной к жестокости [2]. А в стихотворении, соответственно, описаны орудия пыток: «серебряные колокола» («*thumbscrews which crushed the thumb between two hard surfaces by the tightening of a screw*»), «раковины моллюсков» («*instruments of torture which were attached to the genitals*») [4].

Н. Демурова подводит к традиционному мнению, что в стихотворении говорится о Марии Стюарт (1542-1587) [1, с. 608]. И в этом случае, «*pretty maids*» (красивые дамы) – это её фрейлины «*Four Marys*», а «*cockle shells*» (раковины моллюсков) – «украшения на историческом платье, подаренном ей дофином» [1, с. 608].

Существует ещё один вариант, согласно которому в стихе описывается женский монастырь. В таком случае «*silver bells*» – это «*thesanctusdells*», или колокола, которые звонят во время католической мессы Санктус; «*cockle shells*» – значки пилигримов, «*pretty maids*» – монахини [1, с. 608].

Версии о причастности упомянутых королев к этой детской песенке называют догадками, потому что записана она была в XVIII в., через два столетия после смерти двух Марий.

С ужасными событиями правления Марии I Тюдор связывают сюжет еще одного детского стишка – «Three Blind Mice».

*«Three blind mice, three blind mice,
See how they run, see how they run,
They all ran after the farmer's wife,
Who cut off their tails with a carving knife,
Did you ever see such a thing in your life,
As three blind mice?»* [1, с. 162].

Под женой фермера также подразумевается Мария I Тюдор, а три мышонка «*three blind mice*» – группа протестантских епископов Латимер, Николас и архиепископ Томас Кранмар, которые создали

заговор с целью свержения королевы. Впоследствии все трое были сожжены по её приказу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демурова Н. М. Стихи матушки Гусыни. Сборник / Н. М. Демурова. – М. : Радуга, 1988. – 684 с.
2. Мария I (королева Англии) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://ru.wikipedia.org/wiki/Мария_I_\(королева_Англии\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Мария_I_(королева_Англии)). – 15.10.2016.
3. Стюарт Мария / Мария Стюарт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://ru.wikipedia.org/wiki/Мария_Стюарт. – 15.10.2016.
4. Nursery Rhymes. Lyrics, Origins & History [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rhymes.org.uk/>. – 10.10.2016.

*Прилуцкая М.И.,
учитель Шахтерской ОШ I-III ступеней № 2
(г. Шахтерск, ДНР)*

СОЗДАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Проблема формирования благоприятного психологического климата на уроке актуальна для каждого учителя, а особенно – для учителя иностранных языков. Ведь мастерство учителя состоит в умении организовать урок так, чтобы все дети были вовлечены в работу и реализовали свои стремления и наклонности без принуждения. Потому что нельзя научить языку через силу, а только в непосредственном живом и активном общении.

Один из первых исследователей коллективного воспитания И.А. Аркин уверял, что можно хорошо знать особенности каждого ребенка, но не быть способным нарисовать картину коллективной жизни, коллективного творчества, его работоспособность. И мы хорошо понимаем, что от настроения и сплоченности учащихся зависит, смогут ли они выполнить коллективные творческие задания, реализовать запланированные групповые формы работы, если коллектив разрознен и не настроен на совместную работу.

Одним из факторов влияния на климат детского коллектива является эмоциональное состояние учеников и настроение учителя. Советы о необходимости и возможности сознательно управлять эмоциональной жизнью детского коллектива можно встретить в педагогическом наследии А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили и др. Однако в современных учебниках педагогики, многих методических рекомендациях для учителей по работе с коллективом недостаточно освещен вопрос

управления эмоциональными состояниями детского коллектива на уроках иностранного языка.

Прежде всего, учителю необходимо знать требования к уроку иностранного языка на современном этапе. Урок должен быть построен в соответствии с выбранной учителем системой обучения; спланирован с учетом коммуникативной направленности, которая должна быть отображена в практической цели обучения иностранному языку; иметь благоприятный психологический климат для изучения языка; вызвать у учащихся мотивацию к изучению иностранного языка за счет привлечения каждого к активной речевой и умственной деятельности, касаясь при этом и эмоциональной сферы ребенка; готовить учеников к самостоятельной работе во внеурочное время; иметь в наличии необходимые средства, которые позволяют создавать учебные ситуации и использовать их для обучения устной речи, чтения и письма; включать различные обучающие игры для снятия усталости и напряжения; проводиться в нормальном (а не в замедленном) темпе.

Учителю иностранного языка необходимо обладать педагогической культурой, учитывать психологические особенности учащихся и знать тип их темперамента. Например, ученики-сангвиники активно включаются в речевую деятельность, с интересом воспринимают различные формы работы, но пасуют перед трудностями, скучают при изучении грамматического материала, теряют сосредоточенность при выполнении однообразных упражнений. Наоборот, ученики-флегматики благодаря комплексному набору упражнений одного типа лучше и тщательнее понимают и усваивают материал. Ученики-меланхолики с радостью исполняют известные им виды упражнений и речевой деятельности, но незнакомые виды деятельности заставляют их волноваться, переживать, поэтому они допускают больше ошибок при выполнении контрольных и самостоятельных работ из-за эмоций. Ученики-холерики считаются лучшим типом темперамента для обучения, потому что не боятся трудностей, их преодоление приносит им удовлетворение, они целеустремленные и сосредоточенные. Но в то же время учителю надо их всегда заинтересовывать и часто разнообразить виды деятельности, чтобы удерживать внимание весь урок.

Чтобы заинтересовать учеников изучением иностранного языка, не надо ждать, а начинать уже с первых уроков. Так, можно использовать период устного вводного курса. Тогда дети только слушают и говорят, но не пишут и не читают (кроме букв алфавита). Поэтому устное обучение требует от учителя изобретательности, смекалки, доступной каждому. Именно здесь проявляются творческие способности учителя, его умение завладеть сердцами детей, вовлекая их в мир иностранного языка. Для улучшения психологического климата в детском коллективе известный американский психолог Роберт Марзано советует обращаться к детям по имени, быть щедрым на похвалу, опираться на сильные стороны ребенка; помогать детям почувствовать свою значимость;

чаще использовать воспитательные и методические возможности юмора; контролировать свои отношения с «проблемными» детьми; плохое настроение учителя не должно влиять на детей; вера в ребенка – залог положительного психологического комфорта в коллективе; педагогический такт – средство гармонизации общения.

Таким образом, положительный психологический климат имеет большое значение, ведь обеспечивает объединение детей в сплоченный коллектив; предоставляет пространство для проявления и развития способностей, интересов, склонностей; способствует развитию творческой самореализации каждой личности; формирует лучшие морально-психологические качества; повышает эмоциональный тонус, а значит, и работоспособность детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пос. / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – 3-е изд., перераб. и доп. – Мн. : Университетское, 1993. – 368 с.
2. Назаренко Г. І. Створення позитивного психоемоційного клімату в шкільному колективі : метод. пос. для вчителів, психологів, керівників навчальних закладів / Г. І. Назаренко, Н. О. Філіппова. – Харків : ХОНМІБО, 2008. – 176 с.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2005.

Прожога Т.Ю.,
студентка 4 курса филологического факультета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Научный руководитель: ст. преп. Коловерова И.Г.
(г. Горловка, ДНР)

ИСПАНСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТА

В научных работах и исследованиях последних лет особое внимание уделяется средствам речи и способам выражения ними картин мира. Одно из центральных мест принадлежит фразеологическим единицам, поскольку они содержат образы, которыми мыслит человек, отображают национальное миропонимание, представление народа о разнообразных явлениях.

В данном исследовании представлен анализ испанских фразеологизмов, которые содержат в себе элемент цвета наименования. Испанские фразеологизмы с компонентом цвета «окрашивают» практически все сферы человеческой жизни: бытовую, культурную, эмоциональную и др. Обычаи, традиции, испанская литература – все

это сыграло большую роль в формировании цветофразеологизмов. Именно цветовой символизм является одной из центральных проблем современной лингвистики, психологии, культурологии и др. [1, с. 35-36].

Наиболее часто в испанском языке используются такие цвета, как черный, белый и красный. Менее часто – зеленый, желтый, синий и золотой. В испанском языке белый цвет сформировался на основе цвета снега или бумаги. Он символизирует чистоту, радость, незапятнанность. С другой стороны, он соотносится с пустотой, бестелесностью, ледяным молчанием и даже со смертью. В связи с этим возникли устойчивые словосочетания, которые имеют как прямое, так и переносное значения. Например, *blanco como el papel* – белый как бумага; *blanco como la nieve* – белый как снег; *estar sin blanca* – быть без денег (дословно – «быть без белой»); *pisar en blanco* – унижать кого-либо.

Прилагательные, обозначающие черный цвет, основываются на цвете сажи, угля или смолы. Он является символом несчастья, смерти, горя и зла. Этот цвет ассоциируется со страхом и чем-то неизвестным. Примером могут служить следующие фразеологизмы: *negro como el carbón* – черный, как уголь; *las cosas se están poniendo negras* – дела – как сажа бела; *sobre negro no hay tintura* – горбатого могила исправит; *día negro* – роковой день (дословно – «черный день»).

Еще один цвет, который является третьим по широте использования, – это красный. У многих народов красный цвет ассоциируется с огнем и кровью, а у испанцев еще и с корридой. Красный цвет с одной стороны является символом красоты, любви, а с другой – мести, войны, гнева и т.д. Помимо чисто национального значения, красный цвет сигнализирует об опасности и вызывает естественную физиологическую реакцию – сердцебиение и тревогу. Например: *estar al rojo* – разгорячиться, распалиться; *estar al rojo blanco* – довести до кипения (от злости); *ponerse rojo* – покраснеть от смущения; *rojo como un cangrejo* – красный, как рак.

На втором месте по популярности использования являются цвета: зеленый, золотой, синий и желтый. Зеленый основывается на естественном цвете травы или изумруда. Для определения желтого цвета часто использовали болезни поджелудочной железы и цвета кожи людей. Он символизирует мудрость, терпение, власть. Синий цвет у испанцев ассоциируется с небом или морем. Он является символом вечности, а также доброты, верности.

Существует еще множество определений цвета и его происхождения в испанском языке. Сегодня мы рассмотрели значения фразеологизмов, в которых присутствуют наименования основных цветов в испанском языке: черного, белого и красного.

Таким образом, можно сделать вывод, что цвет играет одну из важнейших ролей в формировании национально-культурных

особенностей испанского народа. В результате проведенного исследования было выявлено, что фразеологизмы, имеющие в своем составе название цвета, содержат в себе этническое прошлое народа, его ассоциации, символы, которые народ обозначал различными цветами [3, с. 115].

ЛИТЕРАТУРА

1. Багана Ж. Некоторые особенности происхождения испанских фразеологизмов с компонентом цвета / Ж. Багана, Д. Н. Еркova. – Белгород, 2011. – С. 35-38.
2. Бокова П. М. Символіка кольору в іспанській фразеології / П. М. Бокова. – К., 2013. – С. 8-13.
3. Охрицкая Н. М. Лингвокультурологический аспект цветонаименований в испанских фразеологизмах / Н. М. Охрицкая. – Челябинск : Изд-во Челябинского гос. ун-та, 2010. – С. 110-115.

Прохода О.Г.,

*студентка 4 курса филологического факультета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Научный руководитель: ст. преп. Коловерова И.Г.
(г. Горловка, ДНР)*

АНТОНИО ДЕ НЕБРИХА И ИСПАНСКАЯ ГРАММАТИКА

Грамматика Антонио де Небрихи «Gramática de la lengua castellana» (1492 г.) является первой печатной грамматикой народного языка. Этот лингвистический труд положил начало традиции описания других европейских языков.

Небриха первым вознес статус испанского языка до статуса греческого и латинского, таким образом, обозначив их равноправие и важность своего родного национального языка.

Небриха отмечал, что его грамматика послужит тем его соотечественникам, кто пожелает изучать грамматику латыни, потому как со знанием родного языка легче и быстрее осуществить постижение латыни. Далее, еще одной задачей значится возможность обучения испанскому языку завоеванных в будущем Испанской короной варварских народов и наций с собственными языками, которое приобщит их к законам и жизни Испании так же, как служит изучение латыни испанцам. При этом грамматика послужит не только «врагам нашей веры», но и всем, кого с Испанией связывает дружба или служба.

То есть «Грамматика кастильского языка» должна стать пособием для изучения испанского языка как для его носителей, так и для иностранцев одновременно. Небриха к традиционным четырем книгам («Орфография», «Просодия и слог», «Этимология и слово»,

«Синтаксис и порядок десяти частей речи») добавляет пятую, «О правилах кастильского языка, кои пожелают выучить говорящие на чужих языках» (De las introducciones de la lengua castellana para los que de estraña lengua querran deprender).

Небриха делит потенциальных читателей на три категории: во-первых, те, кто хочет просто овладеть языком, во-вторых, те, кто через знание кастильского языка хотят достичь знания латыни (для них написаны первые четыре книги грамматики), и, наконец, в-третьих, иноязычные народы, которые пожелают получить знание кастильского языка.

Грамматист все время проводит параллели между греческим, латинским и родным языками, тем самым закрепляя статус кастильского как равноправного члена языковой парадигмы и выявляя наследственность одного по отношению к классическим языкам, благодаря чему грамматический строй кастильского языка обретает структурную стройность в глазах читателя и выявляются его характерные особенности.

Книги грамматики не наполнены сложными для понимания терминологическими наименованиями, напротив, автор формулирует четкие правила, в порядке перечисления следующие друг за другом, использует таблицы наподобие тех, которые мы встречаем в современных учебниках.

Следует отметить, что при подаче материала отнюдь не последнюю роль играет грамматический пример, который дополняет теорию практическим «живым» материалом и выступает инструментом критики текста.

Так, большая часть корпуса примеров представляет собой слова бытовой лексики, что вполне целесообразно: данный пласт лексики является базовым для любого языка, следовательно, вызовет наименьшие трудности в понимании у носителя данной или чужой культуры.

Интересно отметить, что, если в качестве дани предшествующей лингвистической традиции в предыдущих частях грамматики Небриха прибегает к цитированию Священного Писания, то в этой книге не встречается ни одного такого упоминания, благодаря чему прослеживается приоритетность автора в выборе примеров.

Итак, материал грамматики Небрихи, написанной для тех, кто пожелает изучать кастильский язык как иностранный, скомпонован и выстроен автором именно таким образом, чтобы облегчить и упростить обучение языку.

Работы Небрихи сыграли важнейшую роль в европейской лингвистической традиции, став образцами для многих трудов о языке. Так, «Грамматика кастильского языка» является первой печатной грамматикой народного языка. Небриха кодифицирует родной кастильский язык, применяя в описании его грамматического строя понятие «грамматического искусства». Вместе с этим он

закладывает норму обучения языку, притом одновременно создавая пособие для носителей испанского языка, а также для тех, кто пожелает изучать его как иностранный. «Грамматика кастильского языка» А. де Небрихи является первой грамматикой народного языка, а также фактически первым в Испании дидактическим пособием по изучению испанского языка как иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сулимова Н. Г. История развития испанской грамматической мысли (XV– XIX вв.) / Н. Г. Сулимова // Материалы к курсу лекций : учеб. пос. – М. : МАКС Пресс, 2005. – С. 332.
2. Конурбаева А. М. Нормализация и кодификация испанской орфографии в XVI - XVII вв. : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05 [Электронный ресурс] / М., 2013. – 188 с. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/normalizatsiya-i-kodifikatsiya-ispanskoi-orfografii-v-xvi-xvii-vv>.

