

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

01 декабря 2017 года



Горловка
2017

УДК 80+371.315(082)

ББК Ш81.2

Р69

*Рекомендовано к изданию на заседании Учёного совета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
(протокол № 4 от 29.11.2017)*

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

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

Редакционная коллегия:

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

Романо-германские языки: интеграция методики
Р69 преподавания и филологии : материалы II Респ. оч.-заоч.
науч.-практ. конф. с междунар. участием, (Горловка, 01 дек.
2017 г.). – Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2017. – 260 с.

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

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

УДК 80+371.315(082)

ББК Ш81.2

Авксентьева А. М.
Научный руководитель: доктор филол. наук,
доц., проф. Герасименко И. А.
г. Горловка, ДНР

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЗАГЛАВИЯ И ТЕКСТА

Несмотря на наличие большого количества работ, посвящённых заголовкам и заголовочным комплексам, сегодня анализ этой части текста остаётся предметом пристального внимания лингвистов. Заглавия изучаются с точки зрения структурных, семантических, синтаксических, стилистических, прагматических особенностей, выполняемых функций, позиции в тексте, соотносённости с содержанием текста и т.д. [Верещинская, Веселова, Гальперин, Лазарева, Кожина].

Особенно актуальным является изучение заголовков современных масс-медийных ресурсов, что обусловлено огромной ролью средств массовой информации в современном мире и большим влиянием, которое они оказывают на адресата.

Следует отметить, что в современной медиасфере имеет место тенденция использовать не одиночный заголовок, а развернутый заголовочный комплекс, который включает надзаголовок, собственно заголовок, рубрику, подзаголовок, вводки (лиды). Все элементы заголовочного комплекса занимают определённую позицию: они входят в масс-медийный дискурс, но стоят на «выдвинутой», надтекстовой позиции, что и определяет их функции. Рассмотрим функции, которые с позиций адресата выполняет заголовочный комплекс в масс-медийном дискурсе. Считаем, что такой подход позволит наиболее точно раскрыть особенности анализируемой части текста.

Так, заголовочный комплекс отделяет тексты друг от друга в составе одного издания и определяет их границы, тем самым, выполняя графически-выделительную функцию. Данная функция реализуется благодаря неязыковым средствам: с помощью шрифтовых выделений, использования цвета, графических средств, приемов верстки. Если мы обратимся к интернет-версии газеты «The Guardian», то увидим, что элементы заголовочного комплекса подаются разными размером и цветом шрифта. Например, рубрика – синий шрифт, кегль 14; надзаголовок – синий полужирный шрифт, кегль 14; заголовок – черный полужирный шрифт, кегль 24; подзаголовок – серый шрифт, кегль 14. Заголовки статей, которые требуют особого внимания читателей, оформлены бордовым цветом.

Рубрика: *World*
Надзаголовок: *Emmerson Mnangagwa*
Заголовок: *Emmerson Mnangagwa promises 'free and fair' elections in Zimbabwe*
Подзаголовок: *Former vice-president vows to tackle corruption and reimburse farmers as he is sworn in to replace Robert Mugabe*

Номинативная функция заголовочного комплекса направлена на то, чтобы заголовок, во-первых, показал читателю сферу жизни, о которой будет говориться в статье, а во-вторых, сузить эту тему до конкретной проблемы и передать содержание статьи в сжатой форме. Например, в рубрике «*World*» интернет-версии газеты «*The Guardian*» мы встречаем заголовок «*Emmerson Mnangagwa promises 'free and fair' elections in Zimbabwe*» («*The Guardian*», November 24, 2017), который сообщает нам название страны, о которой будет идти речь (*Zimbabwe*), и определяет сферу жизни и проблематику публикации – политика и выборы (*Emmerson Mnangagwa, elections*).

Оценочно-экспрессивная функция реализуется, когда по названию статьи читатель понимает отношение автора к написанному. Например, подзаголовок статьи «*Road to ruin*», заголовок «*How the Mugabes' time ran out*» и следующий за ним подзаголовок «*Grace Mugabe was returning home when she spotted soldiers in the streets. Within hours the army had taken power*» («*The Guardian*», November 24, 2017) показывают нам ироническую и осуждающую позицию автора. Статья посвящена проблеме государственного переворота в Зимбабве, однако автор в элементах заголовочного комплекса называет правление бывшего президента дорогой к разрушению, сообщает, что его время истекло, и показывает, что о смене власти жена президента узнала случайно, столкнувшись на улице с вооруженными людьми.

Рекламная функция заголовка заключается в привлечении внимания читателей. Для этого заголовок должен обладать такими характеристиками, как лаконичность, рациональность, с одной стороны, и содержательность, эмоциональность, яркость – с другой. Например, подзаголовок статьи «*Facing disaster*», заголовок «*Children starve in siege of Syria's former breadbasket*» («*The Guardian*», November 24, 2017) привлекают наше внимание употреблением в своем составе слов *disaster* ‘бедствие’, *children* ‘дети’, *to starve* ‘голодать’ и *Syria's former breadbasket* ‘главный зерновой район Сирии’.

Несмотря на то, что заголовочный комплекс и его компоненты находятся структурно вне текста и выделены графически, они представляют единое смысловое пространство, выступая полноправным компонентом текста. Заголовок именует и

характеризует текст, прогнозирует его содержание и интерпретирует его, но в то же время обладает относительной автосемантической. Из этого следует и многообразие выполняемых им функций, то есть его полифункциональность. Таким образом, заголовок можно рассматривать как полноправный элемент текста.

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. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М., 1981. – 138 с.
3. Левина В. Н. Взаимодействие заглавия и текста в функционально-семантическом аспекте (на примере стихотворения в прозе «Снег» С. Н. Сергеева-Ценского) / В. Н. Левина, Лю Яньпин // Научный диалог. – 2017. – № 8. – С. 73-83.
4. Трубникова Ю. В. Текст и его заголовок: проблема структурного и семантического взаимодействия / Ю. В. Трубникова // Известия Алтайского государственного университета. – 2010. – № 2. – С. 121-126.
5. <https://www.theguardian.com>.

*Андреева А. Л.
г. Горловка, ДНР*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Педагогическая психология – одна из важнейших отраслей психологической науки. Основанием выделения этой отрасли психологии является психологическая сторона конкретной деятельности преподавания, обучения. Двумя другими основаниями классификации отраслей психологии являются – психологическая сторона развития и отношение человека к обществу, – на этих основаниях выделены, например, возрастная и социальная психология. Педагогическая психология тесно связана с возрастной, которая изучает возрастную динамику психики человека [2, с. 5].

При поступлении в технический колледж студенты считают дисциплину «Иностранный язык» второстепенной. Специфика возраста в сочетании с недостаточным количеством учебных часов приводит к появлению в группе довольно замкнутых, не склонных к общению на английском языке студентов. У обучающихся

утрачивается интерес к изучению иностранного языка, особенно если данный предмет оказывается за пределами их будущих профессиональных интересов. Главной задачей преподавателя является заинтересовать и мотивировать учащихся к изучению языка с первых занятий.

При организации учебного процесса педагогу обязательно нужно учитывать общие психологические характеристики совместной учебной деятельности: ориентированность на личность, предшествующий опыт, уровень интеллектуального, нравственного и физического развития личности, особенности психики (памяти, восприятия, мышления) и т.д.

В старшем возрасте связь между познавательными и учебными интересами становится постоянной и прочной. Проявляется большая избирательность к учебным предметам и одновременно – интерес к решению самых общих познавательных проблем и к выяснению их мировоззренческой и моральной ценности. Возникает потребность разобраться в себе и окружающем, найти смысл происходящего и собственного существования. Поэтому студенты редко слушают преподавателя равнодушно. Они либо вообще перестают слушать, если не интересно, либо слушают эмоционально и напряженно.

Психологические особенности речевого взаимодействия учащихся на занятии иностранного языка целесообразно рассмотреть в контексте интерактивного подхода к изучению иностранного языка. Интерактивный подход можно сравнить с психологической моделью изучения языка. Человек учится думать, общаясь с другими людьми.

Существует три типа регуляции, через которые проходят студенты в процессе изучения языка:

- Регуляция объекта. В таких ситуациях учащийся больше озабочен не тем, что сказать, а тем, как правильно оформить свое высказывание.

- Регуляция других. Это ситуация, в которой речевое высказывание одного партнера по коммуникации сопровождается комментариями и замечаниями другого.

- Саморегуляция, которая выражается в том, что говорящий чувствует себя непринужденно, высказывая свои мысли и желания [3].

Общение является центральной проблемой педагогики. Оно выступает основным средством решения задач обучения, воспитания и личностного развития личности и направлено на создание благоприятного психологического климата, оптимального состояния учебно-воспитательного процесса и эффективное достижение педагогической цели. Педагогическое общение является основной формой осуществления учебного процесса.

Любое общение (непосредственное и опосредованное) начинается с мотива и цели, т.е. того, ради чего что-то говорится, воспринимается

на слух, читается, пишется и с какой целью. Собственно говоря, педагогическое общение есть совокупность мотивированных и целенаправленных процессов, позволяющих педагогу социально взаимодействовать с учащимися. Следовательно, в учебном процессе необходимо создавать мотивы каждого речевого и неречевого действия студентов как при обучении средствам общения, так и деятельности общения. Обучающийся должен четко представлять себе цель своего речевого (и неречевого) действия, его конечный результат: что именно будет достигнуто, если он произнесет слово, построит высказывание, прослушает или прочитает текст и т.д.

Современный процесс обучения иностранному языку предполагает взаимодействие педагога с учащимися и учащихся друг с другом. Способность преподавателя организовать педагогическое общение с учащимися, с помощью психологических приёмов определяет во многом эффективность современного учебного процесса по иностранному языку, направленного на раскрытие личностных особенностей обучаемых и на овладение ими умениями и навыками дисциплины, как средством межкультурного общения [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Библиофонд. Взаимодействие учителя и ученика на уроках иностранного языка. [Электронный ресурс] Статья по английскому языку. – 2017. – Режим доступа : <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=875010>.
2. Петровский А. В. Возрастная и педагогическая психология / А. В. Петровский. – М. : Просвещение, 1979. – 228 с.
3. Studexpo. Психолого-педагогические особенности педагогического общения на уроках иностранного языка. [Электронный ресурс] Статья по английскому языку. – 2017. – Режим доступа : https://studexpo.ru/89453/pedagogika/psihologo_pedagogicheskie_osobennosti_pedagogicheskogo_obscheniya_urokah_inostrannogo_yazyka.

Андреева В. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук,
доц. Филатова В. А.
г. Горловка, ДНР*

СУЩНОСТЬ СИНДРОМА АЛИСЫ В СТРАНЕ ЧУДЕС

От древних времен и до наших дней литература оказывала и продолжает оказывать огромное влияние на формирование различных отраслей и специальностей. Литературные сюжеты используются в

других видах искусства, в некоторых точных науках, в названиях географических объектов и часто – в медицине и психологии.

Одним из самых ярких примеров можно считать вошедшую в классику английской литературы книгу Льюиса Кэрролла о приключениях Алисы. Известный литературовед и переводчик с английского Нина Михайловна Демурова говорит, что англичане впитали в себя его книги, а Алису считали идеалом ребенка XIX века [1].

Для развития психологии и медицины этот сюжет оказался невероятно полезен. «Синдром Алисы в Стране Чудес» – такое название получило редкое неврологическое расстройство, природа которого в настоящее время до конца не изучена. Его принято разделять на две группы: заболевание, спровоцированное другой болезнью, или возникшее в результате воздействия других веществ (наркотики, психотропные препараты, галлюциногены). В современной медицине его разделяют на микро- и макросию.

Микросия проявляется в визуальном восприятии человеком окружающих предметов пропорционально уменьшенными. Ещё одно название болезни – «карликовые галлюцинации» или «лилипутское зрение» [3].

Макросия – психическое расстройство, при котором, наоборот, предметы воспринимаются намного больше, чем они есть на самом деле, а воспринимающий их субъект, в свою очередь, меньшим, чем есть на самом деле [3].

Искажение реальности впервые назвал заболеванием американский невролог Каро Липпман в 1952 году в статье «Галлюцинации, присущие мигрени». Через три года канадский врач-невролог Джон Тодд дал подробное описание симптомов и причин синдрома Алисы [2, с. 256]. Несмотря на то, что письменных доказательств того, что Л. Кэрролл страдал от приступов микросии, нигде не приводят, его частые мигрени связывают именно с этим расстройством психики.

Для страдающих синдромом Алисы во время приступов теряется ощущение устойчивости. Так, например, описывает своё состояние один из больных: «Пол подо мной либо шел волнами, либо прогибался, а когда я пытался идти, мне казалось, что я ковыляю по губкам. Если я, лежа на кровати, смотрел на свои руки, то пальцы вытягивались на полмили вперед. Эти странные переживания стали случаться все чаще, но я не обращал на них внимания, считая, что это связано со стрессом, неправильным режимом сна или питания» [4]. В некоторых случаях, при таком расстройстве затрагивается зрение, слух, осязание и ощущение времени, которое может субъективно ускоряться или замедляться. В такой ситуации человек полностью теряет контроль над реальностью. Однако на самом деле

нет проблем с глазами или другими органами, изменения происходят только на уровне психики, которая навязывает больному искаженные зрительные, слуховые и даже осязательные ощущения.

Побывавшие несколько раз в этой страшной «сказке» становятся встревоженными, испуганными и постоянно находятся в паническом состоянии. По прошествии времени симптомы болезни могут полностью исчезнуть.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демурова Н. М. О переводе сказок Кэролла [Электронный ресурс] / Н. М. Демурова. – М. : Наука, Главная редакция физико-математической литературы, 1991. – Режим доступа : http://lib.ru/CARROLL/carrol0_10.txt
2. Самойлов В. И. Синдромологическая диагностика заболеваний нервной системы. Руководство для врачей. Т. 1 / В. И. Самойлов. – СПб. : СпецЛит, 2001. – 304 с.
3. Симптомы и лечение синдрома Алисы в стране чудес [Электронный ресурс] / Онлайн журнал по психиатрии «ODepressii.RU». – Режим доступа : <https://odepressii.ru/narusheniya/vospriyatija/sindrom-alisy-v-strane-chudes.html>
4. Хемсли Р. Каково это – жить с синдромом Алисы в стране чудес [Электронный ресурс] / Р. Хемсли, П. Куликова // Guardian News & Media Ltd. – Режим доступа : <https://esquire.ru/what-it-feels-like-80-1>

*Аникиенко Н. В.
г. Донецк, ДНР*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В программе по английскому языку для общеобразовательных школ говорится, что реализация личностно-ориентированного, коммуникативно-когнитивного, социокультурного деятельного подхода к обучению иностранным языкам предполагает особый акцент на социокультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. Это обеспечит лингвосоциокультурную направленность обучения, приобщение обучающихся к культуре страны изучаемого языка, включение обучающихся в диалог культур [1, с. 5].

Социокультурная компетенция – это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях

социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка [2]. Социокультурная компетенция включает следующие компоненты: лингвострановедческий, социолингвистический, социально-психологический и культурологический.

Лингвострановедческий компонент – лексические единицы с социально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения (например, приветствие, обращение, прощание в устной и письменной форме).

В начальной школе лингвострановедческий компонент содержания обучения английскому языку носит занимательный характер. Мы изучаем стихи, рифмовки, считалки, песни, любимые английскими детьми. Это вызывает интерес к изучению языка. Выполнение мини-проектов (оформление поздравительных открыток на день рождения и праздники), инсценировка сказок, игры на английском языке являются дополнительным источником интереса и мотивации изучать иностранный язык.

В 5-9 классах на первый план выступают такие формы работы, как олимпиады, викторины, квизы; поэтические альманахи; мероприятия, связанные с национальными праздниками и обычаями. Примерами могут служить поэтические альманахи о поэзии Великобритании и праздник ко Дню святого Валентина, которые стали традиционными в нашей школе.

В старшей школе (10-11 классы) большое внимание уделяется развитию умений и навыков оформления деловых документов (деловое письмо, резюме, CV).

Особое место в формировании лингвострановедческого компонента социокультурной компетенции занимает научно-исследовательская работа обучающихся. Во-первых, навыки участия в НИР, приобретенные в школе, пригодятся в дальнейшей жизни, уже за пределами школы. Во-вторых, подросткам свойственно стремление выделяться, быть непохожими на других. Занимаясь научной работой, обучающиеся ощущают свое особое положение.

Темы лингвострановедческого характера вызывают у обучающихся особый интерес. Они доступны, понятны и выполнимы.

Обучающиеся школы успешно защищали свои научные работы в МАН по следующей тематике: «Forms of Addressing», «English First Names», «The Ways to Say Goodbye in English», «English Surnames».

Развитие социокультурной компетенции, которая является неотъемлемой частью обучения иностранному языку, позволяет подготовить обучающихся к реальному общению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Английский язык: 5-9 кл.: Программа для общеобразоват. организаций / сост. Коломийцева К. А., Слесарева В. Н. – 2-е изд., дораб. – ГОУ ДПО «Донецкий РИДПО». – Донецк : Истоки, 2017. – 250 с.
2. Новый словарь методологических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Социокультурная компетенция. – Режим доступа: https://methodological_terms.academic.ru/1894. – 20.10.2017

Антоненко А. О.

г. Донецк, ДНР

ПОИСКОВЫЕ МЕТОДЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В настоящее время проблема преподавания иностранного языка в школе особенно актуальна, так как все больше внимания привлекается к совершенствованию организации и содержания развивающего обучения. Главная задача образовательного процесса в современной школе определяется так: ученик должен учиться сам, а учитель осуществляет управление его учебной деятельностью. Поэтому традиционные методы обучения заменяются новыми методами. Значительное изменение социального заказа привело к кардинальной перестройке учебного процесса, к пересмотру целей и задач обучения иностранному языку, что подтолкнуло учителей к использованию современных педагогических технологий. В рамках данных методов и технологий язык стал изучаться как средство повседневного общения.

Известно, что целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, включающей в себя как языковую, так и социокультурную компетенцию, так как без знания социокультурного фона нельзя сформировать коммуникативную компетенцию даже в ограниченных пределах.

Изучение иностранного языка формирует личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации. Изучение языка и культуры одновременно обеспечивает не только эффективное достижение практических, общеобразовательных и развивающих целей, но и содержит значительные возможности для вызова и дальнейшего поддержания мотивации у учащихся.

Поисковые методы можно отнести к современным методам обучения. Их цель и назначение – преодолеть элементы механического усвоения знаний, активизировать мыслительную

деятельность учащихся и ознакомить их с методами исследования. Толчком к продуктивному мышлению служит проблемная ситуация. Средством её создания является учебная проблема. Каждая учебная проблема подразумевает противоречие. Именно противоречие между познавательными и практическими задачами, которые выдвигаются самим ходом обучения и уровнем знаний, умений и навыков учащихся, уровнем их умственного развития служит движущей силой обучения. Следовательно, если учитель вводит в учебный процесс учебные проблемы, то управление процессом усвоения есть управление процессом выхода из проблемной ситуации, а точнее поиском самостоятельного решения проблемы учениками.

Применяя поисковые методы, учителя стали замечать значительное увеличение мотивации учащихся. В процессе применения поисковых методов на уроке английского языка учащиеся становятся более коммуникабельными и способными аргументированно обосновать свою точку зрения. Они раскрепощаются, становятся уверенными в себе и внимательными. Также пропадает страх общения на иностранном языке, и учащиеся свободно высказывают свои мысли.

Применяя на практике поисковые методы, становится ясно, что они находят отклик у школьников. Им нравится искать ответы, лично разбираться в фактах, событиях, явлениях действительности. Также можно заметить, что мотивация к обучению увеличивается.

Поисковые методы представлены в школе поисковым чтением, методом проектов, дискуссиями, деловой игрой, методом «круглого стола» и методом «интеллектуального штурма».

Применяя поисковые методы, можно считать целесообразным организацию учебного процесса на этапе творческого применения изученного языкового материала, на основе активного использования совокупности представленных здесь методов обучения. Таким образом, использование интересных форм и методов в реализации личностно-ориентированного подхода в преподавании английского языка позволяют значительно увеличить время речевой практики на уроке для каждого ученика, добиться усвоения материала всеми участниками группы, решить разнообразные воспитательные и развивающие задачи.