Ряевская Е. С.,

*преподаватель «Горловского медицинского колледжа
Министерства здравоохранения Донецкой Народной Республики»
(г. Горловка, ДНР)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Целью психолого-педагогической подготовки специалиста среднего звена является развитие тех особенностей и качеств личности, которые характеризуют его как субъект деятельности и которые относятся к основным сферам его будущей деятельности. Поэтому, рассматривая различные подходы к проблеме развития личности средствами иностранного языка, предстоит выяснить степень развивающего воздействия этой дисциплины на интеллектуальную, мотивационную и эмоциональную сферы этой личности [1, с. 3].

Окружающая нас действительность влияет на нас с огромной силой, а поэтому у преподавателей есть прямая возможность позитивно влиять на становление своих студентов посредством помощи в изучении своего предмета.

В первую очередь, он сам должен осознавать важность и значимость тех предметных факторов, которые формируют высокоинтеллектуальную личность.

Остро стоит вопрос о разработке новых методик обучения преподавателей медицинских образовательных учреждений иностранному языку, учебных пособий и методической литературы, ведь без них не возможен качественный образовательный процесс.

Актуальнейшим вопросом сегодняшней подготовки врачей в университете, институте, колледже является создание концептуальных положений использования иностранного языка неанглоговорящими студентами медицинских ОУ, именно данные положения зададут единственное для всех направление для реализации Государственного образовательного стандарта медицинского направления.

Мыслительные процессы можно формировать, если направлять речевую деятельность на решение интеллектуальных задач и организовывать ее в соответствии с предметно-смысловым их содержанием.

Что же касается цели развития мотивационной сферы в процессе языковой подготовки специалистов неязыковых вузов, то на формирование мотивов в процессе обучения иностранному языку влияют особенности этого учебного предмета, в частности его коммуникативный характер.

При изучении иностранных языков особую значимость имеют такие составляющие мотивационной сферы, как познавательная, интеллектуальная потребность, потребность в достижении целей и общении [1, с. 5].

Составляющей мотивационной сферы студента также может быть интеллектуальная потребность, которая реализуется средствами иностранного языка. Язык представляет собой систему, построенную в результате высокого уровня абстрагирования.

Психолого-педагогическая роль преподавателя при формировании мотивации достижения заключается в том, чтобы помочь каждому обучающемуся преодолеть психологический барьер перед чужим языком, помочь студентам в стремлении к успеху при овладении иноязычной речевой деятельностью [1, с. 7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Хуснулина Р. Р. Психолого-педагогические аспекты обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / Р.Р. Хуснулина // Ученые записки Казанского университета. – Серия Гуманитарные науки. – № 5-1. – Том 151. – 200 с. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru>.
2. Шатилов С. Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи / С. Ф. Шатилов // Общая методика обучения иностранным языкам. – М. : Рус. язык. – 1991. – С. 20-25.
3. Щерба Л. С. Языковая система и речевая деятельность / Л. С. Щерба. – Л. : Наука, 1964. – 223 с.
4. Выготский В. С. Мышление и речь / В. С. Выготский. – Собр. соч.: в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 312 с.

ПРИЧИНЫ СУЩЕСТВОВАНИЯ СХОЖИХ МОРСКИХ ТЕРМИНОВ В НЕМЕЦКОМ, АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

На каждом историческом этапе в истории военно-морского дела были нации и культурные сообщества, занимающие лидерские позиции в этой области. Именно их языки имеют наибольшее влияние на другие в сфере терминологии, становление которой выпало на ту или иную веху общей истории развития флота.

Так, в эпоху ранних колониальных завоеваний важное значение, с точки зрения военно-морского искусства, получили Нидерланды. Именно поэтому мы можем увидеть в достаточно большом количестве голландские термины в немецком и русском языках, которые касаются явлений, появившихся в этот период. Английский флот той эпохи имел уже достаточный уровень собственного развития, и голландских заимствований в английской военно-морской терминологии на порядок меньше. Например, голландский термин *back* в русском языке существует как *бак*, а в немецком – *die Back*, в английском же – *forecastle*; так же голландское *werft* в немецком варианте существует как *die Werft*, в русском – *верфь*, а в английском – *shipyard*.

Анализируя термины, относящиеся к классу «Общее устройство надводных и подводных судов», которые исторически являются наиболее древними, нужно обратить внимание на фонематическую близость в паре *der Bord* – *борт*. Примером другого совпадения подобного рода в данном семантическом классе морской терминологии будут *der Kiel* – *keel* – *киль*. При этом в обоих случаях наблюдается совпадение грамматических признаков, в частности категории рода (маскулиnum).

Следовательно, можно предположить, что некоторая часть фундаментальной морской терминологии, которая касается общего устройства судна в немецком и русском языках могли попасть из более древнего общего языка, известного в истории как гипотетический индоевропейский. При этом совсем не обязательно, что в нем эти понятия были такими же, как и в современных языках, возможно, что они даже не относились к морской терминологии вообще. Последнее наше предположение косвенно подтверждает сохранившееся до сих пор в современном английском языке, который также относится к группе индоевропейских, значение *bord* не только как *борт*, но и, прежде всего, как *доска*.

Многие заимствования в русский язык пришли из немецкого, но не напрямую. Голландский, из которого и происходило заимствование, имеет значительные следы влияния как немецкого, так и английского, что особенно хорошо видно в заимствованном из него слове «шпангоут», потому что окончание *out* или иначе *out* явно английского происхождения. Интересным является также факт, что в самом немецком языке *шпангоут* кроме термина *das Spant* обозначается также его синонимом *die Rippe*, а в современном английском – *rib*. В обоих этих языках эти слова имеют более широкое, не техническое значение и переводятся как «ребро», что указывает на близкую связь в военно-морской лексике немецкого и английского языков.

В более позднее время развития военно-морской техники особое значение получает парусное вооружение, которое открыло совершенно новую веху в развитии цивилизации в целом. Много терминов, которые были свойственны парусному этапу, сохранились до сих пор. Хотя сами предметы, которые их обозначали, существенно изменили свои функциональные и технические свойства. Примером может служить технический собирательный термин *die Takelage – tackle – такелаж*.

В начале своего использования и до сих пор на парусных судах (прогулочного, спортивного или туристического назначения) этот термин обозначает, прежде всего, совокупность многочисленных деталей и узлов парусного вооружения, задача которых сводится к обеспечению хода судна. На современном военно-морском флоте термин обозначает также совокупность деталей и узлов боевого, транспортного или вспомогательного корабля, но которые уже не выполняют функцию обеспечения хода, а используются преимущественно для погрузочно-разгрузочных работ в море или в условиях военно-морской базы, а также как основа для размещения радиолокационного и навигационно-коммуникационного оборудования. Соответственно изменилось и техническое содержание первоначального термина.

Явное родство прослеживается при анализе терминов рассматриваемых языков, касающихся элементов судна, вошедших в широкое употребление в конце XVII – начале XVIII веков, во время которой флот царской России был реформирован по европейским стандартам Петром I. Это такие термины, как: *das Vorsteyen – stem – форштевень*, *der Bugspriet – bowsprit – бушприт*, *die Gaffel – gaff – хафель*, а также много других, которые относятся к эпохе расцвета парусного колониального флота европейских морских держав.

Подводя итог, можно сделать вывод, что наличие схожих между собой морских терминов в английском, немецком и русском языках может быть обусловлено общим источником заимствования. В качестве такого источника может служить национальный язык

государства, которое находится на более высоком этапе развития морского дела в данный исторический период либо же некий единый пра-язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новейший электронный военный словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://militar.vslovar.org.ru/664.html>.
2. Степанищев А. Т. Словарь-справочник по военно-исторической терминологии / А. Т. Степанищев. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 255 с.
3. Influences on Slang: Military and Civilian [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kgw.tu-berlin.de/lexicography/data/slang/04.htm>.

Рочняк Е.В.,

кандидат философских наук,

доцент кафедры романо-германской филологии

ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»

(г. Горловка, ДНР)

ЭТИМОЛОГИЯ НЕКОТОРЫХ РУССКИХ, АНГЛИЙСКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫХ ТЕРМИНОВ

Очевидно, что одним из базовых англоязычных понятий железнодорожного транспорта является термин *train*. Первоначальное значение слова было далеко от железнодорожной терминологии. Само слово произошло от латинского *trahere*, что означает «тянуть, тащить». В старофранцузском языке оно также имело значение «тащить, тянуть» и было заимствовано в английский язык в XIV веке (1330 г.) в значении *delay* – задержка. Последующее его развитие привело к появлению нового значения – «то, что тянется», например, шлейф платья или длинный хвост.

Изменение семантических значений привело к пониманию слова *train* как какого-то рода последовательности объектов или людей, что привело к появлению таких слов, как *кортеж*, *обоз*, *процессия*, *свита*. В значении «обоз» употребление происходит главным образом в словосочетаниях *train of artillery* и *wagon train*. Во время возникновения первых железных дорог поезд стал называться *train of wagons* и *train of carriages*, впервые появившееся в данном значении в 1824 году, в дальнейшем сократившись до монолексемного термина *train*.

Вербализация русскоязычного понятия *поезд* происходит тем же путем, что и в англоязычной терминологии – при помощи специализации уже известного понятия *повозка*. Возникающая ассоциация сцепленных вагонов с рядом повозок, приводит к тому, что ряд повозок, именуемый в русском языке *поезд* (санный поезд,

свадебный поезд), начинает использоваться в железнодорожной терминологии. Далее слово *поезд* стало использоваться для наименования сцепленного и сформированного состава вагонов с одним или несколькими паровозами.

Что касается обозначения непосредственно подвижного состава во французском языке, то здесь изначально стал употребляться термин *lalocomotive*, пришедший сюда, как и в английский, из латыни. Для того, чтобы подчеркнуть, что в качестве движущей силы выступает пар (ср. рус. *паровоз*), использовалось словосочетание *la locomotive à vapeur*. Позже, с появлением новых реалий, возникает термин *locomotive électrique* (ср. рус. *электровоз*). Для обозначения же поезда, как совокупности локомотива и вагонов, употребляется термин *le train*. Он же (*train*) и с тем же значением употребляется в английском языке. Хочется подчеркнуть, что значение данного термина очень схоже с его русским эквивалентом. Ведь *поезд* и *train* обозначают ряд последовательно расположенных предметов или явлений (ср. рус. *свадебный поезд*, англ. *train of thought* – последовательность мыслей и фр. *train de péniches* – караван барж).

Французские по происхождению термины составляют, согласно исследованиям Л.А. Чернышовой [1], 6,3% от числа всех приобретенных терминов английской железнодорожной терминосистемы, что достаточно немало и говорит о существенном влиянии французского языка. Причём не только на английский, но, следует заметить, и на русский, а также ряд других языков. Обусловлен данный факт высоким уровнем развития железнодорожного дела во Франции и ведущей мировой ролью французских специалистов в данной области в XVIII-XIX веках. Подтверждением могут служить следующие французские термины, ставшие интернациональными: *platform* (платформа), *passenger* (пассажир), *depot* (депо), *baggage* (багаж), *buffer* (буфер), *tonnage* (тоннаж).

Кстати, русскоязычный термин *железная дорога* является калькой французского термина *chemin de fer*. Это вполне очевидно, так как французский язык являлся языком знати и интеллигенции, в частности, технической интеллигенции. Также известно, что инженеры из Франции занимались непосредственным подбором и подготовкой кадров для будущих железных дорог России. Однако для просторечия характерными были наименования *железка* и *чугунка*, акцентирующие внимание на материале, который использовался для строительства железнодорожной линии, а не на компонентах этой системы, в частности рельсах, как в англоязычной железнодорожной терминологии.

Во французском языке понятие *железная дорога* (*chemin de fer*), так же как и в русском, акцентирует внимание на материале. В дословном переводе данное устойчивое словосочетание будет звучать как «дорога из железа». Причём синонимичный термин *voie ferrée* дословно переводится также, но в литературной версии

перевода звучит как *линия железной дороги* или *рельсовый путь*. Данный термин чаще употребляется при необходимости указания на конкретную колею. Ещё один термин-синоним подчёркивает не столько материал, сколько основную составляющую – *système rail-route* (дословно система рельсовых путей). Таким образом, можно наблюдать переход слова из общеупотребительной лексики в специальную с одновременным сужением значения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чернышова Л. А. Системные принципы исследования отраслевой терминологии железнодорожного транспорта / Л. А. Чернышова // Вестник Поморского ун-та. – 2008. – № 11. – С. 229-234.

Руденко А.Ю.,

*методист ГПОУ «Горловский колледж городского хозяйства»
(г. Горловка, ДНР)*

ПЕРЕВОД ТЕКСТОВ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

При переводе технического текста основной задачей переводчиков является передача технических достоинств оригинала, полноценная трансляция необходимой терминологии. Ради достижения этой цели переводчики идут на выбор лексических средств, не связанных с ментальностью носителей английского языка, жертвуя при этом как естественностью звучания переводного текста, так и определенными идиоэтническими особенностями оригинального технического текста.

В статье рассматривается переводческий аспект проблемы влияния языка автора на порождение им текста на английском языке, а именно интерференция при создании английского текста носителями английского языка. В качестве материала используются технические тексты.

Особенностью технического перевода является в первую очередь то, что в качестве исходных текстов выступают тексты различных областей знаний, заключающие в себе все особенности языка специальности и содержание, ориентированное на данную область. При этом под техническим текстом в работе понимается письменное сообщение, относящееся к определённой области знаний с своей терминологической номенклатурой и несущее профессионально значимую информацию. Таким образом, технический двусторонний перевод трактуется как письменный перевод сообщений, функционирующих в определённой области знаний, с одного языка на другой и обратно.

В практике письменного и устного технического перевода часто возникает необходимость переводить тексты, созданные

(написанные или произнесенные) не носителем английского языка. В этом случае переводчик с английского языка сталкивается с проблемой интерференции родного языка автора текста.

Интерференция может проявляться на различных уровнях: фонетическом, лексическом, семантическом, грамматическом и пр. В устных и письменных текстах интерференция проявляется по-разному: в устном высказывании преобладают одни «проблемные зоны», в письменном – другие. В зависимости от конкретного аспекта проблемы вырабатываются стратегии ее решения. В переводческом ракурсе основную проблему интерференции можно определить как проблему понимания. Переводчик с английского часто не владеет родным языком автора текста, вследствие чего представляется довольно сложным отследить закономерности влияния языка автора текста на английский язык, и, следовательно, понять содержание технического текста. Без четкого понимания смысла перевод технической литературы, требующей особой точности, невозможен.

Изучение переводческой деятельности позволяет констатировать, что основными механизмами этого процесса являются смысловое восприятие и глубинное понимание исходного текста, построение смыслового образа исходного текста и его последующее воплощение в переводном тексте, оценивание выполненного перевода. При этом создание переводного текста является псевдопорождением, так как его замысел задан в исходном тексте, а не является собственным замыслом переводчика. Это обуславливает вторичность перевода как вида речевой деятельности и переводного текста как её продукта.

Следует иметь в виду, что большинство английских технических терминов при переводе на русский язык могут иметь различные значения или оттенки значений в зависимости от того, к какой области техники они относятся. Например, *water supply system* (система водоснабжения), *section of heat nettings* (секция тепловых сетей), *rules of safety precautions* (правила безопасности). Перевод следует начинать с точного определения значения каждого технического термина в переводимом тексте. Опираясь на контекст, следует пользоваться специальными словарями, картотеками терминов, специальной литературой по теме.

Главная заслуга технического перевода состоит в том, что он позволяет студентам с научных позиций преодолевать переводческие трудности; осуществлять всесторонний анализ ошибок при переводе технической литературы; комплексно понимать весь процесс осуществления перевода специальных текстов. Технический перевод вооружает будущего специалиста методикой поиска правильного переводческого решения, позволяет подходить к решению переводческих задач более рациональным путем и, тем самым, экономит время и усилия.

В итоге следует отметить, что выявление и исследование закономерностей технического перевода является процессом, движением, поскольку технический перевод развивается и усложняется, а, значит, будут выявляться новые постоянно повторяющиеся взаимосвязи, реалии, наблюдающиеся при переводе научной, технической литературы и документации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкая М. В. Устный перевод. Английский язык / М. В. Вербицкая, Т. Н. Беляева, Е. С. Быстрицкая. – М. : Глосса-пресс, 2008. – 383 с.
2. Климзо Б. Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы / Б. Н. Климзо. – М. : Р. Валент, 2006. – 507 с.
3. Комиссаров В. Н. Практикум по теории перевода / В. Н. Комиссаров, А. Л. Коралова. – М., 1990. – 207 с.
4. Комиссаров В. Н. Теория перевода / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 80 с.

Санжара И.В.,

методист отделения

ГПОУ «Горловский колледж городского хозяйства»

(г. Горловка, ДНР)

АНГЛИЦИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Развитие науки и техники, расширение экономических, политических, профессиональных и личных контактов между жителями России и западного мира способствует активизации взаимодействия между русским языком и западноевропейскими языками, особенно английским.

С одной стороны, многочисленные англицизмы и американизмы, проникающие в русский язык – явление закономерное, отражающее активизировавшиеся в последнее десятилетие экономические, политические, культурные, общественные связи и взаимоотношения России с другими странами, в частности, с Америкой. С другой стороны, с грустью приходится констатировать, что в погоне за всем иностранным, в стремлении копировать западные образцы мы всё больше теряем свою самобытность, в том числе и в языке, ибо язык отражает образ жизни и образ мыслей. Как следствие этого – потеря интереса к родному русскому языку, русской литературе и культуре, косноязычие, снижение грамотности, а также языковой и общей культуры.

Займствования из иностранных языков, а в частности, из английского, традиционно делят на две группы. Первая группа включает в себя слова, заимствованные по причине отсутствия их

эквивалентов в русском языке. Прежде всего, это слова и выражения, связанные с компьютерной техникой и IT-технологиями, о которых мы уже говорили ранее: *file* – *файл*, *site* – *сайт*. Названия бытовых приборов, которые на момент своего распространения в России относились к категории сленга: *toaster* – *тостер*, *blender* – *блендер*. К данной группе причисляют спортивные термины и названия некоторых видов спорта: *bowling* – *боулинг*, *diving* – *дайвинг*. К другой группе относятся англицизмы, имеющие синонимы в русском языке. Примерами данного вида заимствований могут служить слова, связанные с музыкальной культурой, СМИ и телевидением: *hit* – *хит* вместо *популярная песня*, *poster* – *poster* вместо *плакат*, *афиша*, *security* – *security* вместо *охрана*.

Заимствование англицизмов из второй группы создает в русском языке лексическую избыточность и, как правило, один из синонимов закрепляется в языке, а другой выходит из употребления. Молодежь чаще использует в своей речи заимствованные слова, а русский эквивалент забывается. Немотивированно употребляемые слова английского происхождения нередко становятся агнонимами, т. е. зачастую являются непонятными для большинства носителей языка. Это явление приводит к «засорению» родного языка. Очень часто заимствования становятся более популярными, чем их исконно русские аналоги. Чрезмерное использование слов иностранного происхождения ведет к потере интереса к русскому языку и к русской культуре.

Наиболее часто англицизмы можно встретить в следующих сферах:

- политика, экономика, должности: *саммит*, *брифинг*, *спикер*, *электорат*, *ваучер*, *импичмент*, *имиджмейкер*, *спичрайтер*, *инвестиция*, *спонсор*, *баррель*, *медийный*, *маркетинг*, *тендер*, *оффшоры*, *прайс-лист*, *(топ)менеджер*, *промоутер*, *дистрибьютер*, *дилер*, *бизнесвумен*, *менталитет*;

- продукты питания, одежда, торговля: *хот-дог*, *чизбургер*, *гамбургер*, *фишбургер*, *барбекю*, *поп-корн*, *(апельсиновый) фреш*, *йогурт*, *пудинг*, *фастфуд*, *ланч*, *шорты*, *бутсы*, *бандана*, *коттон*, *топ*, *мультибрендовый*, *кэтеринг*, *шопинг*, *шоппоголик*, *гель*, *SPA-салон*, *супермаркет*, *VIP-зал*, *сэкондхэнд*, *дисконт*;

- спорт: *шейпинг*, *фитнес*, *дайвинг*, *серфинг*, *бодибилдинг*, *сноуборд*, *фитбол*, *пейнтбол*, *фристайл*, *рестлинг*, *пауэрлифтинг*, *боулинг*, *тренинг*, *скейтинг-ринк*, *форвард*, *голкипер*, *байкер*, *снайпер*, *турбослим*, *оувертайм*, *степ-класс*, *контест*, *скутер*;

- искусство, радио, ТВ: *триллер*, *вестерн*, *видео клип*, *клипмейкер*, *нюсмейкер*, *мюзикл*, *блокбастер*, *бестселлер*, *андеграунд*, *рок-Art*, *(хард)рок*, *рок-н-ролл*, *кастинг*, *шейк*, *Брейн ринг*, *(ток)шоу*, *хит-парад*, *метеотайм*, *суперста*, *супермен*, *скинхэд*;

– дом, быт, канцелярия: кондиционер, кулер, миксер, тостер, блендер, сайдинг, ролл-шторы, рольставни, антифриз, булетмэджик, *Vanish, Fairy, Comet, Head&Shoulders, Dove, Tide*, парфюм, клининговая компания, скраб, спрей, колор, памперс, степлер, скотч;

– информационно-коммуникационные технологии: компьютер, монитор, дисплей, калькулятор, ноутбук, принтер, сканер, CD, DVD, процессор, девайс, хакер, обгрейд, кликать, Интернет, сайт, блог, смайлик, SMS.

Язык – живой организм, он изменяется и развивается вместе с его носителями. Заимствования приживаются в русском языке, некоторые так и остаются непонятными и «чужими» для большинства людей. Будем надеяться, что приведенные заимствования семантически ассимилируются в нашем родном языке, так как они соответствуют жизни в нашей стране, а также звучат крайне интересно и придают остроту речи. Но не будем забывать, что некоторые заимствования имеют аналоги в русском языке, которые ничуть не уступают англицизмам по своим семантическим и экспрессивным свойствам. Некоторые слова уже не выбросишь из языка, они приобрели социальную значимость. Однако не стоит злоупотреблять ими. Ведь «сила народа в родном языке».

Итак, можно с уверенностью утверждать, что англицизмы в русском языке занимают прочную позицию. Наша задача – научиться их правильно использовать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ваулина Е. Ю. Давайте говорить правильно! : Новейшие и наиболее распространенные заимствования в современном русском языке / Е. Ю. Ваулина, Г. Н. Складерская. – М. : Академия, 2004. – 224 с.

*Сапитон И.Г.,
учитель МОУ «Школа № 112»
(г. Донецк, ДНР)*

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Преподавание иностранных языков предполагает коммуникативную направленность обучения (в первую очередь, овладение устной коммуникацией в рамках стандартных тем и стереотипных ситуаций) с учетом лингвострановедческого аспекта.

Если раньше страноведческие сведения сопровождали базовый курс иностранного языка лишь как комментарий при изучении того

или иного материала, то в настоящее время лингвострановедческий аспект (ЛСА) должен стать неотъемлемой частью уроков иностранного языка. Т.е. все более ощущается необходимость обучать не только языку страны, но и тому, что «лежит за языком» – культуре страны изучаемого языка. Использование ЛСА способствует формированию мотивации учения, что в условиях школьного обучения важно, т.к. само иноязычное общение не подкреплено языковой средой. Важнейшим мотивационным стимулом изучения иностранного языка является стремление к расширению своего общего кругозора. Следовательно, в школе учебный предмет является средством приобщения учащихся «к духовной культуре других народов» [1, с. 3].

В практическом плане ЛСА направлен на реализацию конечных целей обучения иностранному языку, а именно, на обучение общению. Подготовить же учащихся к иноязычному общению, сформировать коммуникативную способность без привития им норм адекватного речевого поведения и в отрыве от знаний ими невозможно. Это определяет актуальность вопросов, связанных с разработкой ЛСА в обучении иностранному языку в средней школе. Коммуникативно-деятельностный и лингвострановедческий подходы к обучению иностранному языку взаимно обусловлены и неразрывно связаны. В современной школе учебный предмет «Иностранный (английский) язык» входит в образовательную область «Филология» и фактически является средством получения информации о других народах и странах, их культуре; инструментом межкультурного общения.

Усвоение языка происходит в тесной связи с иноязычной культурой, которая включает в себя разнообразные познавательные сведения об истории, литературе, архитектуре, быте, нравах, образе жизни и традициях народа страны изучаемого языка.

Преподаватель подбирает для урока актуальные и аутентичные тексты для аудирования и чтения. Эти тексты имеют большую познавательную и лингвострановедческую ценность. Учитель использует иллюстративный материал для раскрытия содержания предлагаемых текстов, что способствует реализации на уроках важных принципов обучения неродному языку (коммуникативность, наглядность, новизна и функциональность).

Целенаправленная работа по реализации лингвострановедческого аспекта на уроках английского языка способствует, с одной стороны, повышению интереса к предмету, а с другой – создает положительную мотивацию при усвоении языковых средств и при приобретении культуроведческой информации с помощью и на основе этих средств.

Лингвострановедческий подход обеспечивает, кроме того, устойчивый полезно планируемый результат в области практических навыков и умений на английском языке (И.Л. Бим). Данный

результат носит двусторонний характер. С одной стороны, создается прочная система навыков и умений по практическому применению языка как средства межчеловеческого и межкультурного общения. С другой стороны – в качестве полезного результата такой учебной работы следует рассмотреть приобретаемые школьником обширные культуроведческие знания. В некоторых случаях они остаются у него на всю жизнь.

Специально подобранные тексты, с одной стороны, дополняют содержание школьных учебников английского языка, с другой, система дополнительных текстов призвана расширить и углубить лингвострановедческую информацию, получаемую школьниками на уроках английского языка.

В средней и старшей школе обучение проходит по учебникам V. Evans, J. Dooley, J. Vaulina и О. Подоляко «Spotlight» (М. : Просвещение, 2016) и по программе для общеобразовательных организаций Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики.

Изучаемые темы позволяют реализовывать лингвострановедческий подход на уроках английского языка:

- Праздники.
- Образ жизни, среда обитания.
- Англоговорящие страны.
- Я и мои друзья.
- Средство массовой информации.
- Традиции и обычаи.
- Природа и погода.

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

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И. Я. Творческая наука и методическая наука / И. Я. Бим. – М. : ИЯШ. – 1988. – № 4. – С. 3.
2. Денисенко А. В. Формирование лингвострановедческой компетенции старших школьников на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе : дипломная работа / А. В. Денисенко. – Макеевка, 2004 г.
3. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г. Д. Томахин. – ИЯШ. – 1996. – № 6. – С. 27-30.

Селищева О.Н.,
магистрант 2 курса филологического факультета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жихарева Н.А.
(г. Горловка, ДНР)

ТИПОЛОГИЯ ДИСКУРСИВНЫХ АКТОВ

По определению, предложенному А.Н. Приходько, дискурсивный акт – это «единица речевого воздействия, включенная в интеракцию и представляющая собой цепочку речевых актов, объединенных общей телеологической установкой в единый речевой блок, в котором сходятся, пересекаются и взаимодействуют разные иллюкутивные силы с разными (первичными и вторичными) прагматическими значениями» [1, с. 103].

Для более полного понимания дискурсивных актов (ДА) необходимо уделить внимание их классификации. Выделяются следующие виды дискурсивных актов:

- 1) офферативы;
- 2) конформативы;
- 3) дидактивы;
- 4) аккузативы;
- 5) апологетивы.

Офферативные ДА – инициальные речевые действия, используемые говорящим в режиме кооперативного общения с целью мобилизации своего коммуникативного партнера на какие-либо активные действия с пользой для него или для себя самого [1, с. 106]. Видами таких ДА являются:

- 1) просьба;
- 2) требование;
- 3) предложение;
- 4) уговаривание.

Конформативные и неконформативные ДА представляют собой реактивные речевые действия, используемые и в кооперативном, и в конфликтном режимах общения. Они объединены идеей знания говорящего о пользе или ущербе в случае принятия офферативной инициативы, что позволяет ему реагировать положительным или отрицательным волеизъявлением [1, с. 108]. Видами конформативных и неконформативных ДА:

- 1) отказ;
- 2) возражение;
- 3) согласие/несогласие;
- 4) одобрение.

Дидактические ДА являются инициальными речевыми действиями, содержащими суггестивный компонент – указание

адресату, как поступать или действовать в тех или иных условиях [1, с. 115-116].

Функционирование дидактивов в ситуациях общения обусловлено действием различных факторов: социорольевыми отношениями между коммуникантами, социопсихологической дистанцией (близкая, нейтральная, далекая), характером каузируемого действия (маркированность по признаку деликатности или важности), обстановкой общения, а также факторами «гендер» и «возраст» [2, с. 5]. Основные виды дидактических ДА:

- 1) совет;
- 2) поучение;
- 3) намек.

Аккузативные ДА представляют собой конфликтогенные инициальные или реактивные речевые блоки, телеология которых направлена на ликоповреждение собеседника – обвинение его в нарушении чего-либо (морали, традиций, норм), приписывание ему какой-либо провинности, осуждение его поступков, оцениваемых как неправомерные [1, с. 112]. Виды аккузативных ДА:

- 1) обвинение;
- 2) осуждение;
- 3) претензия;
- 4) возмущение;
- 5) укор.

Апологетные ДА являются зеркальной проекцией аккузативных. Они представляют собой реактивные речевые действия, направленные на нейтрализацию ликоповреждающего действия предшествующих им по времени аккузативов [1, с. 113]. Выделяют следующие виды апологетных ДА:

- 1) упреждение обвинений;
- 2) снятие вины;
- 3) объяснение причин неправомерного поступка.

У каждого типа и вида ДА существуют свои собственные прямые и косвенные номинативные средства конструирования доминантного, ядерного и периферийного порядка, совокупность которых представляет собой прагмасемантическое поле. При этом ДА выступают как микротексты в составе макротекстов, взаимодействуя друг с другом и образуя вместе глобальную иллюктивную канву макротекста [1, с. 119].

Перспективным представляется дальнейшее углубленное изучение когнитивно-коммуникативной специфики ДА, процессов сочетаемости / несочетаемости ДА в речемыслительном взаимодействии и анализ когнитивных схем использования ДА в разных дискурсах и дискурсивных формациях на конкретном языковом материале.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приходько А. Н. Дискурсивные акты: прагмасемантика и прагматипология / А. Н. Приходько // Когниция, коммуникация, дискурс. – 2010. – № 1. – С. 101-122.
2. Шеловских Т. И. Речевой акт совета: функционально-прагматический анализ : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Общее и теоретическое языкознание, социолингвистика, психолингвистика» / Т. И. Шеловских. – Воронеж, 1995. – 16 с.