Учитель в свою очередь становится организатором самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности учащихся, у него появляются возможности для совершенствования процесса обучения, развития коммуникативной компетенции учащихся, целостного развития их личности.

Функциями поискового обучения являются: воспитание навыков творческого усвоения знаний, воспитание навыков творческого применения знаний и умений решать учебные проблемы,

формирование и накопление опыта творческой деятельности, формирование мотивов учения, социальных, нравственных и познавательных явлений.

Самостоятельность учащихся, вовлеченность их в формулировку проблемы, поиск ее решения и, наконец, само решение обеспечивают, с одной стороны, актуализацию уже имеющегося интеллектуального багажа, с другой – приобретение новых знаний, умений, навыков.

Поисковые методы изучения английского языка являются одной из современных методик обучения иностранному языку. Они принадлежат к активным методам английского языка и всецело способствуют развитию коммуникативной компетенции.

В ходе исследования нами проанализирован опыт отечественных и зарубежных ученых по данной проблеме. Нами были рассмотрен государственный стандарт образования третьего поколения. А также были изучены поисковые методы обучения английского языка в школе и применение их на практике. В результате мы можем заключить, что применение поисковых методов развивает коммуникативную компетенцию и увеличивает мотивацию к обучению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Выбор методов обучения в средней школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1981. – 176 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. : Арти-Глассо, 2000. – 281 с.
3. Древе У. Организация урока. Век Х. Оценки и отметки : Пер. с нем. Пособие для учителя / У. Древе, Э. Фурманн. – М. : Просвещение, 1984. – 128 с.
4. Зайцева М. В. Мотивация и некоторые пути её повышения / М. В. Зайцева. – М. : ИД «Первое сентября», 2003. – С. 23.
5. Ивин А. А. Искусство правильно мыслить / А. А. Ивин. – М. : Просвещение, 1986. – 224 с.
6. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 173 с.
7. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 17-22.
8. Поташник М. М. Требования к современному уроку : метод. пособие / М. М. Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2007. – 272 с.
9. Языкова Н. В. Проблемы обучения иностранным языкам в рамках межкультурного подхода / Н. В. Языкова // Развитие

межкультурной компетенции через изучение иностранных языков: потенциал, методы, проблемы. – 2006.

Бабак И. В.
г. Енакиево, ДНР

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В условиях насыщенной межкультурной коммуникации современная школа должна формировать у учащихся не только лингвистическую, но и социокультурную компетенции, что в значительной мере может быть реализовано на разных этапах обучения во время проведения уроков иностранного языка. Это связано с тем, что именно на уроках иностранного языка создается уникальная учебная ситуация, стимулирующая формирование у обучаемых лингвострановедческой компетенции как важной составляющей иноязычной социокультурной компетенции благодаря сопоставлению реалий своего социума и его культуры с этими явлениями в жизни стран изучаемого языка.

Таким образом, погружение не только в иноязычную, но и отличную от родной социокультурную среду на уроках иностранного языка формирует мировоззрение ученика в межкультурном контексте [1, с. 19]. В условиях взаимовлияния культур увеличивается мотивация изучения молодым поколением иностранных языков с практической коммуникативной интенцией – быть способными к участию в практическом прямом и опосредованном межъязычном общении.

Одной из важных составляющих формирования лингвострановедческой компетенции на уроках иностранного языка являются новые технологии обучения. Например, продуктивность проектной методики неоспорима благодаря ее информационному потенциалу и развитию у обучаемых познавательных интересов. Проектная методика способствует самостоятельному мониторингу, отбору, обработке, презентации учащимися информации, очень часто отбираемой из Интернета. Разработка проекта предполагает определенный результат – сценарий, презентацию, постановку, портфолио и т.д. Позитивным фактором проектов, предлагаемых учащимся с целью формирования лингвострановедческой компетенции, является присутствие в них элементов сопоставления с родным социумом и культурой, соответствие тем проектов интересам учащихся.

Кроме того, современные технические возможности позволяют привлекать различные приемы работы в Интернете, например, общение в чате и на форумах со сверстниками-жителями стран изучаемого языка в режиме реального времени, прослушивание радио- и просмотр телешоу.

Одним из эффективных приемов формирования лингвострановедческой компетенции является использование игр, воплощающих на уроках иностранного языка технологию сотрудничества; проведение уроков-викторин, конкурсов, экскурсий и т.д.

Эффективным приемом является использование на самом уроке в качестве домашнего задания и для контроля знаний и умений учащихся разнообразных творческих заданий. Элементы творчества находят реализацию и в проведении творческих конкурсов.

Песни на иностранном языке – результативный прием, используемый учителями на разных этапах уроков иностранного языка, с определенными целями, в разновозрастной аудитории. Ценность аутентичного песенного материала как источника лингвострановедческой информации неоспорима. Обязательным условием успешного формирования лингвострановедческой компетенции является привлечение аутентичных прозаичных, насыщенных страноведческой информацией текстов.

Необходимым условием подбора используемых для формирования лингвострановедческой компетенции материалов – учебных текстов, аудио- и видеоматериалов, песен, статей и т.д. – является их информативность и насыщенность актуальной социокультурной информацией (географической, исторической, этнокультурной, гастрономической и т.д.). Формирование лингвострановедческой культуры и уважения учащихся к традициям страны изучаемого языка может осуществляться одновременно с воспитанием у них патриотизма, любви к родной национальной культуре [2, с. 30]. Учитель должен создать условия и организовать процесс обучения так, чтобы научить учеников выражать мысли о своей культуре, родном крае на изучаемом языке.

Таким образом, использование на разных этапах уроков иностранного языка приемов, направленных на формирование лингвострановедческой компетенции учащихся, способствует стимулированию познавательного интереса обучаемых и мотивации у них к изучению иностранного языка. Ведь сегодня коммуникативный успех учащихся возможен лишь как комплекс компетенций, связанных с овладением системой изучаемого языка, его речевыми традициями, основами национальной культуры и реализуемых в соответствующем лингвокультурном контексте на заданную тематику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2008. – 336 с.
2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций : Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.

Баранова О. И.
г. Горловка, ДНР

К ВОПРОСУ О РЕДУКЦИИ СМЫСЛА ВЫСКАЗЫВАНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ

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

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

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

Психолингвистика анализирует психологические особенности хранения и употребления десемантизированных единиц. Так, например, в контексте изучения *клише сознания* и *штампов сознания* В. В. Красных в работе «„Свой” среди „чужих”: миф или реальность» различает их как единицы, несущие/не-несущие информационной нагрузки, единицы лингвистические и единицы психологической природы [2, с. 128]. Критерием разграничения может служить также наличие/отсутствие семантико-информационной нагрузки: клише сознания такую несет, штамп сознания – нет. Другими словами, для клише сознания крайне важна семантика: весь комплекс значений, поверхностных и глубинных, которые стоят за вербальной единицей, соотносимой с клише; т. е. речь идет не только о понимании формы, но и о знании

того, что стоит за данной единицей; при функционировании клише идет игра со значением. Для штампа сознания семантика значительно менее актуальна, для него в первую очередь важна форма, поэтому при функционировании штампа идет игра с формой. В нашем же случае наиболее интересным является изучение именно клише сознания, к которым, как мы считаем, относятся прецедентные феномены.

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

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

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

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

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

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

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

При прощании англичане очень часто сопровождают реплику прощания пожеланием (*Have a nice day / Have a relaxing afternoon / Have a great evening / Have a lovely week-end*), что также является знаком внимания к адресату, или такими репликами, как *Take care, Take it easy*, которые практически утратили свою семантику, что подтверждается возможностью их употребления незнакомыми людьми. Их прагматическая функция – сказать что-

то приятное адресату на прощание, продемонстрировать интерес к нему. Следовательно, как в русском, так и в английском языке десемантизированные высказывания могут становиться знаками соответствующего коммуникативного события.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кравченко О. В. Десемантизация как семиотический механизм порождения лингвистического абсурда [Электронный ресурс] / О. В. Кравченко. – Вестник ВолГУ. – Серия 2: Языкознание. – 2009. – № 2. – С. 114-118. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/desemantizatsiya-kak-semioticheskiy-mehanizm-porozhdeniya-lingvisticheskogo-absurda>
2. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
3. Чанчина А. В. Лингвистические факторы десемантизации корня / А. В. Чанчина. // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – Н. Новгород : НГПУ, 2009. – С. 272-275.
4. Чікібаєв А. Г. Прецедентні феномени в структурі мовної особистості студента-філолога (на матеріалі англійської, французької, української та російської мов) / А. Г. Чікібаєв : автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.15 – Загальне мовознавство. – Донецьк, 2011. – 23 с.

Барбунова М. С.

Научный руководитель: канд. филол. наук,

проф. Штакина Л. А.

г. Горловка, ДНР

ДИНАМИКА ВЕРБАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНЦЕПТА

На современном этапе развития лингвистики открытым является вопрос о закономерностях функционирования концептов и их вербализации в дискурсе.

Как утверждает Т. А. ван Дейк, неверно было бы рассматривать художественное произведение только как совокупность определённых дискурсов, уникальность и своеобразие которых обоснованы исключительно их лингвистическими признаками [5, с. 101].

Художественный дискурс понимается как коммуникативный акт, который не обязательно и не в первую очередь преследует цели, характерные для межличностной коммуникации, или любой другой набор целей, характерный для других типов дискурса [6, с. 143].

Одним из типов информации дискурса является содержательно-концептуальная модель как авторское творческое переосмысление отношений между явлениями. Следовательно, эта информация раскрывает дискурсивную сущность концепта, с одной стороны, как замысел автора, с другой – его содержательную интерпретацию. В связи с этим в современной лингвистике текста и когнитивной поэтике разрабатывается понятие текстового (художественного [2, с. 268]) концепта, который характеризует авторский выбор концептуальных приоритетов и формирует индивидуально-авторскую картину мира в художественном произведении, что и определяет эстетическую доминанту писателя [3, с. 170].

В рамках художественного текста выделяются художественные концепты как «универсальные элементы смысла», присущие только авторскому восприятию действительности. В совокупности они образуют авторскую концептосферу, поэтому изучение языкового представления художественного концепта является важным и необходимым для осознания идейного смысла художественного произведения.

Как отмечает И. П. Черкасова, художественный концепт, являясь вариантом индивидуального, обладает рядом особенностей, предопределённых художественным дискурсом, в рамках которого существует [4, с. 58-60].

Общие структурные принципы художественного дискурса (целостность и измеримость) характеризуются такими понятиями, как пропорция, гармония, симметрия, ритм. Ритм как важный эстетический фактор непосредственно выявляет специфику художественной речи в целом и является неперенным условием всякой художественной целостности [1, с. 8].

Основой творческой составляющей художественного дискурса является система образности, которая имеет определённую концептуальную основу и вербально маркируется, в частности, на лексико-семантическом уровне. Концептуальную основу художественного произведения, являющегося объектом нашего исследования, составляют макроконцепты – «Человек» и «Природа», представленные в контексте повести микроконцептами «психологическое состояние» и «живая природа». Именно пересечение этих концептуальных подкатегорий создает когнитивную составляющую ритма повести Э. Хемингуэя «The Old Man and the Sea». Наши наблюдения свидетельствуют о том, что динамика художественных концептов авторского замысла вербально маркируется адекватными конститuentами лексико-семантической парадигмы. Например:

*The iridescent bubbles were beautiful. But they were the falsest thing in **the sea** and **the old man** loved to see the big **sea** turtles eating them.*

*The turtles saw them, approached them from the front, then shut their eyes so they were completely carapaced and ate them filaments and all. **The old man** loved to see the turtles eat them and **he** loved to walk on them on the beach after **a storm** and hear them pop when **he** stepped on them with the horny soles of his feet [7].*

В этом отрывке художественного дискурса компонентами ритмической модели являются лексемы «*sea*» и «*the old man*», которые маркируют ключевые художественные концепты литературного произведения. «Вода» выступает в произведении как живой субъект, поэтому автор раскрывает динамику жизни главного героя в его тесном взаимодействии с субъектом живой природы, олицетворяющей внутренний мир Сантьяго. Ритмическая модель «*the sea – the old man – sea – the old man – he – a storm – he*» сигнализирует динамику концептуального поля и рекомбинацию лексико-семантических маркеров смыслового развёртывания пространственно-временного континуума литературного произведения.

Результаты нашего исследования позволяют утверждать, что ритмическое моделирование содержательно-концептуальной информации художественного дискурса коррелирует с авторской концептосферой, отражающей ритм как базовый пласт ритмизации авторской концептосферы, и символизирует специфику содержательно-концептуальной информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипова А. М. Ритмическая организация английской речи / А. М. Антипова. – М. : Высш. шк., 1984. – 342 с.
2. Аскольдов С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – М., 1997. – 279 с.
3. Никонов В. Г. Трагедійна картина світу в поезиці Шекспіра: Монографія / В. Г. Никонов. – Днепропетровск : ДУЕП, 2007. – 364 с.
4. Черкасова И. П. Лингвокультурный концепт «ангел» в пространстве художественного мышления : Монография / И. П. Черкасов. – Армавир : АГПУ, 2005. – 256 с.
5. Dijk v. T. A. Dialogue and cognition / T. A. van Dijk // Cognitive constraints on communication. Representations and processes. Dordrecht. – Boston; Lancaster : D. Reidel Publishing Company, 1984. – P. 1-18.
6. Dijk v. T.A. van. Studies in The Pragmatics of Discourse / T. A. van Dijk. – The Hague, Paris, New York : Mouton Publishers, 1981. – 331 p.
7. Hemingway E. The Old Man and the Sea [Электронный ресурс] / E. Hemingway. – Режим доступа : <http://etextread.ru/Book/Read/15792>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Можно выделить ряд причин, препятствующих развитию навыков говорения на иностранном языке. К субъективным причинам можно отнести: отсутствие мотивации у учеников, проблемы подросткового возраста, дефицит словарного запаса.

Низкая мотивация детей к обучению является одной из главных проблем на среднем этапе. Если в начальной школе ребенок учился в ходе игры, то при переходе на следующую ступень он начинает испытывать определенные трудности. Ученики среднего этапа обучения испытывают огромный стресс ввиду значительного увеличения учебной нагрузки, изменения режима дня, знакомства с большим числом учителей с разными требованиями и особенностями преподавания. Именно в этот период важно сохранить прежний интерес к языку и осуществить плавный, безболезненный переход от специфики обучения младших школьников к осознанному обучению на среднем этапе.

Существует ряд мотивационных проблем, связанных с обучением, устранение которых является приоритетной задачей учителя. Примеры таких мотивационных проблем:

- стеснение: учащиеся не могут говорить при всех на языке, боятся сделать ошибку, быть критикованными;
- непонимание учащимся речевой задачи;
- у учащихся не хватает языковых и речевых средств для решения поставленной задачи;
- отвлеченность от коллективных работ;
- недостаточная длительность общения на языке.

Средний этап образования приходится на начало подросткового созревания детей, и это не секрет. Так, педагог-психолог Киришин Петр Аркадьевич выделяет психологические и физиологические характеристики учащихся средних классов. В этот период происходит переход от детства к взрослости, от незрелости к зрелости. Это период бурного и неравномерного физического развития:

1. Происходит ускорение роста. Интенсивно происходит рост скелета и конечностей, а грудная клетка и таз отстают, отсюда долговязость.

2. Происходит увеличение массы мышц, мышечной силы, но мышцы не способны к длительному напряжению.

3. Диспропорция сердечнососудистой системы.

Сердце растёт быстрее, чем сосуды. Отсюда появляются различные функциональные нарушения, например, потемнение в глазах, головные боли.

4. Нарушения со стороны нервной системы: повышенная возбудимость, вспыльчивость, раздражительность, склонность к аффектам (Аффект – кратковременное, бурно протекающее состояние сильного эмоционального возбуждения).

Существуют два разнонаправленных, взаимодополняющих подхода (пути) к обучению иноязычному говорению: «сверху вниз» и «снизу вверх».

Путь «сверху вниз» представляет собой путь овладения целостными актами общения, образцами речевых произведений. Формирование навыков и умений говорения начинается с многократного воспроизведения (чтения, прослушивания, заучивания наизусть) готового монологического текста, который рассматривается в качестве эталона для построения подобных ему текстов. Можно предлагать следующие задания:

- Ответить на вопросы на понимание содержания и смысла прочитанного текста.
- Согласиться с утверждениями или опровергнуть их.
- Выбрать глаголы, прилагательные, идиоматические выражения, с помощью которых автор описывает свое отношение к людям, событиям, природе и т.д.
- Доказать, что ...
- Определить основную идею текста.
- Кратко изложить содержание текста, составить аннотацию к тексту, дать рецензию на текст.
- Рассказать текст от лица главного героя (наблюдателя, журналиста и т.д.).
- Придумать другой конец.

В основе **пути «снизу вверх»** этого подхода лежит предположение о том, что поэтапное, поэтапное, поуровневое усвоение системы языка, овладение компонентами монологической речи в итоге приводят к умению самостоятельно участвовать в речевом общении – порождать связные высказывания в устной и письменной форме.

Данный путь может быть выбран учителем:

1. На начальном этапе обучения, когда ученики еще не умеют читать или когда учебные тексты для чтения не могут предложить серьезную содержательную основу для развития навыков говорения.

2. На среднем и старшем этапах обучения, когда языковой и содержательный уровень знаний по обсуждаемой теме достаточно высок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Киреева Т. В. Совершенствование и контроль разговорных навыков учащихся на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 3. – 52 с.
3. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.

*Безуглая Е. М.
г. Горловка, ДНР*

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Повышение качества образования становится приоритетной задачей нашего современного общества. Особое место в этом направлении отводится иностранным языкам, уровень владения которыми обеспечивает межкультурное общение.

Современный процесс модернизации образования требует от учителей постоянного повышения его профессионального уровня, совершенствования его педагогической культуры. Повышение квалификации учителей ориентировано на обновление их профессиональных знаний, умений и навыков.

Проблемные тематические курсы, интернет-форумы, фестивали открытых уроков, методические семинары, семинары-практикумы, конкурсы профессионального мастерства – всё это инновационные средства организации повышения квалификации учителей иностранных языков.

Сегодня ставится задача повышения педагогического мастерства учителя иностранного языка. Редко встретишь сейчас учителя-мастера. Это обусловлено, прежде всего, недостатками в профессиональной переподготовке, а также неэффективностью содержания форм повышения квалификации. Ведь основная мотивация учителей – это получить документ для портфолио, а не участие в иноязычном интерактивном общении.

Мастерство учителя иностранного языка выражается сочетанием его творчества и личных качеств. Учитель иностранного языка должен постоянно совершенствовать свою лингвистическую компетентность, так как из-за отсутствия естественной иноязычной среды языковые, речевые навыки и умения теряют свою прочность, что приводит к появлению ошибок в речи.

Особое значение имеет организация лингвистических курсов повышения квалификации, на которых учителя могли бы совершенствовать свой уровень языковой подготовки, учитывая все языковые аспекты и виды речевой деятельности. Однако в их организации недостаточно привлекаются для работы с учителями носители языка.

Система повышения квалификации учителей иностранного языка с учетом их трудностей, вызванных отсутствием естественной языковой среды, должна обеспечивать условия для формирования лингвистической компетентности.

Отмечается особое внимание к изучению иностранного языка не только как средства межкультурной коммуникации, но и как средства профессионального и карьерного роста специалиста. Все проблемные зоны иноязычного образования связаны как с объективными, так и с субъективными факторами. Барьерами в продвижении языковой подготовки студентов является ряд проблем [2, с. 29]: преемственность между школой и вузом – знания большинства студентов не соответствуют требованиям к уровню владения иностранным языком; кадровый потенциал, ориентированный на линейный поток передачи знаний в ходе традиционной модели обучения, не способствует качеству иноязычного образования. В итоге отмечается потеря мотивации к изучению иностранного языка.

Инновационные технологии обучения школьников и студентов требуют готовности учителя к реализации межкультурной стратегии образовательного процесса. К примеру, участие в международных конференциях и лингвистических семинарах подтвердило необходимость повышения квалификации учителей иностранного языка с использованием активных форм и методов, стимулирующих процесс формирования их лингвистической компетентности.

Чтобы развивать фонетическую компетенцию, необходимо применять фонетические игры, фонетические практикумы, прослушивание текстов с их воспроизведением. Для развития лексической компетенции применяются лингвистические и ролевые игры. Для развития грамматической компетенции необходимо создавать методические предпосылки для освоения речевых образцов и на их основе строить речевые высказывания.