Синько О.Н.,

студентка 2 курса гуманитарного факультета

ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»

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

(г. Горловка, ДНР)

ИСТОРИЧЕСКИЕ КОРНИ АНГЛИЙСКИХ КОЛЫБЕЛЬНЫХ

Важным культурным явлением любого народа является его устное народное творчество, которое даёт возможность систематизировать и обобщить опыт всех поколений, а также отразить сущность жизни этноса на протяжении его существования. Колыбельная – один из жанров лирической народной песни. Сначала она состояла из последовательных восклицаний и побудительных слов, которые повторялись в такт с движением колыбели. К ним присоединялось ритмические поскрипывание её деревянных частей. Такое необычное объединение звуков было присуще для большинства народов – подобные записи были сделаны в разных частях земли от Африки до Северной Америки.

В английском языке для обозначения «колыбельной песни» существует два слова: *cradlesong* (песня в колыбели) или *lullaby* (переводится не только как колыбельная, но и как мягкие или успокаивающие звуки). Создателями и носителями колыбельных всегда были матери, бабушки, няни (реже отец или другие члены семьи), которые в свою очередь с помощью спокойного ритма и монотонного напева усыпляли детей. Хотя ребенок не в состоянии в силу своего физического развития понимать слова, но он воспринимает ритмичную мелодию, а также соответствующие движения (под песню ребёнок успокаивается и быстрее засыпает).

Одной из самых популярных колыбельных английского фольклора является «Rock-a-bye Baby», которая также известна под названием «Hush a bye baby».

«Rock-a-bye baby, on the treetop,

When the wind blows, the cradle will rock,

When the bough breaks, the cradle will fall,

And down will come baby, cradle and all» [3, с. 45].

По мнению Ионы и Питера Оупи, которое изложено в «Оксфордском словаре детских стихов» (1951 г.), эта колыбельная называется самой известной как в Англии, так и в Америке, «её напевают в сотнях тысяч домов» [3, с. 585]. Впервые колыбельная была опубликована в сборнике «Песенки Матушки Гусыни» в 1765 г. и содержала примечание: «Пусть она ослужит предостережением Гордым и Тщеславным, кои забираются так высоко, что обычно падают вниз» [3, с. 586].

Возникновение этой колыбельной можно проследить в контексте историй стран США и Великобритании. Согласно одной из версий – колыбельная появилась в Америке в XVII веке, когда первые переселенцы наблюдали, как матери-индианки укладывают спать своих детей, повесив самодельную люльку на ветку дерева. Хотя, как утверждает Н. Демурова, этот обычай существовал и в Англии, и в других странах [1, с. 586].

Согласно другой версии, речь идёт о Джеймсе Фрэнсисе Эдуарде Стюарт, сыне короля Якова II и Марии Моденской. Его рождение 10 июня 1688 года сопровождалось скандалом и обвинениями протестантов королевской четы в подмене умершего принца другим ребёнком для того, чтобы возвести наследного католика на королевский трон [2]. Это, а также непопулярная религиозная политика Якова II, привело к его свержению и бегству королевской семьи во Францию.

Исторический подтекст не находит отражение в переводе С. Маршака «Колыбель на ветке»:

*«Баю-баю, детки
На еловой ветке.
Тронет ветер вашу ель –
Закачает колыбель,
А подует во весь дух –
Колыбель на землю бух»* [3, с. 244].

ЛИТЕРАТУРА

1. Демурова Н. М. Стихи матушки Гусыни. Сборник / Н. М. Демурова. – М. : Радуга, 1988. – 684 с.
2. Мария Моденская [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://ru.wikipedia.org/wiki/Мария_Моденская. – 15.10.2016.
3. Маршак С. Стихи и сказки Матушки Гусыни / С. Маршак, А. Маршак. – Изд-во АСТ, 2013. – 272 с.

Скиба И.А.,
студентка 3 курса филологического факультета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Научный руководитель: преп. Извекова И.Ю.
(г. Горловка, ДНР)

РОЛЬ «МНИМЫХ» АНГЛИЙСКИХ СЛОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Denglisch (от слияния слов Deutsch и English) является названием языка, который сформировался за последние десятки лет под сильным влиянием английского языка в немецком. Сейчас практически на каждом шагу в немецком городе можно встретить такие слова, как: Underground (U-Bahn), Kindershop (Spielzeuggeschäft). Многие немецкие лингвисты очень обеспокоены, ведь такое чрезмерное использование английских слов просто сбивает с толку и особенно трудно воспринимается старшим поколением. Существует ряд причин, отчетливо объясняющих возникновение такого феномена как Denglisch:

1. Мода на английский язык, частое желание немцев продемонстрировать свои познания в английском языке.

2. Желание придать своей речи более солидный или же наукообразный характер.

3. Нежелание следить за чистотой своей речи на родном языке, низкая языковая культура и грамотность.

Denglisch с каждым годом завоевывает новые немецкоязычные пространства. Английские и американские заимствования представлены сегодня практически во всех сферах жизнедеятельности человека: в интернете, рекламе, бизнесе, СМИ и даже в музыке. Первое место в этом списке занимают сферы, связанные с компьютером и интернетом. Например, ярким примером является такое предложение: *Hast du schon die neueste Firefox-Version downgeloadet?*, что на английском звучит: *Have you already downloaded the newest version of Firefox?*. Чрезмерное использование английских, фраз и лозунгов наблюдается и в немецкой рекламе: *Connecting people* (Соединяет народ) (*Nokia*); *Relax. You're dressed* (Расслабься. Ты одет) (*Bugatti*).

Denglisch также оказывает существенное влияние и на немецкую грамматику. Часто грамматические конструкции немецкого языка заменяются английскими: *in Englisch, in Deutsch* (вместо *auf Englisch, auf Deutsch*); *das macht Sinn* (вместо *das hat Sinn*). Также часто используется апостроф (*Handy's, montag's* вместо *montags*). В последнее время возникает много слов, образованных словосложением немецкого и английского слова и наоборот. Характерный пример словосложения слово *Backshop*, образованное от немецкого слова *backen* и английского *shop* (нем. *Laden, Geschäft*)

и обозначающее булочную (*die Bäckerei*). По сравнению с немецким языком, в английском языке очевидно преобладание кратких лексем. Например, краткость лексем *hit* и *oldie*, по сравнению с *Spitzenschläge* и *Dauerschläger*, способствует их предпочтительному употреблению: «*Mehr Hits. Mehr Oldies*» («Больше хитов. Больше старых песен») (*Ostseewelle*). Слово *cool* короче, поэтому и выигрывает перед своими длинными немецкими аналогами *gleichmütig* и *aufregend*: «*Bleib cool. Trink Nestea*» («Оставайся свежим. Пей Нести») (*Nestea*). Интересная тенденция наблюдается и в музыкальной культуре. Известная немецкая акапельная группа «*Wise Guys*» из Кёльна выпустила альбом «*Denglisch*», с одноимённой композицией, которую сначала исполняют на немецком языке, затем лирика плавно переходит в смесь немецкого и английского: «*Oh Lord, please help, denn meine Language macht mir Stress...*».

Многие немецкие лингвисты настаивают на том, что если распространение лингвистического гибрида под названием *Denglisch* не остановить, немецкий язык рискует в нём полностью раствориться или попросту исчезнуть. Остановить процесс развития *Denglisch* под силу только самим немцам, ежедневно и ежечасно говорить на немецком языке, тем самым делая выбор в пользу тех или иных слов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мейер К. Язык в беде? О ситуации современного немецкого языка / под ред. К. Мейер. – Гёттинген : Валленштейн, 1999. – 112 с.
2. Paulwitz T. Engleutsch? Nein, danke! Wie sag ich's auf deutsch? : ein Volks-Wörterbuch. – 2 auflage / Thomas Paulwitz, Stefan Micko. – Erlangen ; Wien, 2000. – 132 S.

Слесарева В.Н.,

заместитель директора по УВР, учитель английского языка
Ясиноватской общеобразовательной санаторной
школы-интерната I-II ступеней № 14
(г. Ясиноватая, ДНР)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

«Появление Интернета в образовании стимулирует желание ребят учиться, расширяет зону индивидуальной активности каждого ученика, увеличивает скорость подачи качественного материала в рамках одного урока. Всё это осуществляется с помощью переписки по электронной почте со школьниками других стран, создания

и проведения совместных телекоммуникационных проектов, возможности чтения книг в оригинале, участия в разнообразных конкурсах и олимпиадах. Вопрос интеграции Интернета в образование и, в частности, применение его в обучении иностранному языку, в настоящее время достаточно актуален. Это связано в основном с тем, что при использовании Интернета как средства обучения иностранному языку как нельзя лучше реализуются многие цели и задачи обучения и воспитания» [1].

Интернет с его колоссальными информационными и не менее впечатляющими дидактическими возможностями способен принести неоценимую помощь:

- в самостоятельной познавательной деятельности учащихся;
- в учебной деятельности в процессе дистанционных курсов;
- в учебно-воспитательном процессе на уроке и во внеурочной деятельности, в том числе и в системе дополнительного образования.

Что касается иностранного языка, Интернет дает уникальную возможность пользоваться аутентичными текстами, слушать и общаться с носителями языка.

Использование Интернета на занятии не должно представлять собой самоцель. Интернет не может заменить собой педагога. Для того чтобы правильно определить место и роль Интернета в обучении иностранному языку, прежде всего, необходимо найти для себя чёткие ответы на вопросы: для кого, для чего, когда, в каком объёме он должен использоваться. При необходимости использования информационных ресурсов сети по той или иной теме, проблеме, учителю следует ознакомиться с этой информацией, затем чётко сформулировать цели и задачи использования учениками этой информации, способы их самостоятельной учебной деятельности с этой информацией. То есть дидактически структурировать всю самостоятельную деятельность учащихся в соответствии с поставленными целями и задачами, прогнозировать возможные результаты их деятельности (индивидуальной или совместной).

Большим плюсом использования ресурсов Интернета является развитие межкультурной компетенции. Так, Сайт CityNet делает возможным путешествие по разным странам, посещая парки, памятники и любые другие достопримечательности. Сайт MetroLink поможет составить маршрут путешествия по любому городу.

Глобальная сеть Интернет открывает доступ к информации в научных центрах мира, библиотеках, что создает реальные условия для самообразования, расширения кругозора, повышения квалификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Использование интернета в обучении иностранному языку : дипломная работа [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://www.bestreferat.ru/referat-163539.html>.
2. Использование Интернет-технологий в обучении английскому языку [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=651641>.
3. Использование Интернет-технологий в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] / Режим доступа : http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0b65635b2ad79b4c53a88421216d37_0.html.
4. Применение Интернет и WEB-технологии в учебной деятельности при обучении иностранному языку // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. XIII междунар. науч.-практ. конф. Ч. I. – Новосибирск : СибАК, 2012.
5. Сысоев П. В. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Язык и культура. – 2008. – № 2.

Солопова Л.Е.,

старший преподаватель

кафедры зарубежной филологии, теории и практики перевода

ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»

(г. Горловка, ДНР)

ВИДОВОЕ МНОГООБРАЗИЕ ПЕРЕВОДА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Владение иностранным языком позволяет людям узнать ценности, обычаи, а также традиции других народов, прочитать произведения зарубежных писателей, раскрыть для себя мир неизвестной таинственной культуры другой страны. Поэтому перевод является весьма важным компонентом жизни каждого общества, каждой нации в целом.

Как в древности, так и сегодня переводчики выступают посредниками между народами, которые общаются в самых разных сферах жизни. А.С. Пушкин называл переводчиков «почтовыми лошадьми прогресса». Наряду с посреднической функцией, переводные произведения выполняют и творческую, продуктивную миссию, являясь всегда важным стимулом развития национальных языков, литератур, культур.

Итак, говоря о многообразии видов перевода, нужно отметить, что изначально перевод выполнялся исключительно человеком, но были попытки автоматизировать и компьютеризировать перевод текстов естественными языками (машинный перевод).

Р. Якобсон в работе «Языковедческие аспекты перевода» (1958) выделил интерлингвистический, интерсемиотический, художественный перевод, прозаический пересказ содержания поэтического или образного текста, перевод прозы стихами, а также критическое толкование литературного произведения.

По тематическому содержанию текстов перевод может разделяться на литературный, технический, юридический, экономический и другие. Самым древним в истории человечества считают письменный перевод религиозных текстов, прежде всего книг Ветхого Завета и Нового Завета Библии. Сегодня очень распространенным является перевод и локализация программного обеспечения и веб-контента.

Формированию профессиональных компетенций будущих переводчиков способствует успешное использование на практических занятиях и в самостоятельной работе разных видов и форм перевода. Различают следующие формы перевода: устный (последовательный и синхронный, с листа); письменный, опосредованный (не с оригинала, а с посредника – перевода этого текста на третий язык); авторизованный (просмотренный и одобренный автором); автоматический (машинный) и реферативный перевод.

Многие переводчики совмещают оба вида деятельности, но в обучении необходимы различия. Как устному переводчику студенту необходим тренинг устного восприятия, то есть аудирование, тренинг памяти, активное владение ораторским искусством. Постигая письменный перевод, необходимо в процессе обучения познакомиться с максимально большим количеством разновидностей письменных текстов, включая очень сложные: юридический, патентный, музыковедческий, философский.

Чем же отличаются устный и письменный переводчики? В немецком языке устный переводчик обозначается термином *Dolmetscher* (калька от русского «толмач»), а письменный – термином *Übersetzer*. То есть в прежнем понимании устный переводчик «объясняет» то, что говорит иностранец, а письменный – «переносит» в другой язык (ср. значение немецкого глагола *übersetzen*), превращает в другой письменный текст. Очень популярно мнение, что это принципиально разные виды деятельности с разными задачами и требованиями к переводчику. Рассмотрим их сходство и различие.

Оба – процессы перекодировки, перевысказывание. При этом устный перевод – это спонтанное перекодирование устной речи в звучащую речь без письменной фиксации. Он требует от будущих переводчиков дополнительных навыков психической устойчивости и физической выносливости. На занятиях по технике устного перевода осваиваются разные текстовые жанры: интервью, информационное сообщение, переговоры, дискуссия, публичная речь, декларация и манифест. Устный перевод каждого текстового жанра имеет свой индивидуальный стиль и особенности. Студенты изучают такие

приемы, как: языковую компрессию (подачу исходного текста в более компактной форме, упрощение синтаксической структуры текста); генерализацию (обобщение); антонимический перевод и компенсацию (возмещение утраченного в переводе).

Письменный перевод – это перевыражение письменного текста, созданного одним языком, в письменный текст на другом языке. В современных условиях письменный перевод также делается обычно в условиях дефицита времени, однако требования точности, эквивалентности перевода оригинала при этом остаются более высокими, чем при устном переводе. Он выполняется согласно общепринятым терминологическим и другим стандартам художественной, научной и технической прозы.

На занятиях по практике перевода студенты применяют характерные для письменного перевода прямые межъязыковые трансформации и свободную интерпретацию смысла исходного текста. При необходимости привлекаются различные вспомогательные источники информации (справочники, словари).

Именно поэтому к письменному переводу предъявляются высокие требования – это письменный источник, сохраняющий все нормы грамматики, стилистики и орфографии языка.

Следует вывод, что перевод является одной из важных форм межкультурных взаимоотношений. Цель любого перевода – донести до читателя, который не владеет языком оригинала, и ближе ознакомить его с соответствующим текстом. Перевести – значит точно и полно выразить средствами одного языка то, что уже зафиксировано средствами другого языка в неразрывном единстве содержания и формы. Усердное изучение и успешное осваивание многообразных видов и форм перевода в аудиторной и самостоятельной работе студентов является залогом эффективного формирования профессиональных переводческих компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика / И. С. Алексеева. – СПб. : Союз, 2001. – 287 с.
2. Миньяр-Белоручев Р. К. Записи в последовательном переводе / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Проспект-АП, 2005. – 176 с.
3. Латышев Л. К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе / Л. К. Латышев, В. И. Проворотов. – М. : НВИ-Тезаурус, 2001. – 136 с.
4. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу : навч. посіб. для студентів / В. В. Коптілов. – К. : Юніверс, 2003. – 280 с.

Стома С.Д.,
студент 2 курса гуманитарного факультета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Филатова В.А.
(г. Горловка, ДНР)

ОТРАЖЕНИЕ СОБЫТИЙ АНГЛИЙСКОЙ ИСТОРИИ В ДЕТСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

«Ring around the rosy» – очень популярная во всех европейских странах песня-считалка. Миру известны два варианта этой песни на английском языке:

1) *Ring around the rosy*
A pocketful of posies
«Ashes, Ashes
We all fall down [1, с. 193].

2) *Ring-a-Ring o' Roses*
A Pocket full of Posies
«A-tishoo! A-tishoo!»
We all fall Down! [3].

В русском варианте известна детская хороводная песня:

Вокруг розовых кустов,
Среди травок и цветов
Кружим, кружим хоровод
До того мы закружились,
Что на землю повалились.

Несмотря на то, что в песне поётся о розах («*o' Roses = of roses, posies – small bunches of flowers*» [2, с. 61]), речь идёт о больных чумой и массовых смертях в Лондоне в 1665-66 гг. Слова «*Ring around the rosy*» («*вокруг розовых кустов*») подразумевают круглые чумные бубоны ярко-красного, как роза, цвета. *A pocket full of posies* – сильно пахнущие травы, которые носили больные, чтобы все вокруг знали, что они больны, и не так был слышен запах загноившейся кожи. Слова *Ashes, Ashes* (американская версия) могут быть объяснены тем, что трупы больных чумой сжигали [3], *A-tishoo!* – чихание – один из симптомов чумы (английская версия). В те годы эпидемия унесла 25% жизней от всего населения Лондона – *We all fall down*.

С Лондоном связана еще одна песня – «*London bridge is falling down*», известная так же под названием «*London bridge is broken down*», записанная в середине XVII в. [1, с. 606]. Начинается песня так:

London Bridge is falling down,
Falling down, falling down,
London Bridge is falling down,
My fair Lady [1, с. 145].

В процитированной в 1951 году Ионой и Питером Оупи версии, мост предлагается строить из древесины и глины, кирпича и извести, железа и стали, серебра и золота. В этой песне речь идет о реальном мосте через Темзу в Лондоне, соединяющем районы Сити и Саутворк (Southwark), который в XIV веке являлся отдельным городом. До 1750 года Лондонский мост был единственным в городе. Современный мост стали использовать в 1967 г. Как известно, первый мост через Темзу был построен римлянами примерно в 50 годы н.э. и соединял он древние тракты. Рядом с мостом возник и небольшой город Лондиниум. Во время антиримского восстания королевы Боудики мост был разрушен. После подавления мятежа мост восстановили. В начале V века он стал непригодным для использования. А в 1014 году, в период завоевания саксами, исчезли и мост, и город, потому что по Темзе проходила граница саксонских королевств.

По другой версии, происхождение песни связывают со старинными обрядами, когда во время постройки моста нужно было принести в жертву ребёнка или девушку («My Fair Lady») [1, с. 606]. «Строительные жертвы» приносились в Западной Европе при закладке зданий ради будущей надёжности вплоть до эпохи Ренессанса. Эту версию подтверждает то, что аналогии этой песни существуют во многих европейских странах [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Демурова Н. М. Стихи матушки Гусыни. Сборник / Н. М. Демурова. – М. : Радуга, 1988. – 684 с.
2. English Nursery Rhymes for Young Learners (English Nursery Rhymes) / William Collins. – London : Collins ELT, 2004.
3. Nursery Rhymes. Lyrics, Origins & History [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rhymes.org.uk/>. – 15.10.2016.
4. Ring a Ringo Roses [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://en.wikipedia.org/wiki/Ring_a_Ring_o%27_Roses. – 15.10.2016.

Сытенко В.В.,

*учитель английского языка, специалист I категории
Горловской общеобразовательной школы I-III ступеней № 50
(г. Горловка, ДНР)*

РЕСУРСЫ КУКОЛЬНОГО ТЕАТРА ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной работе рассматриваются ресурсы использования кукольного театра на уроках английского языка в младшей школе как средства дополнительной мотивации школьников для формирования

элементарной коммуникативной компетенции на доступном для них уровне в аудировании и говорении.

Технологии использования кукольного театра как разновидности ролевой игры на уроках иностранного языка изучены и используются давно, но их актуальность не уменьшается [3, с. 45]. Поскольку приоритетным в образовании является компетентностный подход [2, с. 60] и возрастает роль метапредметного подхода [1], то кукольный театр позволяет на уроке реализовать принцип деятельности, принцип психологического комфорта, а также принцип вариативности и творчества. В рамках урока активно используются следующие варианты работы с куклой: кукла, которой управляет учитель, разговаривает с учениками; кукла, которой управляет ученик, разговаривает с другими учениками; учитель беседует с куклой, а ученики слушают; кукла, управляемая учеником или учителем, принимает участие в дискуссии.

Вышеперечисленные формы работы продуктивно используются на различных этапах, уроках и стадиях изучения и отработки языкового и речевого материала.

Поскольку в идеальном варианте компетентностно-ориентированное обучение направлено на активизацию и поддержку саморазвития учащихся, их активную включенность в организацию и осуществление этого процесса, «делегирующие им ряда полномочий, разделение прав, инициативы, ответственности между педагогом и обучающимся» [2, с. 82], то кукольный театр подготавливается учениками старшего или среднего возраста для младших школьников под руководством учителя. Обязательно используется полукрытая форма кукольного шоу. Данное представление предполагает наличие сценария и заучивания артистами своих ролей. При этом важное значение отводится зрителям, которые в определенный момент развития действия выходят на первый план и только при их активном участии и знании лексико-грамматических структур возможно дальнейшее развитие сюжета и завершение представления.

Используя ресурсы кружковой работы, привлекаются ученики среднего и старшего школьного возраста для подготовки кукольных представлений. Готовые сценарии для драматизации какой-либо пьесы не используются, так как уровень подготовки младших школьников не достаточен. Исходя из материалов учебников и предложенных программой тем, старшеклассники в сотрудничестве с учителем сочиняют сценарий кукольного представления. При этом обязательным условием является максимальное использование лексико-грамматического материала, предложенного в теме. Каждое представление предполагает наличие конфликта, разрешить который артисты самостоятельно могут только при помощи зрителей. Используя различные режимы работы (индивидуальные, групповые, командные) они помогают главным героям преодолеть препятствия

и завершить представление. Так, например, в третьем классе детям было представлено «Рождественское приключение», в котором зрители спасают Санту и его мешок с подарками. Для этого младшие школьники должны назвать содержимое мешка, используя лексику по темам «Игрушки. Животные» и выученные грамматические структуры.

Следует отметить, что подобные представления проводятся в завершении нескольких тем в учебном году и для многих учащихся будущая возможность поучаствовать в кукольном шоу является серьезным стимулом в изучении лексико-грамматических структур. Задействуется внешняя и внутренняя виды мотиваций изучения языка: мотивация, связанная с перспективами использования языка на представлении, и детям просто интересно общаться с персонажами и чувствовать свою значимость. В третьем классе представления проведены по темам «Школьная жизнь», «Животные», «Игрушки».

Для успешного овладения иностранным языком в школе необходимо привлекать как можно более разнообразные средства обучения и воспитания, способствующие удовлетворению потребностей учащихся в самореализации и максимальное раскрытие их творческих способностей. Кукольный театр обладает для этого широкими ресурсами, которые возможно развивать и далее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борлакова З. Э. Реализация метапредметного подхода при обучении иностранным языкам: проблемы и векторы развития [Электронный ресурс] / З. Э. Борлакова // Современные тенденции в обучении иностранному языку. – Режим доступа : http://www.uhtagpl.ru/FGOS/metod_kopilka/opit_rabot/mater_videokonf.pdf.
2. Федоров А. Э. Компетентностный подход в образовательном процессе : монография / А. Э. Федоров, С. Е. Метелев, А. А. Соловьев, Е. В. Шлякова. – Омск : Изд-во ООО «Омскбланкиздат», 2012. – 210 с.
3. Мильруд Р. П. Организация ролевых игр на уроке / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 3. – С. 41-47.

Туленинова Л.В.,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры английской и восточной филологии
ГОУ ВПО «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
(г. Луганск, ЛНР)

О ТРАНСФОРМАЦИИ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПОНЕНТЫ КОНЦЕПТА БОЛЕЗНЬ

Существование оппозиции «добро – зло» в понятийной сфере всех народов мира, что явствует из существования сил добра и зла, хотя и представленных по-разному в разных религиях, объясняет существование оппозиционных пар, которые «задают поле смыслов культуры» [1, с. 5]. То, какими способами эта оппозиция представлена в культуре народов, имеющих одни и те же индоевропейские корни, т.е. как дуальность в основных понятиях окружающей среды повлияла на выбор вербальных и невербальных средств ее выражения, видится нам чрезвычайно интересным с точки зрения формирования и изменения ценностных ориентиров этих народов.

Польский философ Ян Хартман в своей работе «Болезнь как зло и болезнь как благо» («Illness as evil and illness as good») [2] при анализе интерпретации болезни в разные эпохи, выделил следующие вехи: 1) мифологическая идея болезни, насыщаемой злыми силами, 2) болезнь как следствие потери равновесия определенных регулятивных компонентов, 3) медицинская тема «плохой крови» связывающая понятие болезни как алхимическое «нарушение гомеостаза», 4) механистический взгляд на патологию (болезнь в соответствии с ним происходит по вине неправильного функционирования «телесного механизма»), 5) наиболее устрашающая болезнь – рак, символизирует еще один тип болезни: болезнь может быть описана как «самоагрессия»: пациент сам является причиной болезни. Изменялись ли ценностные характеристики концепта болезнь на протяжении прохождения всех этих периодов, является вопросом, на который мы попытались ответить с помощью небольшого анализа прецедентных текстов – английских и русских паремий, как одного из самых ярких видов вербализации ценностных смыслов этноса.

Сам Я. Хартман предлагает краткую «морфологию зла болезни», оценивая болезни как не-зло, как нечто позитивное, в понимании добра, считая «позитивный рефлекс» необходимым «в прагматических целях» и обосновывая данное утверждение двусмысленностью как религиозных, так и философских взглядов на болезнь. Он отмечает следующую крайность: «болезнь имеет неотъемлемую специфическую моральную и эстетическую ценность», которая основывалась на убеждении, что социо-психологический тип личности частично

обусловлен внешностью. Уникальное качество личности часто сопоставлялось с определенными «несовершенствами»: преклонным возрастом, хромотой, бледностью и т.п. Такой «эстетический» аспект болезни, ценимый романтическим движением, провоцировал некоторых на притворную болезнь (например, используя пудру, они добивались болезненной бледности или пользовались тростью), а иногда даже специально вызывали ее (например, выпив уксусную кислоту). Описанные выше факты позволяют говорить о трансформации ценностной характеристики болезни в обществе и проследить за данным явлением посредством выделения групп прототипов в диахронии: каждому этапу «морфологии зла болезни» Хартмана Я. явно соответствует своя группа прототипов и стереотипов, многие из которых легко прослеживаются в паремиях, отражающих повседневное знание о болезни:

– болезнь – судьба: *Болезнь нас не спрашивает; Death when it comes will have no denial;*

– болезнь – следствие неправильного поведения (излишеств в пище, развлечениях, заботах и лени): *Не в меру еда – болезнь и беда; Где тиры да чай, там и немочи; Diseases are the interests of pleasures; What you have become is the price you paid to get what you used to want;*

– богатство / власть от болезни не спасет: *Больной не рад и золотой кровати; The royal crown cures not the headache;*

– болезни душевные опаснее болезней физических: *Руку, ногу переломил, сживется, а душу переломил, не сживется; Whom Gods would destroy, they first make mad;*

– болезнь изменяет внутреннее и внешнее состояние человека определенным образом: *Болезнь человека не красит, а старит; Уходила, умучила, согнула да скрючила (болезнь, лихорадка); As crooked as a dog's hind leg;*

– болезнь приближает человека к смерти: *быть одной ногой в могиле, на ладан дышим; to be on one's last legs to have one foot in the grave; smb. is not long for this world;*

– болезни неизлечимы: *Болезнь да горе изведут скоро; A cracked bell can never sound well; Mend or end;*

– болезнь – не всегда плохо: *Без болезни и здоровью не рад; Better feeling pain than feeling nothing at all.*

На основании вышеизложенного нами сделаны следующие выводы:

1. Концепт болезнь имеет четко выраженную ценностную составляющую.

2. Возможно выделить различные вехи в интерпретации болезни, каждой из которой соответствует своя оценочная и ценностная характеристика болезни, нашедшая свое вербальное воплощение.

3. Оба этноса оценивают болезнь преимущественно как «зло», однако данная оценка не устойчива и обусловлена обстоятельствами, что отражено в их пословично-поговорочном фонде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мельникова А. А. Язык и национальный характер : взаимосвязь структуры языка и ментальности [Текст] / А. А. Мельникова. – СПб. : Речь, 2003. – 317 с.
2. Hartman J. Illness as evil and Illness as good [Электронный ресурс] / Jan Hartman // Bioethics. – 2002. – Режим доступа : http://www.iphils.uj.edu.pl/~j.hartman/do.php?c=bioethics&p=illness_as_evil_and_illness_as_good, free. – Title from screen.

Уздемир М.В.

*студентка 4 курса филологического факультета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»*

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

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ГЕССЕНСКОГО ДИАЛЕКТА

Для любого развитого национального языка характерно наличие системы диалектов. Немецкий язык так же является неоднородным и представляет собой сложную систему, состоящую из форм, в которых существует и проявляется данный национальный язык.

Гессенский диалект, являющийся темой данного исследования, относится к верхненемецкой группе средненемецких диалектов. Он распространен преимущественно в Гессене, Вестфалии, Рейналд-Пфальце, Франконии.

Рассмотрим основные языковые особенности данного диалекта.

Для фонетической системы характерны следующие особенности:

1. Смягчение согласных, которое происходит согласно таким правилам: в середине и конце слов [t] – [d], [p] – [b], [k] – [g]; в середине слова между гласных [b] – [w]; в середине и конце слова после е, i, ei, ie [g] – [ə]; в середине и конце слова после а, о, u [x] – [S]: tapsen – [dabsə], Wetter – [weə], Abend – [a:wənd], Bogen [bo:xə], Wirklich – [wi(r)gliə]

2. Упрощение звука [pf], так, слово Apfel произносится как [appel]

3. Сдвиг гласных: [a] – [a:], [au] – [a:], [ei] – [a:], [e] – [e:], [y] – [i], alt – [a:lt], Affe [aff], Fleisch [fla: ə], lesen [le:sə].