Поиск новых методологических подходов к организации инновационной образовательной системы предполагает целостность принципов и методов обучения иностранному языку. Таким научным подходом является продуктивный подход в иноязычном образовании, который включает в себя систему продуктивных лингводидактических технологий, обеспечивающих личностный и профессиональный рост не только обучаемого, но и обучающего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) : метод. пособие для русистов / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб. : Изд-во «Златоуст», 2007. – 199 с.
2. Руднева Т. И. Профессиональная деятельность в ситуациях риска : коллективная монография / Т. И. Руднева, М. Н. Овсянникова, А. В. Огородников. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2014. – 323 с.
3. Храмцова А. Б. Методологические основы коммуникативного обучения иностранному языку // Образование в современном мире : инновационные стратегии. Отв. ред. Т. И. Руднева. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2016. – 387 с.

*Белых А. Я.
г. Донецк, ДНР*

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК МОДЕЛЬ РЕАЛЬНОГО СИСТЕМНОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Целевая установка профессиональной подготовки квалифицированного работника – будущего преподавателя иностранного языка – предполагает овладение учащимися всеми видами профессиональных компетенций; актуализацию умений, связанных с такими общефункциональными механизмами, как осмысление, память, вероятностное прогнозирование; развитие инновационного мышления; совершенствование исследовательских навыков и умений в разрешении конкретных педагогических проблем, а также готовность к социальной и профессиональной мобильности «непрерывного образования». Именно эти цели и задачи определили выбор **деловой игры** (далее ДИ) в качестве наиболее эффективного обучающего метода. Благодаря осознанному со стороны студента и управляемому преподавателем процессу моделирования будущей профессиональной деятельности студент приобретает не только готовый набор педагогических приёмов, но и способность самому находить нужные методы и приёмы в различных нестандартных ситуациях. Основным источником моделирования производственной деятельности в ДИ является **профессиограмма** преподавателя иностранного языка, состав которой соотносится с целями и задачами обучения иностранным языкам в психологическом, педагогическом, методическом, лингвистическом и лингвострановедческом аспектах. Деловая игра как имитационное моделирование различных **аспектов**

будущей педагогической деятельности учащихся (организация самостоятельной работы на уроке, разработка проблемных заданий для текущего контроля, рациональное использование ТСО, разработка открытого занятия и т.д.) отличается четко поставленной целью, которая соотносится с поэтапным и конечным результатом и базируется на следующих принципах:

- имитационного ролевого моделирования профессиональной деятельности;
- коллективного решения тех или иных педагогических задач;
- диалогического и монологического аргументативного общения;
- поисковой аналитической деятельности;
- проблемности содержания имитационной модели;
- формирования положительных эмоций как одного из условий повышения мотивации обучения;
- увлекательности и занимательности в процессе развешивания игровой деятельности;
- создания нестандартных ситуаций как факторов активизации резервных возможностей учащихся и обеспечения дискуссионной речевой деятельности;
- корреляции содержания ДИ с системой методических ориентиров;
- целостного подхода к развитию личности, обучению и самообучению.

Структура ДИ представляет собой сложное образование, состоящее из трех этапов. С целью обеспечения **условий** создания имитационной и игровой моделей необходимо решить проблемы организационного и методического характера (первый этап), т.е. прежде всего точно определить уровень знаний студентов, понять, какова активность группы, выявить лидеров («мозговой центр» ДИ), четко сформировать целевые установки и задачи, определить время, средства и способы осуществления учебной профессиональной педагогической деятельности, распределить роли, обсудить «предлагаемые обстоятельства». На втором этапе все участники игры принимают различные решения, сообразуясь с интересами своей роли, в споре, дискуссии и часто в конфликтной ситуации. Определенный профессиональный настрой игроков дает возможность активизировать и интенсифицировать процесс обучения и самообучения, который становится творческим и увлекательным, а значит, и результативным. Сама обстановка ДИ заставляет ее участников максимально усвоить материал, а самое главное, осуществлять оценочную рациональную деятельность. Показателем качества проведения ДИ (третий этап) могут быть отчетные проекты, написание рекомендаций к проведению ролевых

и деловых игр, «портфолио педагога», в которое могут входить самые интересные выступления участников игры, и т.д. Таким образом, ДИ формирует **целостное** представление о будущей педагогической деятельности, развивает творческую активность студентов, реализует установку на сознательное, эффективное использование учебного материала и современных технологий обучения, повышает стремление к овладению приемами педагогического мастерства; т.е. формирует личность учителя-исследователя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. – М. : Еврошкола, 2004. – 236 с.
2. Сметанина М. Ю. Формирование профессиональной готовности учителей иностранного языка к использованию инновационных технологий обучения в процессе повышения квалификации / М. Ю. Сметанина. – Барнаул : Изд-во Алтайского ун-та, 2014. – 130 с.

*Бржезицкая В. В.
г. Донецк, ДНР*

УЧИТЕЛЬ КАК ИСТОЧНИК ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

В настоящее время целью преподавания иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции учащихся, которая, в свою очередь, предполагает развитие речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций [2, с. 6]. Совершенно очевидно, что для преодоления проблем межкультурной коммуникации и адекватного понимания оригинальных иноязычных текстов необходимы фоновые знания носителей языка, или **background knowledge**, особенности которых изучает лингвострановедение [4, с. 7]. Исследуя данный вопрос, мы рассматриваем источники лингвострановедческих знаний с точки зрения изучения иностранного языка в общеобразовательном учреждении.

Специфика учебной дисциплины «Иностранный язык» предполагает особые требования к учителю. В контексте нашего исследования мы обращаем внимание на то, что он должен не только свободно владеть речью, правильно понимать строй языка, но и владеть определенной суммой знаний о культуре, истории, реалиях, обычаях и традициях стран изучаемого языка [3, с. 4]. В рамках

преподавания данной дисциплины в школе, мы ставим перед собой два вопроса, решение которых позволяет удовлетворить потребность в лингвострановедческой составляющей урока: **что** должны усвоить учащиеся и **каким образом** это обеспечить.

Рассмотрим первый вопрос. Под ним мы подразумеваем не просто общие знания, а конкретно каждую составляющую фоновых знаний, отдельные инокультурные факты и их взаимодействие. Особенностью вышеперечисленного является экстралингвистическая информация, очевидная для носителей языка, но часто недоступная представителям другой культуры. Важно помнить, что на уроках именно учитель является тем самым носителем языка, он также отвечает за отбор материалов, подготовку и процесс обучения, обеспечивает усвоение знаний. Сегодня наличие готовых учебно-методических комплексов, возможности информационно-коммуникативных технологий значительно влияют на нашу работу, но это – лишь помощники, не способные заменить собственную компетенцию учителя. Мы должны признать, что образование учителя не должно ограничиваться рамками одной дисциплины. Лингвострановедческая компетенция учителя иностранного языка должна включать в себя одновременно понимание реалий, истории и традиций страны преподаваемого языка и родной страны, но она также предполагает знание истории в целом, литературы, географии, читательскую культуру и знания о межличностных отношениях, понимание настоящей геополитической ситуации и социокультурных процессов. Это не то, что можно выучить один раз и использовать всю жизнь, учитель стоит перед необходимостью постоянного самообразования. Он должен быть источником достоверной информации – жизнь меняется, и язык весьма чутко реагирует на перемены.

Отвечая на второй вопрос, мы должны учитывать общие требования к уроку иностранного языка. Сегодня одним из важных аспектов урока мы считаем спонтанность языка, дети должны говорить, а учитель, в свою очередь, выступает в роли провокатора спонтанной речи. Он должен побудить учащихся к деятельности. Родная и иноязычная культура наиболее успешно и глубоко усваиваются благодаря «взаимодействию со схожими и различными способами восприятия и обстоятельствами» [1, с. 897], особенно ярко это выражается в народном творчестве. Например, изучение пословиц, поиск их аналогов в родном языке и соотношение смысловых оттенков позволяет проследить логику, ход мыслей носителя языка. Нормы поведения, различные аспекты социальной жизни лучше усваиваются в репродуктивной деятельности, в драматизации диалогов или творческой работе учащихся.

Особое место в формировании лингвострановедческой компетенции занимают аутентичные тексты. Учитель обязан обратить

на это внимание при подборе учебно-методических комплексов, выборе текстов для аудирования, домашнего чтения. Важно, чтобы работа с ними не ограничивалась восприятием информации и находила свое продолжение в сопутствующей деятельности учащихся: творческие работы, проекты, разноуровневые задания. В последнее время набирают популярность межпредметные уроки и межпредметные ученические проекты. Использование компьютерных технологий помогает в поддержке формирования интереса к изучению иностранного языка, и задача учителя – обеспечить безопасность выхода учащихся на международные коммуникационные площадки в сети Интернет, обеспечить интерес к здоровому общению с представителями иноязычной культуры, потребность в совершенствовании знаний языка. Уделять внимание следует и внеклассным занятиям – творческим вечерам, конкурсам и т.д.

Работа учителя требует большой самоотдачи, постоянного самосовершенствования и наблюдательности. Как источник знаний, он способен качественно воздействовать на воспитательный и образовательный потенциал учащихся и обязан учитывать это при планировании образовательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова О. С. Формирование лингвострановедческой компетенции старших школьников / О. С. Акимова // Молодой ученый. – 2016. – № 8. – С. 896-898.
2. Английский язык: 5-9 кл. : программа для общеобразоват. организаций / сост. Коломойцева В. А., Слесарева В. Н. – 2-е изд., дораб. – ГОУ ДПО «Донецкий РИДПО». – Донецк : Истоки, 2017. – 250 с.
3. Гарамова В. А. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Лингвострановедение» для специальности 033200.00 «Иностранный язык с дополнительной специальностью» / В. А. Гарамова, А. Ш. Исмаилова. – Махачкала : Даггоспед-университет, 2009. – 76 с.
4. Огнева Е. А. Лингвострановедение: британская палитра : учеб. пособие / Е. А. Огнева. – М. : Эдитус, 2012. – 136 с.