4. Опускание окончаний: -e, -en, -e [ə]: Eine Karte [a: ka(r)t], zwei Karten [tswo ka(r)də], lesen [le:sə].

Для лексики гессенского диалекта присуще высокое разнообразие прилагательных для описания людей: *derabbel* – худой, *zorngickel* – холерический человек, *simpel* – глупый и т.д. Кроме того, характерно использование таких диалектных слов, как *der Kaff* (*das Dorf*), *das*

Gummer (die Gurke), der Hingl (die Huhn), dozze (fallen), hocke (sitzen), verkliggern (erklären) и т.д.

Еще одной особенностью данного диалекта является активное словообразование со словом *machen*: *aufmache* – *открыть*, *draamache* – *подходить*, *sich ins Bett mache* – *идти спать*, *runnermache* – *слезать вниз*.

Грамматическая система гессенского диалекта также в некоторой степени отличается от общенационально принятой нормы. Так, характерно большее использование *Perfekt*, чем *Präteritum* (*ich bin kumme*).

Особого внимания заслуживает отдельная система образования множественного числа. Помимо окончаний, принятых традиционной грамматикой, существует окончание *-le*: *Arm* – *Arm*, *Haar* – *Haarn*, *Hemd* – *Hemder*, *Kartoffel* – *Kartoffele*.

Притяжательный падеж отличается использованием *Dativ* вместо *Genetiv*: *Die Farbe der Häuser* – *Die Farbe von den Häusern*, *Wolfgangs Haus* – *Das Haus vom Wolfgang* / *Dem Wolfgang sein Haus*.

Таким образом, на примере гессенского диалекта, можно сказать о неоднородности немецкого языка, что свидетельствует о высокой ступени его развития. На основе проведенного исследования стало возможным сделать вывод о многих отличиях гессенского диалекта по отношению к общепринятому национальному варианту, найти различия в фонетической, лексической и грамматической системах данного диалекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркелова А. В. Современные диалекты немецкого, русского и татарского языков [Электронный ресурс] / А. В. Маркелова. – Режим доступа : <http://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2015/10/11/sovremennye-dialekty-nemetskogo-russkogo-i-tatarskogo-yazykov> (Дата обращения: 27.10.2016).
2. A Quick Guide to the Language of Frankfurt [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ckprojects.org/frankforderisch.pdf> (Дата обращения: 29.10.2016).
3. Die allophonischen Frikative in der Standardsprache und in den hessischen Dialekt [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.academia.edu/26276202/Die_allophonischen_Frikative_in_der_Standardsprache_und_in_den_hessischen_Dialekten_1 (Дата обращения: 29.10.2016).

Фалина Н.А.
*преподаватель кафедры второго иностранного языка
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»*

ОСНОВНЫЕ ТЕМАТИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Изменения, происходящие в обществе, культуре, повседневном быту, находят свое отражение в языке. Он, являясь зеркалом национальной культуры, сохраняет и отображает как культурно-исторические сведения, так и множество фактов современности. Лексические и фразеологические единицы фиксируют национальное своеобразие образа жизни того или иного народа, факты истории страны, природно-географические, культурные, экономические особенности.

Знакомство с историей, реалиями и традициями страны изучаемого языка позволяет сформировать актуальную картину мира, расширить страноведческие знания, совершенствовать языковую и коммуникативную компетенции.

Вопрос одновременного изучения языка и культуры не случаен. Такой подход к обучению иностранному языку учитывает взаимодействие и взаимосвязь языка и культуры, является способом интегрированного овладения языком и усвоения конкретных сведений из различных областей жизни общества.

Выбор и представление страноведческого материала должны быть подчинены стремлению лучше понять специфику и своеобразие культуры страны изучаемого языка и, таким образом, обеспечить возможность успешной межкультурной коммуникации.

Наиболее содержательной мы считаем тематическую классификацию Дитера Пеннинга [1], которая включает в себя восемь основных категорий. По нашему мнению, каждая категория может включать в себя более узкие виды и подвиды, которые представлены в нашей таблице:

№	Категории по Дитеру Пеннингу	Виды и подвиды категорий
1	Страна и люди.	1. Федеральные земли Германии (административная структура, население, этнический состав, демографическая ситуация, история земель). 2. Географические условия и природные богатства (границы государства, физико-географическое положение, климат, реки и озера, охраняемые природные территории, полезные ископаемые). 3. Диалекты (классификация диалектов, области распространения, история возникновения). 4. Германия в лицах (выдающиеся люди различных областей культуры, науки, литературы, спорта, политики, религии).

2	Быт, общественная жизнь	1. Особенности национального характера (менталитет, образ жизни, стереотипы). 2. Социальные отношения (социальная политика, страхование, финансовые дотации, социальная помощь населению, жилищные проблемы, медицинское обслуживание, работа и отдых). 3. Быт (коммунальные услуги, образ жизни, домашние животные, семья, жизнь молодежи). 4. Праздники и обычаи (государственные, религиозные, семейные). 5. Религия и религиозность (вероисповедание, роль в жизни гражданского общества). 6. Иностранцы в Германии (туризм, проблемы эмигрантов и миграционная политика).
3	СМИ	1. Общественное мнение (пресса, телерадиовещание, сетевые СМИ). 2. Характерные особенности СМИ в Германии, свобода слова.
4	Образование и наука	1. Образование (дошкольное, среднее и профессиональное образование, высшее образование, учеба и студенческая жизнь). 2. Наука (научные объединения, исследовательские центры, лаборатории).
5	Экономика и техника	1. Отрасли экономики и энергетика. 2. Сельское хозяйство. 3. Особенности экономического развития.
6	Государство и политика	1. Государственное управление (органы государственной власти, местное и региональное самоуправление, судебно-правовая система, вооруженные силы, партии). 2. Международные отношения, членство в ЕС.
7	История	1. Исторические эпохи. 2. Значимые исторические события и персоналии.
8	Культура	1. Культура в контексте истории, философские течения, фольклор. 2. Культурная жизнь современной Германии (литература, театр, достопримечательности, музеи, фольклор, кино, музыка, изобразительное искусство).

Спектр тематик лингвострановедческой направленности весьма разнообразен и выбор тематической категории будет всецело зависеть от целей урока, уровня языковой подготовки, возрастных особенностей и интересов учащихся.

Такой подход позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают в данной роли не только как средства коммуникации, но и как способ ознакомления обучающихся с новой для них действительностью.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Penning, D.: Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts-fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? - In: Info DaF 22, 6, S. 627

Фефелова В.В.,

*кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой романо-германской филологии
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
(г. Горловка, ДНР)*

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОМ ЗНАКЕ В СИСТЕМЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Основы теории знаковой природы языка были заложены в учении стоиков (IV столетие до н.э.). Пройдя долгий путь в своём развитии, эта теория стала предметом особой лингвистической дисциплины – лингвосемиотики. В то же время до сегодняшнего момента многие вопросы остаются дискуссионными, среди которых – вопрос о структуре языкового знака.

Во французской лингвистической традиции впервые язык как системное образование рассматривали авторы грамматики Пор-Рояля. В первой французской грамматике Пор-Рояля 1660 г. предложение анализировалось как логическая форма суждения, состоящая из двух частей: субъекта и атрибута субъекта, между которыми находится связка. Первая французская грамматика заложила основу нескольких фундаментальных понятий синтаксиса, которые в дальнейшем разрабатывались французскими грамматистами. Основные положения первых грамматик различали слова по их роли в предложении. В своей работе А. Арно и К. Лансло утверждали, что глагол сообщает о наличии/отсутствии у субъекта определённых признаков и только глагол выражает суждение и оформляет предложение. Так подчёркивалась ведущая роль глагола в создании предложения как коммуникативной единицы.

Первые грамматики, построенные на логике, недооценивали фактор асимметрии формы и содержания языкового знака, в частности, предложения. Унифицированная терминология «sujet – verbe – complément (d’objet, circonstanciel)» не позволяла чётко разграничивать план выражения и план содержания. Семантика членов предложения не всегда была прозрачной, поэтому синтаксический анализ проводился только с учётом формальных признаков. И, наоборот, формам приписывалось содержание, которого они не имели. Такой анализ превращался в схоластику, приводил к лишнему логицизму и не мог раскрыть многоплановость

структуры предложения. В то же время, логико-формальный анализ помог углубить основы логико-семантического синтаксиса и обратил внимание на соотношение и асимметрию плана выражения и плана содержания. Эта задача реализуется в работах лингвистов двадцатого столетия, представителей менталистского направления во французской лингвистике: Ф. Брюно, Ш. Балли, Г. Гийома.

Направление трансформационно-порождающей грамматики, которое было разработано американским лингвистом Н. Хомским, получает широкое распространение среди французских ученых. Ж. Дюбуа, М. Гросс пытались применить методы трансформационной грамматики к изучению французского языка. Однако, во Франции всегда царили менталистские традиции. Трансформационная грамматика (идеи дистрибутивного и трансформационного синтаксиса) акцентировала внимание на содержательной стороне синтаксических конструкций и, в то же время, благоприятствовала дальнейшему развитию семантического синтаксиса, среди основных заданий которого было также обособление и изучение семантики моделей предложения.

Ярким примером идей семантического синтаксиса можно считать работы Л. Теньера [1, с. 27]. Исследователь доказал, что предложение – это не просто последовательное расположение слов, а, прежде всего, анализ зависимых отношений между словами в предложении. Л. Теньер различает структурный иерархический порядок элементов предложения и линейное их расположение. Теория Л. Теньера является вербоцентрической, где глагол признаётся главным словом, которому подчиняются существительные. Последние, в свою очередь, присоединяют прилагательные и все вместе составляют ядро предложения. Структурную организацию предложения Л. Теньер изображал в виде стемм. Считалось, что структурные связи отличаются от семантических. Структурно главный член предложения может быть семантически зависимым, в случае, если основная информация находится в зависимом (с формально-структурной точки зрения) члене предложения. Номинативный аспект предложения Л. Теньер называл «маленькой драмой» с собственным сценарием, действующими персонажами (актантами) и обстоятельствами (сирконстантами).

В языкознании XX столетия синтаксис является одним из ключевых аспектов. Предложение изучается, во-первых, как структурно-семантическая схема (модель) и, во-вторых, как высказывание. Семантическим субстратом (референтом) предложения в речи выступает отрезок ситуации. Ситуация структурируется в сознании говорящего, который размежовывает реальный субъект, действие и объект. Такая структура в основе предложения называется глубинной. Лексико-грамматическая структура – поверхностной [2, с. 77]. Одна глубинная структура может насчитывать разные поверхностные структуры. В случае совпадения структур наблюдается симметрия,

а при их расхождении – трансформация и не прямое отображение действительности. Конкретное высказывание выступает знаком речевой реализации, модель/схема, на основе которой строится предложение, обладает определённым обобщённым значением и является знаком языковой системы.

Таким образом, на протяжении многих десятилетий, до второй половины XX столетия, предложение считалось единицей исключительно речевой, которая создаётся спонтанно в процессе речевого акта и ни в коем случае не рассматривалось как знак языковой системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер. – М. : Прогресс, 1988. – 656 с.
2. Гак В. Г. К проблеме синтаксической семантики (семантическая интерпретация «глубинных» и «поверхностных» структур) / В. Г. Гак // Инвариантные синтаксические значения и структура предложения. – М. : Наука, 1969. – С. 77-85.
3. Гак В. Г. Языковые преобразования / В. Г. Гак. – М. : Языки русской культуры, 1998. – 763 с.

Филатова В.А.,

кандидат филологических наук,

доцент кафедры зарубежной филологии,

теории и практики перевода

ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»

(г. Горловка, ДНР)

NURSERY RHYMES КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ И ИСТОРИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

Английские народные детские песенки (Nursery Rhymes) известны, популярны и любимы во многих странах мира. В современном образовании вопрос об использовании этих рифмовок в процессе обучения имеет единогласное мнение – они полезны и необходимы, т.к. развивают языковые навыки (лексические, грамматические и фонетические, как слухопроизносительные, так и ритмико-интонационные), навыки чтения, готовят к восприятию серьёзной литературы, знакомят с историей страны, способствуют интеллектуальному и духовному развитию ребенка [1; 2; 3].

Рифмовки принято разделять на жанры и поджанры. В сборники английского детского фольклора входят загадки, колыбельные, дразнилки, считалки, народные песни, стихотворные бессмыслицы (небылицы), скороговорки, игровые припевы и считалки.

В детских книжках они сопровождаются яркими картинками, за которыми могут скрываться далеко не детские события. Связано это с тем, что стишки и песенки Матушки Гусыни не предназначались для детей, написаны они были в те времена, когда дети воспринимались как маленькие взрослые. В рифмовках говорится об убийствах людей и животных, угрозах смертью, кражах, обманах, похищениях детей, обжорстве, случаях жестокости и т.п. Практически за каждым из них скрыта своя история. Из огромного наследия (Mother Goose Rhymes впервые были напечатаны в Лондоне приблизительно в 1765 году) известно авторство нескольких стихотворений. Одно из них – «Mary Had a Little Lamb» – написано в 1817 году Сарой Дж. Хэйл, американской писательницей и издателем, на основе курьёзного случая – дружбы маленькой девочки Мэри Элизабет Сойер и её ягнёнка.

На занятиях, отрабатывая звуки, грамматические структуры или лексический материал, на основе этих рифмовок можно пояснять их национально-культурное своеобразие.

Несколько примеров. Одна из самых популярных рифмовок «Jack and Jill» имеет очень много интерпретаций. Согласно одной из них, речь идёт о казнённых на гильотине во времена Великой французской революции монархах Людовике XVI и Марии Антуанетты. Людовик XVI был обезглавлен в январе 1793 года («Jack fell down and broke his crown»), а его жена – несколько месяцев спустя, в октябре того же года («Jill came tumbling after»).

Безобидная детская песенка «Lucy Locket lost her pocket», которую напевают, играя в игру, напоминающую «Прячу-прячу я платочек», имеет свою длинную историю и далеко не образцово-показательных для детей героинь. Считается, что события, нашедшие отражение в рифмовке, имеют отношение ко второй половине XVII века, при этом Lucy Locket – это барменша из лондонского паба, а Kitty Fisher – известная куртизанка.

В дразнилке про мальчика по имени Джорджи Порджи (Georgie Porgie) нет и намёка на то, что речь идёт об одном из самых непопулярных монархов Британии George IV (1762-1830), обжоре, развратнике и трусе.

Герой дразнилки «Peter, Peter Pumpkin Eater» (американское происхождение которой подтверждается упоминанием популярной в Америке и до недавнего времени незнакомой в Англии тыквы) убил свою жену и спрятал в тыквенную кожуру, чтобы она принадлежала только ему.

Анализ стихотворений помогает понять менталитет людей, их культуру, моральные принципы, идеалы, ценности, языковое сознание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Creating nursery rhymes for teaching English to children [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.unpak.ac.id/uploads/dosen_6080_journal_bu_tina.pdf – 24.10.2016.
2. Making the Match: Traditional Nursery Rhymes and Teaching English to Modern Children [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://clelejournal.org/wp-content/uploads/2015/05/Prosic-Santovac-CLELEjournal-v3.1-2015.pdf> – 24.10.2016.
3. Nursery rhymes as a vehicle for teaching English as a foreign language [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://article.sciencepublishinggroup.com/pdf/10.11648.j.ijla.20140203.15.pdf>. – 24.10.2016.