ФЕНОМЕН ПОЯВЛЕНИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ СПЭНГЛИШ

Словарь каждого языка представляет собой постоянно изменяющуюся и пополняющуюся систему. Пополнение словаря любого языка, как правило, происходит за счет заимствований с других языков, которые занимают значительное место в лексике в результате длительного культурно-исторического взаимодействия.

Испанский язык является одним из языков, развитие которого происходит как в количественном, так и в качественном плане. Усиление роли английского языка на мировой арене привело к появлению большого числа заимствований из английского в испанский язык, в связи с чем возник такой феномен, как спэнглиш.

Спэнглиш (*spanglish, espanglish, espaninglish, el Spanish broken, ingléspañol, ingléñol, español*) – это собирательное название для смешанных языков, которые объединяют в себе черты английского и испанского языков в самых разнообразных комбинациях в зависимости от местности, индивидуальных особенностей говорящих [3].

Спэнглиш становится массовым речевым явлением в конце XIX – начале XX вв. в результате массовой легальной и нелегальной иммиграции мексиканцев и латиноамериканцев в приграничные штаты США (Калифорния, Техас, Нью-Мексико и др.) и проникновения американского влияния в страны Латинской Америки.

Испаноязычное население (чикано) быстро становится двуязычным, усваивает американскую культуру, а в условиях запрета на образование на испанском языке широко использует английский язык, хотя так до конца на него и не переходит. Явление стало по-настоящему массовым уже во второй половине XX века.

Основные носители спэнглиша – американцы мексиканского происхождения и другие латиноамериканцы-иммигранты в США. Данный феномен нашёл отражение в прессе, кинематографии, народном юморе и т.д.

Развитие спэнглиша происходит благодаря ряду языковых процессов, основными из которых являются следующие:

– переключение кодов – использование лексики двух языков в одном предложении: «*Abre la window*» («*Open the window*») «*Abre la ventana*»);

– смешение кодов – заимствование английских слов и их использование в соответствии с испанскими лексическими формами: «*Voy a limpiar la carpeta*» («*I'm going to clean the carpet*» «*Voy a limpiar la alfombra*»);

– перевод английских фраз на испанский язык, при котором употребляются английские синтаксические конструкции: «*Te llamo para atrás*» («*I'll call you back*») «*Vuelvo a telefonarte*»).

Большинство лингвистов не склонны признавать спэнглиш языковым формированием, приближающимся к языковому стандарту.

Для пуристов факт заимствования латиноамериканцами английских слов и их активная грамматическая ассимиляция до сих пор остаются загадкой, т.к. испанский английский подразумевает соединение вещей несхожих и порой несовместимых. Несмотря на все предубеждения лингвистов и их прогнозы о недолговечности спэнглиша, он продолжает жить и активно использоваться в различных культурных направлениях: музыка, радио, телевидение, периодика, художественная литература и не только [2, с. 293].

Спэнглишем пользуются и в интернете. Можно «*clickear el maus*» (кликать, щелкая клавишами мыши) на отображающиеся на мониторе окна, «*chatear*» (общаться в чатах), «*forwardear imailos*» (отправлять сообщения) или «*resetear*» (перезагружать) компьютер. На спэнглише выходят газеты: «*La Opinión*», «*El Nuevo Herald*», «*El Diario / La Prensa*», а также журналы, например «*Latina*». Заголовки на спэнглише появляются в таких солидных журналах, как «*Times*» и «*New York Times*». Существуют и написанные на спэнглише художественные произведения. В качестве примера можно привести отрывок из книги «*Pollito Chicken*», написанной пуэрториканским автором Ana Lydia Vega на спэнглише: «*Lo que la decidió fue el breathtaking poster de Fomento que vio en la traval agency del lobby de su building. El breathtaking poster mentado representaba una pareja de beautiful people holding hands en el funicular del Hotel Conquistador. Los beautiful people se veían tan deliriously happy y el mar tan strickingly blue y la puesta del sol ...*» [4].

Различные рекламные агентства приходят к выводу о преимуществах использования спэнглиша в рекламе товаров постоянного спроса. Недавно компания Hallmark выпустила новую серию поздравительных открыток на спэнглише. «*Feeling sick? No sientes bien? – Watch un poco de televisión! Drink your té con miel y limón! Habla on the telephone! Before you know it, y de repente you'll be feeling excellent!*» На спэнглише формируются даже идиоматические выражения: «*Voy a get up*» («*I'm going to get up*», «*Voy a levantarme*»), «*It's coolísimo*» («*It's so cool*», «*Esto es perfecto*»), «*I don't feel bien*» («*I'm not well*», «*No me siento bien*»), «*Tiempo es money*» («*Time is*

money», «Tiempo es el dinero»), «Hasta soon» («See you soon», «Hasta pronto») и т.д.

«Спэнглиш – живое доказательство того, что латиноамериканская культура состоит из двух тесно связанных между собой культур: испанской и американской. Невозможно быть представителем лишь одной из них», – считает филолог и писатель Илан Ставанс [1, с. 21].

Несмотря на различные мнения и противоречивые оценки спэнглиша, он существует как социолингвистическая реальность, как языковой феномен, судьба которого определится будущим.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухарова С. Ю. Специфика заимствований в испанском языке (на материале арабизмов и англицизмов) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.05 / С. Ю. Бухарова. – М., 1994. – 22 с.
2. Дегтяренко Л. В. Феномен появления заимствований в испанском языке. Спэнглиш / Л. В. Дегтяренко // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации : сб. науч. тр. – Саратов : Наука, 2013. – 296 с.
3. Спэнглиш [Электронный ресурс] // Proespañol.ru. – Режим доступа : <http://proespanol.ru/ispanskij-yazyk/ispanskij-yazyk/581-...takoe-spanglish.html>
4. Una jovita en spanglish : Pollito Chicken (Ana Lydia Vega) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://servando-mibarricada.blogspot.com/2012/06/una-joyita-en-spanglish-pollito-chicken.html>

***Ващенко Т. В.**
г. Горловка, ДНР*

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПИСЕМ АНГЛИЙСКОЙ АРИСТОКРАТИИ ВИКТОРИАНСКОЙ ЭПОХИ

Викторианская эпоха связана с культурным и экономическим развитием Англии. Важные перемены произошли в национальном самосознании викторианцев: после победы над Наполеоном Англия превращается в сверхдержаву с лучшим в мире флотом, большим количеством доминионов и бурно развивающейся промышленностью.

Происходит усложнение социальной структуры общества и укрепление позиций среднего класса в политической жизни Англии. Можно утверждать, что многие культурные изменения

удовлетворяли потребности средних классов: литература подчеркивала набожность и чистоту помыслов, а наука о языке усилиями «прескриптивистов» была направлена на поиск «правильной» речи – мощного средства для продвижения вверх по социальной лестнице.

Изучение писем английской аристократии невозможно без уяснения процессов социального, политического, религиозного, философского развития Англии в Викторианскую эпоху. Именно они определяли образ жизни английских аристократов.

Викторианскую Англию можно назвать ярко выраженным классовым обществом, что обусловлено мобильностью социальных групп, ростом промышленности, а также развитием и активностью во всех социальных сферах среднего класса. Можно утверждать, что именно интересам и требованиям средних классов отвечали многие культурные изменения. Литература и искусство были направлены на то, чтобы подчеркнуть душевную красоту и религиозность человека.

Положительной чертой реформирования морали, несомненно, был рост популярности литературы и письма в обществе, а негативной – деградация литературных вкусов, которая объяснялась вытеснением популярной литературой произведений классиков.

XIX век вошел в историю Англии как время изменений в политической и общественной жизни, огромную роль в которой играли правящие классы.

Аристократическое общество – это культурная сфера, культивирующая и развивающая комплекс духовных и материальных ценностей, а также этических норм. Представителей знати всегда отличало клановое мышление, соблюдение традиций, связанных с общением и времяпрепровождением.

Очевидно, для того чтобы слиться с высшими классами, было необходимо не только обладать их внешними атрибутами, но и постичь все тонкости придворной психологии, светского мировоззрения. Это делало аристократию практически недоступной для многих представителей средних классов, которые в XIX веке пытались купить положение в обществе.

Письма английской аристократии – ценный источник информации об исторических и культурных процессах, характеризующих Викторианскую эпоху, традициях внутригруппового общения и основных функциях класса английской аристократии XIX века.

Политический контекст является гипертемой большинства писем как мужчин-аристократов, так и знатных леди. Это свидетельствует о важной роли правящей элиты в общественной жизни Англии Викторианской эпохи, о том, что авторитет и высокий социальный

статус были неизменно связаны с ответственностью перед обществом и напряженной политической борьбой.

В частных посланиях аристократии отражаются важнейшие процессы, характерные для развития Англии в XIX веке: религиозное и моральное возрождение, бурное развитие промышленности, расширение классовой структуры общества [3, с. 75].

Авторы писем уделяют огромное внимание светской жизни, вопросам, связанным с литературой и искусством. Рассмотрение писем свидетельствует о том, что к традиционным занятиям представителей высших классов можно отнести охоту, путешествия, участие в светских мероприятиях, а также литературное творчество.

Лексические особенности писем английской аристократии XIX века указывают как на функции высших классов в Викторианской Англии, так и на историческую перспективу развития правящей элиты.

Несомненно, важным классовым индикатором в письмах является политическая лексика, отражающая приоритетное направление деятельности аристократии – политику.

Многочисленные французские вношения, характеризующие речь аристократии, свидетельствуют о том, что французский язык был важным компонентом социолекта английской знати, которая, несмотря ни на какие сложности в отношениях между Англией и Францией, продолжала следовать французским традициям как в светской жизни, так и в речи.

Абстрактные существительные отражают историко-культурную перспективу развития высших классов. В основе аристократической речи лежал особый социолект, связанный с характерными для феодального общества отношениями подчинения, выраженными рядом абстрактных понятий, таких как *honor, favor, will, interest, pleasure* и т.д. Таким образом, в речи аристократии со времен Средневековья были заложены абстрактные термины, отражающие особенности внутригруппового общения и связанные с ним ритуально-этикетные традиции [2, с. 128].

С другой стороны, использование абстрактных понятий было обусловлено продолжением в письмах XIX века литературной традиции писем предыдущего столетия, доминантой в тематической структуре которых были вопросы, связанные с философией, этикой, эстетикой.

Образцы «придворной прозы» свидетельствуют о том, что соотношение абстрактных существительных и оценочных прилагательных было примерно одинаковым в речи высших классов времен Средневековья. Эта тенденция характерна и для дальнейшего развития аристократической речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров эстетического словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 280 с.
2. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1980. – 320 с.
3. Ивушкина Т. А. Язык английской аристократии: социально-исторический аспект : монография / Т. А. Ивушкина. – МГУ, ВГПУ, Волгоград, 1997. – 235 с.

Велицкая А. Г.

Научный руководитель: канд. филол. наук,

доц. Нужнова Е. Е.

г. Таганрог, Россия

EPONYMS IN ENGLISH.

STORIES OF SOME WORDS THAT WERE PROPER NAMES

The aim of this paper is to study approaches to eponymy and single out characteristics of eponyms.

The words *sandwich*, *silhouette*, *boycott*, *hooligan* are well-known. Once they all were the names of people. The English language keeps alive the names of hundreds of people in the words that the Englishmen use. Some of the words have come from the names of gods, kings and famous men; others – from the names of scientists, scholars and characters in books and plays. The Greeks had a word for people whose names were used as words for places or things. It was **eponymos**, from **epi-**, meaning ‘after’, plus **onyma**, meaning ‘**name**’. Put together the word meant ‘named after’, and from it we get the word *eponym*. Thus, an eponym is the person for whom something is named or supposedly named [1, c. 56].

WHAT IS AN EPONYM?

An eponym as we will use the term here is an ordinary common noun derived from a proper noun, the name of a person or place. Words like *sandwich* and *silhouette* are solid eponyms. Some eponymous words are still capitalized like a proper noun, so those not capitalized are most clearly eponyms. The important, defining property is that the word does not refer exclusively to the person or place named by the proper noun, as does *Marxism* or *Christian*, but is used to refer to a general category, as does *boycott*. The ability to undergo inflection such as the plural (Pullmans) is also an indication of the strict eponymous status of a word [3].

WHAT ISN'T AN EPONYM?

Pseudo-eponyms include the following:

- possessive nouns used in phrases like *Newton's Law*. Let's keep in mind that an eponym is a word, not a phrase;

- proper nouns used in phrases without possessives, such as *Falkland Islands*, unless they no longer refer specifically to the person whose name is used;
- botanical and zoological names like *Hoffmania* and *Einsteinium* that are not used outside the scientific world, especially if the new term is a proper noun itself;
- proper nouns converted into common ones as occurred in the cases of *escalator* and *aspirin*, originally brand names.

Some fruitful sources of eponyms include:

Clothing/fashion: *cardigan*, *Macintosh*, *raglan*.

Food: *napoleon*, *sandwich*, *stroganoff*.

Frenchmen (esp. of the nineteenth century): *Braille*, *Guillotine*, *Silhouette*.

Science: *pasteurize*.

Statesmen, Dictators, Despots, Royals: *Caesar*, *Draco*, *Victoria*.

Units of measure: *ampere*, *Celsius*, *curie*, *decibel*, *volt*.

Awards: *oscar*, *tony*.

Here are the stories of some eponyms that are the most accurate in the strictest sense of the word.

Boycott. Captain Charles Cunningham Boycott was the first who organized the practice that received his name later. The scandal broke out in autumn of 1880 when he raised the rents, and the tenants turned on him. Nobody greeted him. Local shops didn't sell anything to him. His mail was blocked at the post office. After that the new word *boycott* appeared in newspapers.

Hooligan. An Irishman Patrick Hooligan came from the late 1800s. He lived in the south of London and became famous for rows and brawls in the neighbourhood. With his loud voice he would keep the whole block awake through the night. And as a rule he would finish up with a fight. There was a popular song about his bad behaviour. They sang it almost in all music halls of that time. From his name we got the word *hooligan*. We use the word *hooliganism* for rowdy behaviour.

Sandwich. John Montagu, Earl of Sandwich, lived in the 18th century and was a man of very bad reputation. He spent 24 hours at the gambling table; he even refused to break for his meals. John ordered slices of bread, put a layer of roast beef between them and ate it without stopping the game. It was the first *sandwich* [4].

In conclusion it should be noted that scientists argue about the extension of the notion *eponym*. Some of them think that eponymous is someone who gives his name to something. Others suggest some restrictions: it must be an ordinary common noun, it refers to a general category and can have inflection -s. Some fruitful sources of eponyms include clothing/fashion, food, politics and science. Eponyms are typical of any language. Our speech would be boring without them. And many celebrities would not be so well-known.

ЛИТЕРАТУРА

1. Borisova L. M. History and mystery of the English words / L. M. Borisova. – М. : Просвещение, 1993.
2. Collins (En-En) (к версии Lingvo 12) // Collins English Dictionary. – 8th Edition, first published in 2006.
3. Eponyms in the English Language [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.translatemedia.com/translation-blog/eponyms-in-the-english-language/> (дата обращения: 29.10.17).
4. Man and cardigan. Eponym in English [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://en.enlizza.com/man-and-cardigan-eponym-in-english/> (дата обращения: 29.10.17).

Воеводина А. В.
Карпова Н. А.
г. Донецк, ДНР

THE ROLE OF ATTENTION IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES

The strategic task of modern higher education is to focus on providing the best opportunities for students to acquire knowledge, to reveal and make the best use of their capabilities in their future professional activity. The whole process of education should be focused on the personality of the learner, his or her psychological characteristics, experience, needs and interests. A famous Russian Psychologist P. Y. Galperin states that the teacher's task is not to lay all the responsibilities for learning upon student's shoulders, but to find out the circumstances under which a student can't help but perform the action required. The teacher's task is to create the most favorable environment for the learner, to mobilize and stimulate learner's cognitive processes: perception, attention, memory, concept formation, judgement and decision making, problem solving etc.

The present work is aimed at making an attempt of integrating some findings from psychological experiments into practice of teaching foreign languages adult students. The authors are trying to find ways of activating and maintaining the learner's attention.

Attention is defined as the behavioral and cognitive process of selectively concentrating on a discrete aspect of information, whether deemed subjective or objective, while ignoring other perceivable information. Attention being selective can be defined as its main characteristic, which suggests the ability to focus on one, relevant, object and ignore others which are irrelevant.

In this work attention is viewed upon as a part of any cognitive activity. Out of all types of attention sustained (focused) attention, as

opposed to divided attention, is considered to be the most relevant one for the process of learning. The ability to concentrate on what one is doing and ignore distractions is one of the most important characteristics of sustained attention. It is easier to catch one's attention than to maintain it for a significant amount of time. The secret of this ability, according to psychologists, lies in the ability to refocus while working on a particular task. The theoretical thesis of systematic gradual nature of intellectual activity, developed by P. Y. Galperin, throws some light on the nature of attention. According to P. Y. Galperin any psychic activity can be viewed upon as a tentative activity, which is divided into three principal stages: motivation, primary pattern of activity and its practical realization [1, c. 21-45]. This means that before any activity starts a certain attitude to this activity must be developed, whether positive or negative. Consequently, success of any activity depends upon how strong is determination to achieve the goal. This is especially true when speaking about adult learners. A famous Russian psychologist A. N. Leontiev developed thesis of hierarchy of motive-stimuli, where each of the stimulus proceeds from the previous one and leads to the ultimate goal of learning [2, c. 168-176]. It is known that for adult learners the principal motive-stimulus is solving a certain problem. If the learner's purpose is to read and understand certain information in a foreign language he or she needs to realize that it is necessary to acquire knowledge of grammar, know a certain amount of terms, the structure of the text, have certain reading skills, etc. If the goal is to acquire habits of spoken language the learner should master a certain amount of speech patterns and train them.

Even in case of strong motivation his ability to maintain attention for a long period of time is still limited. The key problem in this case is how to refocus attention. As psychologists prove it makes it easier to maintain attention concentrated if the information is presented discretely, in the form of blocks. Shorter texts, variety of tasks, switching from one kind of activity to another, interesting and new information, etc. make the process of learning more attractive and helps maintain attention during quite a long period of time.

The factor of novelty is also an important stimulus to attract attention. While teaching a foreign language it is impossible to do without some drilling which often seems boring. At present a wide range of various teaching techniques to diversify teaching and make it more interesting (interactive learning etc.) are at teachers' disposal. The level of intensity of the process of learning is an essential factor which helps hold attention concentrated upon a certain object for a long period of time. This level is determined by the demands in which an individual is engaged. The more effort is required to fulfill the task, the more intensive the work is, the longer concentration of attention upon this task is maintained. The

amount and complexity of every task depends upon the level of skills which have already been developed.

To improve teaching, foreign languages in particular, the teacher's task is to use various strategies to help the learner maintain attention focused on solving a certain problem or doing a certain assignment as long as it is necessary to fulfill the task.

LITERATURE

1. Гальперин П. Я. Психология / П. Я. Гальперин. – М., 2000. – 112 с.
2. Леонтьев Н. А. Деятельность. Сознание. Личность / Н. А. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 305 с.

Войтенко Я. Е.

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

ОСОБЕННОСТИ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

На сегодняшний день центральное место в лингвистическом переводе занимает проблема безэквивалентности лексики. При сопоставлении лексики двух языков можно обнаружить пробелы, белые пятна в семантике одного из языков. Эти пробелы называются лакунами и появляются в результате отсутствия эквивалента в виде слова слову другого языка.

Согласно классификации В. Л. Муравьева выделяется две основные категории лакун: лингвистические и этнографические, которые, в свою очередь, делятся на абсолютные, относительные, векторные и стилистические.

Лингвистические лакуны можно назвать так, потому что их наличие не зависит от внеязыковой действительности, а от того факта, что один язык выделяет и лингвистически оформляет одни стороны и определенный объем действительности, а другой язык – другие стороны и другой объем той же реальности. В соответствии с этой точкой зрения, лакунами для французского языка являются следующие слова: «ровесник», «однолюб», «сутки», поскольку их соответственные эквиваленты во французском языке не могут быть переданы при помощи одного слова, а могут быть переданы посредством словосочетаний: «qui a le même âge», «qui n'aime qu'une fois», «vingt quatre heures».

Абсолютные лингвистические лакуны связаны с отсутствием у носителей одного языка возможности выразить отдельным словом или устойчивым словосочетанием понятие (реже суждение),

лексически зафиксированное в другом языке. Русские фразеологизмы «С приездом!», «На здоровье!», а также слова: «заозерье», «лежебока», «замусолить», – представляют абсолютные лакуны и не имеют точных эквивалентов во французской лексике.