Цыбина А.В.,

студентка 4 курса филологического факультета

ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»

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

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАТИКЕ ТРАКТОВАНИЯ ТЕРМИНА «ДИСКУРС»

Понятие «дискурс» относится к числу наиболее распространенных понятий в современной лингвистике и даже среди лингвистов не имеет единой трактовки. Традиционно понятие «дискурс» рассматривается как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания [2, с. 136]. Наиболее употребляемыми являются такие значения этого понятия:

1. Дискурс как текст. Высказывания, погруженные в определенную социокультурную ситуацию. Принято считать, что такое понимание понятия дискурса было введено основоположником трансформационного и дистрибутивного анализа З. Харрисом в 1952 году.

2. Понятие «дискурс» разрабатывал Т. ван Дейк в концепции коммуникативной природы текста. С его точки зрения, дискурс является существенной составляющей социокультурного взаимодействия, характерные черты которого – интерес, цели и стили. В данном суждении заложен событийно-ситуационный аспект понимания дискурса, который стал основой второго значения данного термина как коммуникативной ситуации, интегрирующей текст с другими ее составляющими.

3. Французская семиотическая традиция отождествляет дискурс с речью, преимущественно устной [3, с. 36-42].

С позиции отношений между участниками коммуникации современные лингвисты выделяют личностно-ориентированный и статусно-ориентированный (институциональный) дискурс. В основе социолингвистических признаков выделяют политический дискурс, деловой дискурс, массово-информационный дискурс, рекламный дискурс, научный дискурс, педагогический дискурс, религиозный дискурс, медицинский дискурс и т.д. [там же].

Развитие компьютерных и информационных технологий привело к появлению новой коммуникативной среды – сети Интернет. Что в свою очередь способствовало формированию такого типа дискурса как Интернет-дискурс. Коммуникативная среда включает все компоненты общения, при этом каналы информационного обмена – это не только органы чувств человека, но и способы технического обмена и хранения информации (усиление сигнала, ослабление шума и помех, возможность копирования и перекодировки, иерархическое структурирование информации, её сжатие и наличие алгоритмов развертывания).

Способ общения включает также режим взаимодействия коммуникантов, определяемый дистанцией между ними. В институциональном общении опосредованный диалог реализуется в виде лекции, инструктажа и т.д. Адресат присутствует, но при этом играет пассивную роль. В дистантном же диалоге адресат физически отсутствует. В этом случае коммуникация реализуется в письменной форме, с использованием художественной, научной, учебной литературы, документов. В информационном обмене резко возрастает роль гипертекста, т.е. вспомогательного инструментария, позволяющего ускорить получение нужной информации. Имеется в виду наличие графических средств выделения информации в виде шрифтов разного типа, сопровождающих знаков, в том числе идеограмм, полимодальных рубрик (фрагмента мелодии), видеоклипа, динамического образа. С точки зрения интеракционного строения сообщения, единицей общения предлагают считать коммуникативный ход – минимальную пару реплик, объединенных интенцией отправителя речи [1, с. 204-289]. Одной из отличительных черт Интернет-коммуникации является способ передачи эмоционального настроения отправителя речи в виде «смайлика» – комбинированного пунктуационного знака, изображающего человеческое лицо.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
3. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации : монографическое уч. пос. / Е. А. Селиванова. – К. : ЦУЛ, «Фитосоциоцентр», 2002. – 336 с.

Чунина Т.О.,
студентка 4 курса филологического факультета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Научный руководитель: преп. Авксентьева А.М.
(г. Горловка, ДНР)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВО ВРЕМЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО

Участие в разных актах межкультурной коммуникации непосредственно связано с социокультурными, страноведческими и лингвострановедческими знаниями, поэтому овладение иноязычной культурой становится одним из приоритетных направлений в программе подготовки специалистов по иностранным языкам. Именно от знания, понимания и восприятия иноязычной культуры в широком понимании этого слова зависит конечный результат межкультурной коммуникации.

В современных условиях иностранный язык рассматривается и как способ общения, и как неотъемлемая часть культуры другого народа. Это постепенно становится доминирующей стратегией преподавания иностранного языка и обуславливает необходимость формирования лингвострановедческой компетенции, которая направлена на приобщение человека, изучающего иностранный язык, к духовным и культурным ценностям другой этнокультурной действительности [2, с. 26].

Для формирования лингвострановедческой компетенции необходимы фоновые знания, то есть знания о стране и ее культуре, известные всем жителям исследуемой страны [3, с. 115]. При обучении иностранному языку необходимо знакомить учащихся с языковыми единицами, которые наиболее ярко отображают национальные особенности культуры народа – носителей языка и среды их существования. Кроме того, изучение мира носителей языка, национально-культурной специфики образа мира невозможно осуществлять без опоры на знания культуры своей родной страны, поскольку диалог культур не может быть продуктивен без сопоставления этих культур в процессе коммуникации.

Во время изучения английского языка как основной специальности формирование лингвострановедческой компетенции осуществляется в рамках соответствующей программы по лингвострановедению как самостоятельной дисциплины. При изучении английского языка как второго иностранного формирование лингвострановедческой компетенции реализуется на практических занятиях по «Второму иностранному языку (английскому)» в рамках изучения определенных тематических блоков.

В рамках изучения тем «Дом», «Еда», «Покупки», «Образование», «Виды транспорта и путешествия» и др. важно уделить внимание не только изучению новой лексики, грамматических явлений, их отработке, но и лингвострановедческому аспекту. Например, при изучении темы «Дом» можно познакомиться с особенностями английских домов, также, поговорить о самом известном доме в Англии – дворце королевы. При изучении темы «Еда» можно рассказать об особенностях английской кухни, традиционных английских блюдах и сравнить их с кулинарными традициями в нашем регионе. В тему «Покупки» можно включить информацию об известных в Англии торговых центрах (*The Harrods*) или о манере англичан одеваться и т.д.

Во время занятий необходимо знакомить студентов с обычаями, традициями и культурными реалиями англоязычных стран с помощью интересных текстов, диалогов, английской литературы и фольклора. Материал, используемый на практических занятиях должен подбираться таким образом, чтобы по своему содержанию он отображал реальные социальные отношения, уместные правила вежливости и поведения, включал основные сведения о культуре англичан, об их повседневной жизни, межличностные отношения, национальную самобытность, историю, искусство.

Как мы видим, спектр применения лингвострановедческой тематики достаточно широкий.

Можно сделать вывод, что проблема формирования страноведческой и лингвострановедческой компетенции является достаточно актуальной в наши дни в связи с повышением статуса иностранного языка как средства межкультурной коммуникации в условиях возрастания динамики социальной жизни, ориентации педагогического процесса на общечеловеческие культурные ценности, мировую и национальную духовную культуру. Все эти факторы говорят о необходимости прагматической направленности педагогического процесса изучения иностранного языка. Таким образом, перед педагогами, методистами, учеными стоит задача разработки методики формирования у учащихся страноведческой и лингвострановедческой компетенции путем обучения их стандартам вербального и невербального коммуникативного поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верецагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верецагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1990. – 269 с.
2. Нефедова М. А. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся / М. А. Нефедова, Т. В. Лотарева // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 22-27.
3. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі : навч. посіб. / С. В. Роман. – К. : Ленвіт, 2005. – 208 с.

4. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17-24.

*Шевандина Л.С.,
преподаватель кафедры романо-германской филологии
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
(г. Горловка, ДНР)*

УРОВНИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

С научной точки зрения во время интерпретации художественного текста традиционно выделяют три уровня: экстралингвистический, содержательный и лингвистический.

Экстралингвистический уровень включает характеристику эпохи, в которой жил писатель, эпохи, изображенной в произведении, а также идейно-эстетическую концепцию автора. Подготовка к интерпретации текста на экстралингвистическом уровне способствует более глубокому пониманию текста на смысловом уровне.

На содержательном уровне интерпретации текста целесообразно различать фактический (сюжетно-фабульный) и концептуальный (смысловой, идейный) подуровни. Понимание фабулы в основном не составляет трудности для читателя. А понимание смысла достигается далеко не каждым, поскольку осуществляется опосредованно, через размышления как совокупность логических операций над фактической информацией. Необходимо подчеркнуть, что понимание смысла произведения возможно при условии знания основных ценностей эпохи и автора. Так, во время чтения произведений классицизма необходимо знать особенности данного исторического периода – борьба за семейную честь, долг перед королем и государством. В центре интересов эпохи ренессанса находится человек, для которого основными ценностями были чувства счастья, удовлетворения, совершенства. В романтизме преобладает поиск взлелеянного в мечтах идеала личной и общественной жизни и разочарование из-за его неосуществимости. Своеобразный специальный контекст сопровождает и художественное изображение произведений реализма, символизма и экзистенциализма. Обобщение фактической информации на базе концептуальных ценностей обеспечивает декодирование смысла художественного произведения.

Лингвистический уровень интерпретации художественного текста целесообразно начинать с функционально-стилистического подуровня, на котором интерпретируется значение функционального стиля каждой

смысловой части текста. В иерархии подуровней при интерпретации языковых особенностей выражения смысла важнейшим представляется образно-стилистический как наиболее выразительный и характерный для художественной литературы. На этом подуровне необходимо декодировать смысл тропов, метафор и символов. Анализ тропов имеет целью объяснить образные средства выражения смысла. После образно-стилистического подуровня следуют лексико-стилистический, грамматико-стилистический и фонетико-стилистический, на которых интерпретируются лексические, грамматические и фонетические средства выражения основных идей произведения с учетом особенностей немецкого языка.

Последовательность выделенных уровней и подуровней интерпретации немецкоязычного художественного текста детерминируется содержанием произведения и степенью экспрессивности конкретного текста.

*Щербакова А.А.,
магистрант 1 курса филологического факультета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Научный руководитель: ст. преп. Щербакова О.Г.
(г. Горловка, ДНР)*

ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РОМАНА ДЭВИДА МИТЧЕЛЛА «ОБЛАЧНЫЙ АТЛАС»

Целостность романа создаётся многослойной пространственно-временной организацией. Взаимосвязь временных и пространственных отношений, освоенных литературой, согласно М.М. Бахтину мы называем хронотопом, который является формально-содержательной категорией [1, с. 121].

Роман «Облачный атлас» – шесть разных по форме, жанру и содержанию самостоятельных историй, которые образуют единое целое и пронизывают пространство и время. Именно пространственно-временная модель является основой сложной системы композиции романа, так как художественное время охватывает около пяти веков – от середины XVIII столетия до далёкого постапокалиптического будущего 2346 года. Художественное пространство простирается через весь земной шар. Так, сначала читатель наблюдает за событиями, которые случаются во время путешествия молодого юриста Адама Юинга из Новой Зеландии в середине XIX века в Сан-Франциско через Северную Америку, затем читатель переносится в 1931 год в бельгийский город Зедельгем, чтобы познакомиться с молодым композитором Робертом Фробишером. Оттуда автор направляет нас в 1975 год в вымышленный городок Буенос-Йербас в Калифорнии, где журналистка Луиза Рей

одна вступает в неравную борьбу с корпорацией, занятую выработкой ядерной энергии. А позже читатель попадает в Современную Британию, где главным героем является эксцентричный издатель Тимоти Кавендиш, которому выпадает удача опубликовать книгу, быстро ставшую бестселлером, но неожиданное богатство привело к ещё более неожиданным последствиям. В конце концов, читатель оказывается в высокотехнологической Южной Корее 2144 года, где генетически клонированные фабрикантки обслуживают настоящих чистокровных людей. Последняя история переносит нас в мир 2346 года, где царит первобытный строй жизни, так что сначала можно подумать, что это – наше прошлое. Но, к сожалению, этот мир является следствием катастрофы и будущим человечества.

Как отмечает Кэролин Эдвардс в сборнике «David Mitchell. Critical essays», наиболее удачно об организации времени в романе говорит один из героев романа Айзек Сакс: «Периоды полураспада. Первое расследование Луизы Рей»: «Бесконечная матрёшка раскрашенных моментов, каждая «оболочка» которой (настоящее) включает в себе гнездо «оболочек» (предыдущих настоящих), которые я называю реальным прошлым, но которые мы воспринимаем как виртуальное прошлое. Точно так же матрёшка «сейчас» включает в себе гнездо настоящих, которым предстоит быть и которые я называю реальным будущим, но которые мы воспринимаем как виртуальное будущее» [4, с. 109]. По мнению исследовательницы, в этом сложном по композиции романе только одно время может быть реальным – настоящее, будущее и прошлое – отражение настоящего [5, с. 146]. То есть, каждая из историй является, во-первых, отражением предыдущей, а, во-вторых, влияет на последующее развитие событий. Проиллюстрируем это на примере рассказа «Страшный суд Тимоти Кавендиша» и «Оризон Сонми-451». «Страшный суд Тимоти Кавендиша» демонстрирует неспособность господствующей власти наказать людей за коррупцию и обеспечить защиту прав человека. В следующей истории «Оризон Сонми-451» мы наблюдаем значительное ухудшение ситуации. Права и свободы человека не только не соблюдаются, но и нарушаются самим государством. В тоталитарном государстве Ни-Со-Корпус люди делятся на два типа: люди-чистокровные-потребители (фактически это – люди, которые не имеют своих мыслей; их заботит лишь собственное желание потреблять продукцию) и люди-фабриканты-обслуживающий персонал (безвольные существа, чей разум затуманен химикатами; дешёвая рабочая сила государства). Таким образом, порождённая во времена Тимоти Кавендиша коррупция и нарушение прав человека привели к развитию тоталитарной системы, где все возможные права и свободы человека попорчены.

Если принимать во внимание, что весь роман строится на идее реинкарнации души одного человека, то в целом это – история одной

души и автор изображает эпизоды детской, юношеской и зрелой жизни героя, но лишь фрагментарно. «Тихоокеанский дневник Адама Юинга» – это становление души, её детство и первый выбор – борьба за справедливость, за права человека. «Письма из Зедельгема» – это душа в подростковом возрасте, когда человек впадает в крайности. Так сложилось и с Робертом Фробишером, который по окончании «Облачного атласа» кончает жизнь самоубийством. «Периоды полураспада. Первое расследование Луизы Рей» – это уже первые смелые шаги взрослого человека, который довёл своё первое дело до конца. «Страшный суд Тимоти Кавендиша» отображает чёткую схему действий, которую осуществляет главный герой ради освобождения, руководствуясь подсказками прошлого опыта (читает «Периоды полураспада», которые вдохновляют его на побег). «Оризон Сонми-451» – это уже зрелая душа, которая берётся за сложное дело и решает его через самопожертвование. Это – не то же самое, что самоубийство Роберта Фробишера, а действие, которое неизменно приведёт к революции. И, наконец, «Переправа возле Слуши и всё остальное» отображает морально взрослую душу, которая относится с опасением к чужакам и старается как можно более толерантно и без столкновений спасти себя и свой народ. Итак, через идею реинкарнации души Дэвид Митчелл раскрывает перед нами сущность транс-исторического общества, которое противостоит разнообразным формам колониальной власти, или жизни одной души, её взросления. Каждый персонаж романа реализуется в разном окружении, раскрывая главную идею романа: ни один человек не будет терпеть насилие над своей личностью вечно, каждое ущемление прав человека повлечёт собой последствия, невзирая на пространство и время.

Хронотоп реализует структурообразующую функцию: воссоздаёт взаимосвязь между пространствами автора-творца и героя, объединяет разные взгляды, проявляет ценность пространственно-временных образов и анализирует макромир героев в единстве пространственных и временных аспектов [2, с. 173]. Хронотоп как формообразующий фактор очерчивает границы художественного мира. Сюжетно-композиционная организация произведения, система мотивов объединяют пространственные слои и разные отрезки времени, раскрывая замысел и идею произведения. Художественное пространство влияет на формирование и выявление черт личности героя, формирует его целостность. Кроме того, хронотоп играет важную роль в изображении личного мировосприятия героев романа. Все герои романа являются пленниками системы, самого себя или ситуации. В зависимости от времени, в которое их поместил автор, они действуют по-разному. Важную роль играет разрыв хронотопа посреди каждой истории. Такой приём даёт ощущение, что каждый герой истории независим и никогда не встретится

со своим предшественником. В то же время, посредством такого приёма «дежавю» хронотоп восстанавливается в общий хронотоп романа. Например, Вивиану Ейрсу («Письма из Зедельгема») во сне приснилось кафе, где работает Сонми-451, главная героиня пятой истории. Сонми-451 чувствует падение Луизы Рей с моста, как будто эти события происходят с героями одновременно.

Таким образом, можно сделать вывод, что при помощи приёма «дежавю» Девид Митчелл объединяет пространственно-временные координаты персонажей в одно целое, заставляя их чувствовать те события, которые происходят с другими персонажами. Всё пространство и время соединено в единое целое концепцией Айзека Сакса. Только настоящее время имеет значение, оно влияет на будущее и является следствием прошлого. Все эти связи объединяют шесть историй разного жанра с разным сюжетом в целостное произведение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи / сост. С. Бочаров, В. Кожин. – М. : Худож. лит., 1986. – 543 с.
2. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. – М. : НПК «Интелвак», 2003. – 1600 стб.
3. Митчелл Д. Облачный атлас / Д. Митчелл ; пер. с англ. Г. Яропольского. – М. : Эксмо, 2013. – 800 с.
4. Новітня історія зарубіжної літератури. Зарубіжна фантастика ХХ-ХХІ століття [Електронний ресурс]. – 2006. – Режим доступу : http://www.zarlit.com/info/history_novitna/37.html.
5. Childs P. The novels in nine parts / Peter Childs, James Green. – Gylphi Limited, 2011. – 202 p.

Юшкова С.А.,

*кандидат филологических наук,
доцент кафедры «Иностранные языки»*

Юшков Н.В.,

студент 2 курса

Автомобильно-дорожного института

ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»

(г. Горловка, ДНР)

РЕЦИПРОКАЛЬНЫЕ И АБСОЛЮТИВНЫЕ ГЛАГОЛЫ В НЕМЕЦКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ

Реципрокальные глаголы являются своеобразным явлением в глагольной системе языка. Особое положение этих глаголов обусловлено сложным переплетением в них многих явлений морфологии, синтаксиса, лексики и словообразования [1, с. 5].

В работе *реципрокальными* (далее РецГ) называются глаголы, которые обозначают взаимное действие субъекта и объекта относительно друг друга типа: нем. *sich küssen* 'целоваться', т.е. 'целовать друг друга', *sich raufen* 'биться', т.е. 'бить друг друга', аналогично: укр. *обніматися*, т.е. 'обнимать друг друга', *цілуватися*, *бачитися* и т.д.

РецГ рассматриваются в составе образованных ими реципрокальных конструкций (РецК). Реципрокальными называются конструкции, которые обозначают ситуацию с двумя участниками (актантами), каждый из которых одновременно является субъектом действия и объектом этого действия.

В ходе исследования было установлено, что РецГ и РецК немецкого и украинского языков соотносятся со смежными категориями рефлексива, социатива и абсолютива. Рассмотрим подробнее связь РецГ с абсолютивными глаголами в обоих языках.

В украинском языке существуют рефлексивные глаголы типа *битися*, *буцатися*, *кусатися* и т.п., которые могут выражать как реципрокальное, так и абсолютивное (медиальное) значение. Так, конструкция (1) укр. *Корова буцається* трактуется как «Корова имеет особенность буцать всех», то есть эта конструкция имеет абсолютивное значение. Конструкция (2) укр. *Біля тину гризлися два собаки* является реципрокальной и подразумевает, что «один собака гриз другого собаку» и «другий собака гриз першого». Из приведённых примеров видно, что реципрок и абсолютив формально пересекаются.

Абсолютивные глаголы типа *буцатися*, *кусатися* и т.п. образуются преимущественно от глаголов, которые обозначают физическое воздействие субъекта на объект, часто при помощи определённого инструмента, к которым добавляется рефлексивный показатель *-ся* типа *клювати* – *клюватися*, *кувати* – *куватися* и т.д.

В немецком языке отсутствуют абсолютивные рефлексивные глаголы, а абсолютивное значение выражается синтаксически, то есть путем выпускания прямого дополнения без маркировки в морфологической структуре глагола, например:

(3) нем. *Der Hund beißt* (собака кусается);

(4) нем. *Das Pferd schlägt aus* (лошадь лягается).

Главным отличием реципроков и абсолютивов является то, что абсолютивы обозначают характерное свойство субъекта, его отличительную черту (*битися* – *бити усіх*, *кусатися* – *кувати усіх*). Они не имеют в своем окружении конкретного референта-объекта, на который направлено действие, а лишь объект в обобщенном виде, то есть значение абсолютивного глагола равняется значению действующего лица, направленного на любой (всякий) возможный объект. Чаще всего в роли субъекта выступают референты-животные, а объектами являются лишь одушевлённые лица:

(5) укр. *Гадюки в усьому світі кусаються*, то есть «кусает всех и каждого».

В отличие от абсолютивов, реципроки обозначают взаимонаправленное действие на определенный объект:

(6) *I почали горобці битися* = один горобець б'є другого горобця + другой горобець б'є первого и т.п.

В.П. Недялков отмечает, что абсолютивные глаголы являются группой рефлексивных глаголов и называет их активно-безобъектными или квалификативными. Эти глаголы сохраняют семантическое значение исходных нерелексивных глаголов, но отличаются от них запрещением на обозначение объекта [2, с. 24].

Следует отметить, что не каждое глагольное действие может быть основой для абсолютивного значения. Абсолютивные рефлексивные глаголы с неодушевлённым субъектом не имеют реципрокального значения, поскольку во взаимном действии принимают участие лишь одушевлённые или неодушевлённые субъекты.

Так, конструкция (7) рус. *Мел пачкается* интерпретируется как «мел пачкает всех» (абсолютив) и не может быть представлена в виде двух конструкций типа *мел пачкает всех* и *все пачкают мел*. Поэтому нельзя считать РецГ и абсолютивные генетично связанными единицами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Генюшене Э. Ш. Рефлексивные глаголы в балтийских языках и типология рефлексивов / Э. Ш. Генюшене. – Вильнюс : Мин-во высш. и сред. спец. образования ЛитССР, 1983. – 168 с.
2. Недялков В. П. Рефлексивные конструкции в славянских языках / В. П. Недялков, Ю. П. Князев // Рефлексивные глаголы в индоевропейских языках : сб. науч. тр. – Калинин, 1985. – С. 20-39.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Авксентьева А.М.</i> СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ЗАГоловочного КОМПЛЕКСА (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТЫ «THE GUARDIAN»)	3
<i>Андреева А.Л.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» (АНГЛИЙСКИЙ)	5
<i>Ариничева Е.А.</i> К ВОПРОСУ ОБ ИСТОЧНИКАХ ЗАИМСТВОВАНИЯ В ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	8
<i>Беззуб Т.В.</i> ФУНКЦИИ И ОБУЧАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	10
<i>Белан В.Н.</i> АУТЕНТИЧНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	12
<i>Болотова О.В.</i> «НОВАЯ» ОРФОГРАФИЯ СОВРЕМЕННОГО ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА	14
<i>Бортенева Е.А.</i> THE CATEGORY OF EVALUATION AND LANGUAGE MEANS OF ITS EXPRESSION IN THE ENGLISH LANGUAGE	16
<i>Бузыгина М.В.</i> САМООБРАЗОВАНИЕ – НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	18
<i>Волкова Н.В.</i> РОЛЬ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ	21
<i>Вострецова В.А.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ДОМСТИКАЦИИ И ФОРЕНИЗАЦИИ ДЛЯ ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ	23
<i>Высоцкая А.В.</i> МНЕМОТЕХНИКА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ЗА И ПРОТИВ	25
<i>Габаева И.Х.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ-СИНХРОНИСТОВ	28
<i>Гойдина Л.В.</i> НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В ШКОЛЕ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ	30
<i>Гринева И.Ю.</i> ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	33
<i>Гроховская Р.А.</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	35
<i>Жихарева Н.А.</i> ИНФОРМАЦИОННО-ЗНАКОВАЯ ПАРАМЕТРИЗАЦИЯ СУБЪЕКТНО-ПРЕДИКАТНОЙ СТРУКТУРЫ КОСВЕННЫХ АККУЗАТИВОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ДРАМЕ XX ВЕКА	37

<i>Жуков Ю.Ю.</i> О ВЫБОРЕ ПОДХОДА К ФРАЗЕОЛОГИИ ДЛЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ	41
<i>Загоруйкина В.А.</i> LA JEUNE FILLE LA PLUS TYPIQUE DE GIRAUDOUX	43
<i>Ивахненко М.Н.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ПЕРЕВОДУ	45
<i>Извекова И.Ю.</i> DIE HAUPTMERKMALE DES GENRES DER ANTIUTOPIE IN DER DEUTSCHEN LITERATUR	47
<i>Карпенко А.А.</i> МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ ИСПАНИИ И ВЕЛИКОБРИТАНИИ: СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА	50
<i>Карпенко А.А.</i> ПРОБЛЕМА СТАРЕНИЯ В РОМАНЕ ВИРДЖИНИИ ВУЛФ «МИССИС ДЭЛЛОУЭЙ»	52
<i>Квиткина Е.А.</i> VERLAN ИЛИ «ЯЗЫК НАОБОРОТ»	54
<i>Ковалёва О.Ю.</i> ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	56
<i>Колесникова Л.И.</i> DER AUSBAU DES LUXEMBURGISCHEN GENT WEITER	58
<i>Коловерова И.Г.</i> О МОЛОДЕЖНОМ СЛЕНГЕ В ИСПАНИИ	60
<i>Короткая Л.Н.</i> РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	63
<i>Косинова М.А.</i> СЕМАНТИЧЕСКО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ КУЛИНАРНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕЦЕПТОВ	65
<i>Крутаянова Т.А.</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЮ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ..	67
<i>Махова А.А.</i> РАННИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЗ ЛАТИНСКОГО В ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ	69
<i>Мирошник И.Л.</i> ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ, КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ	72
<i>Мозговая Т.Ю.</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	75
<i>Мурко А.М.</i> ПРОЕКТНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	77
<i>Неттоцкая И.А.</i> РОЛЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	80

<i>Никилятина М.А.</i> ГРАММАТИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА РЕЛИГИОЗНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....	82
<i>Никитская А.О.</i> НЕМЕЦКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	84
<i>Никольникова Е.В.</i> ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	86
<i>Овчаренко Н.В.</i> СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ.....	88
<i>Опаляра О.О.</i> К ВОПРОСУ О ПРАВОПИСАНИИ СЛОЖНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	90
<i>Пенкина И.Ю.</i> ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ.....	92
<i>Петренко О.Р.</i> СРАВНИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ РУССКИХ, АНГЛИЙСКИХ И НЕМЕЦКИХ ПОСЛОВИЦ, КАК ВЫРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ	94
<i>Попова А.В.</i> ТАЙНЫ АНГЛИЙСКОЙ ДЕТСКОЙ ПОЭЗИИ	96
<i>Прилуцкая М.И.</i> СОЗДАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	98
<i>Прожого Т.Ю.</i> ИСПАНСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТА	100
<i>Прохода О.Г.</i> АНТОНИО ДЕ НЕБРИХА И ИСПАНСКАЯ ГРАММАТИКА.....	102
<i>Раевская Е.С.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	104
<i>Рочняк А.В.</i> ПРИЧИНЫ СУЩЕСТВОВАНИЯ СХОЖИХ МОРСКИХ ТЕРМИНОВ В НЕМЕЦКОМ, АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....	106
<i>Рочняк Е.В.</i> ЭТИМОЛОГИЯ НЕКОТОРЫХ РУССКИХ, АНГЛИЙСКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНЫХ ТЕРМИНОВ	108
<i>Руденко А.Ю.</i> ПЕРЕВОД ТЕКСТОВ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	110
<i>Санжара И.В.</i> АНГЛИЦИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	112
<i>Сапигон И.Г.</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	114
<i>Селищева О.Н.</i> ТИПОЛОГИЯ ДИСКУРСИВНЫХ АКТОВ	117

<i>Синько О.Н.</i> ИСТОРИЧЕСКИЕ КОРНИ АНГЛИЙСКИХ КОЛЫБЕЛЬНЫХ.....	119
<i>Скиба И.А.</i> РОЛЬ «МНИМЫХ» АНГЛИЙСКИХ СЛОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	121
<i>Слесарева В.Н.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	122
<i>Солопова Л.Е.</i> ВИДОВОЕ МНОГООБРАЗИЕ ПЕРЕВОДА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ.....	124
<i>Стома С.Д.</i> ОТРАЖЕНИЕ СОБЫТИЙ АНГЛИЙСКОЙ ИСТОРИИ В ДЕТСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ.....	127
<i>Сытенко В.В.</i> РЕСУРСЫ КУКОЛЬНОГО ТЕАТРА ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	128
<i>Туленинова Л.В.</i> О ТРАНСФОРМАЦИИ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПОНЕНТЫ КОНЦЕПТА БОЛЕЗНЬ	131
<i>Уздемир М.В.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ГЕССЕНСКОГО ДИАЛЕКТА	133
<i>Фалина Н.А.</i> ОСНОВНЫЕ ТЕМАТИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	135
<i>Фефелова В.В.</i> К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОМ ЗНАКЕ В СИСТЕМЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА	137
<i>Филатова В.А.</i> NURSERY RHYMES КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ И ИСТОРИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ.....	139
<i>Цыбина А.В.</i> К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАТИКЕ ТРАКТОВАНИЯ ТЕРМИНА «ДИСКУРС».....	141
<i>Чунина Т.О.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВО ВРЕМЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО.....	143
<i>Шевандина Л.С.</i> УРОВНИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА	145
<i>Щербакова А.А.</i> ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РОМАНА ДЭВИДА МИТЧЕЛЛА «ОБЛАЧНЫЙ АТЛАС».....	146
<i>Юшкова С.А., Юшков Н.В.</i> РЕЦИПРОКАЛЬНЫЕ И АБСОЛЮТИВНЫЕ ГЛАГОЛЫ В НЕМЕЦКОМ И УКРАИНСКОМ ЯЗЫКАХ.....	149
	155

Научное издание

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

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

01 декабря 2016 года

Главный редактор Н.В. Волкова

Корректоры:
В.А. Вострецова
Н.А. Жихарева
А.М. Авксентьева

Технический редактор А.М. Калашников
Компьютерная верстка и макетирование А.В. Шевченко

*За достоверность предоставленной информации и ссылок
несут ответственность авторы*

Подписано к изданию 23.12.2016
Формат 60х84/16. Бумага 80 г/м².
Усл. печ. л. – 9,1. Уч.-изд. л. – 9,75.
Усл.-изд. л. – 9,06.
Тираж 100 экз. Зак. № 21.

Издательство ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Свидетельство о государственной регистрации субъекта издательского дела
ДК№1342 от 29.04.2003 г.
84626, г. Горловка, ул. Рудакова, 25