Относительные лингвистические лакуны выделяются при сравнении частоты употребления слов с общим значением в двух языках, то есть существуют на уровне речи при общности понятий, выражаемых сравниваемыми словами. Данные лакуны можно обнаружить в одних и тех же грамматических категориях двух языков. Например, частота употребления французских притяжательных прилагательных «mon», «ton», «son» и другие.

Векторные лакуны – лакуны, выявляемые при сравнении двух языков, характеризующиеся прежде всего направленностью (лакуна для русского или для француза), имеющие векторный характер и количественные различия в результате несовпадения понятийных объемов разноязычных слов. Так, русское слово «пальцы» является для французского языка родовой лакуной, поскольку во французском языке нет общего термина для обозначения как пальцев рук, так и ног, а также больших пальцев. В то же время фр. «doigt», «rouce» не являются лакунами для русского языка – эти слова могут выражаться рус. «пальцы» либо при необходимости уточнения устойчивыми словосочетаниями: «пальцы рук», «пальцы ног».

Стилистические лакуны выделяются на основании отсутствия в одном из языков слова (фразеологизма), имеющего ту же стилистическую окраску, что и слово с идентичным значением другого языка. Являясь книжными словами (*mots savants*), они часто имеют определенную стилистическую отнесенность (профессионализмы, публицистический, официально-деловой стили речи и т.д.).

Этнографические лакуны – это лакуны, наличие которых зависит от внеязыковой действительности, которая не является тождественной. Так французские эквиваленты слов «белоручка», «старшеклассник» не могут быть выражены ни словами, ни устойчивыми словосочетаниями, а лишь пояснительными перифразами: «*qui ne veut pas se salir les mains*», «*élève de la classe supérieure*».

Абсолютные этнографические лакуны выявляются при помощи констатации отсутствия в одном из языков слова (фразеологизма) для выражения понятия, закрепленного в лексике другого языка с учетом сравнительной распространенности данной вещи в быту данного народа. Так, слово «подстаканник» имеет полноценным эквивалентом во французском языке слово «*porte-verre*», хотя известно, что этого предмета во французской жизни не существует.

Относительные этнографические лакуны характеризуются отсутствием фразеологической и словообразовательной активности

и переносных значений у слова одного языка при наличии вышеуказанных признаков у слова другого языка. Таковы во французском языке экзотизмы «pirojki», «zakouski», «képhyr».

Векторные этнографические лакуны обозначают предметы (явления), присутствующие в жизни обоих народов, отличающиеся их общественной значимостью в двух цивилизациях. Например, климатическими условиями жизни французов и русских можно объяснить тот лингвистический факт, что во французском языке слово «glacé» соответствует русским «льдина», «сосулька», «ледышка».

Вышеизложенное позволяет говорить о том, что термин «безэквивалентная лексика» употребляется только в смысле отсутствия соответствий той или иной лексической единицы в словарном составе другого языка. Но неправильно было бы понимать этот термин в смысле «невозможности» перевода данной лексики. Любой язык может выразить любое понятие, ведь содержание отсутствующего знака в системе языка всегда может быть передано в речи при помощи целого ряда средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Муравьев В. Л. Лексические лакуны (На материале лексики французского и русского языков) / В. Л. Муравьев. – Владимир : Владим. пед. инст., 1975. – 97 с.
2. Степанов Ю. С. Французская стилистика (в сравнении с русской) / Ю. С. Степанов. – М. : Эдиториал, 2003. – 359 с.

Волкова Н. В.
г. Горловка, ДНР

ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ

Всестороннее исследование вопроса заимствованных слов приводит к анализу ряда явлений, оказывающих влияние на словообразовательные возможности данных единиц. Обзор литературы по проблеме условий, ограничивающих или способствующих развитию словообразовательных возможностей заимствований, показывает, что в настоящее время выделяют две группы факторов: лингвистические и экстралингвистические.

Ведущими лингвистическими факторами являются семантический, стилистический, словообразовательный, частотный, а именно, многозначность, стилистическая нейтральность,

простая словообразовательная структура и высокая частотность употребления способствуют развитию словообразовательной продуктивности слов.

Значительное количество лингвистических факторов словообразовательной продуктивности слов не исключает влияния экстралингвистического фактора – номинативной и коммуникативной актуальности слова. По мнению большинства ученых, данный фактор оказывается более сильным, чем факторы лингвистические, поскольку создание новых производных номинативных единиц всегда подчинено коммуникативным потребностям.

Коммуникативный, функциональный, фактор приобретает особенное значение для развития словообразовательной продуктивности заимствованных слов. Данный аспект рассматривается в работах Т. М. Беляевой, Л. П. Кислюк, Л. П. Крысина, К. В. Михайловой, Л. В. Чурсиной, Ю. Хак Су и др. В частности, Л. В. Чурсина подчеркивает, что словообразовательная активность заимствованной французской основы состоит прежде всего в коммуникативной необходимости для носителей украинского языка [6, с. 12]. Л. П. Кислюк считает, что практически все языковые причины ограничения словообразовательных возможностей английских и немецких заимствований в украинском языке могут быть ликвидированы, если появляется необходимость («социальный заказ») в создании новых слов, продиктованная определенными общественными требованиями [1, с. 14].

Нам особенно импонирует мнение о том, что престижность иноязычной единицы способствует активизации употребления заимствованных слов, а значит, и развитию их словообразовательной продуктивности. Большое значение для развития словообразовательных возможностей заимствования имеет «мода» на все иностранное. Существует тенденция к тому, что, используя иностранные лексемы, человек культурно и социально самоутверждается. Заимствованные слова дают говорящему более высокую оценку в социальном плане.

Как отмечает Л. П. Крысин, большая социальная престижность иноязычного слова, по сравнению с исконным, вызывает иногда явление, которое может быть названо «повышение в ранге»: слово, которое в языке-источнике именует обычный объект, в заимствующем языке прилагается к объекту, в том или ином смысле более значительному, более престижному [2, с. 153]. Л. П. Крысин и Ю. Хак Су приходят к выводу, что при необходимости обозначить что-то с помощью словообразовательных дериватов язык преодолевает структурные ограничения, обусловленные недостаточной адаптацией иноязычного элемента в языковой среде [3, с. 20].

Подтверждением значимости коммуникативного фактора в реализации словообразовательных возможностей иностранных слов являются заимствования конца XX века из английского языка в русском языке, дериваты которых не зафиксированы словарями [4; 5], но активно используются в устной речи и в письменной речи, например, в Интернете: *бренд* (*brand* ‘торговая марка’) – *брендить*, *лифтинг* (*lifting* ‘подтягивание’) – *лифтинговать*, *пиар* (*PR – public relations* ‘общественные отношения, связи’) – *пиарить*, *слоган* (*slogan* ‘рекламная формула’) – *слоганить*, *спам* (*spat* ‘спам – консервированный колбасный фарш’) – *спамить*, *степлер* (*staple* ‘скоба, крюк’) – *степлерить*, *трейдер* (*trader* ‘торговец’) – *трейдерить*, *фриланс* (*free lance* ‘не состоящий в штате, нештатный журналист, художник и т.п.’) – *фрилансить*, *экстрим* (*extreme* ‘крайняя степень, крайность’) – *экстримить*. Подобные тенденции можно найти среди субстантивов, заимствованных из других языков, например, из французского языка слово *меломан* (*melomane* ‘меломан’) – *меломанить*.

Анализ данной группы существительных и образованных от них глаголов дает основания прогнозировать появление в будущем дериватов у других субстантивов, например, *баннер* (*banner* ‘заголовок крупными буквами на всю полосу’) – *баннерить*, *лузер* (*loser* ‘неудачник’) – *лузерить*, *фитнес* (*fitness* ‘готовность, способность’) – *фитнесить*.

Таким образом, коммуникативная актуальность заимствования является важным фактором реализации его словообразовательных возможностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кислюк Л. П. Словотвірний потенціал запозичень у сучасній українській літературній мові : (на матеріалі англійських та німецьких запозичень) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство» / Л. П. Кислюк. – К., 2000. – 16 с.
2. Крысин Л. П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни / Л. П. Крысин // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). – М., 1996. – С. 142-161.
3. Крысин Л. П. О словообразовательных возможностях иноязычных неологизмов / Л. П. Крысин, Ю. Хак Су // Филологические науки. – 1998. – № 3. – С. 15-22.
4. Современный словарь иностранных слов : толкование, словоупотребление, словообразование, этимология / [Л. М. Баш, А. В. Боброва и др.]. – 8-е изд. – М. : Цитадель-трейд : Вече, 2006. – 960 с.

5. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / [ред. Н. Ю. Шведова]. – М. : Азбуковник, 2007. – 1175 с.
6. Чурсіна Л. В. Словотвірна валентність основ французького походження в сучасній українській літературній мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / Л. В. Чурсіна. – Х., 1998. – 18 с.

Высоцкая А. В.

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

СКАЗКИ В ЭКСТЕНСИВНОМ ЧТЕНИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Анализ новых подходов в методике преподавания иностранных языков, в целом, и чтения, в частности, всегда остаётся актуальным. При этом часто появление новых принципов изучения языков базируется как на общепризнанных подходах современного этапа, так и на нетрадиционных методах, которые применялись в прошлом.

Использование сказок в экстенсивном чтении на уроках иностранного языка нельзя назвать новшеством: элементы этой методики встречались в школах Византийской империи, в университетах 19 века. В последнее время интерес к экстенсивному чтению возрос, так как его практическое применение на уроках по иностранным языкам подтверждает, что оно эффективнее традиционного «детального чтения» с тщательным грамматическим и лексическим анализом зачастую неинтересных (искусственных) кратких текстов [2, с. 107]. Это объясняется тем, что сказки при экстенсивном чтении интересны и ученикам от младшего до старшего этапа обучения, и взрослым, изучающим языки. Результатом чтения интересной литературы является увеличение словарного запаса и грамотности.

Под «экстенсивным чтением» в изучении иностранных языков понимают чтение объёмных текстов, интересных ученику, где главным является восприятие общего содержания читаемого. При этом ученик сам выбирает, что ему читать, а использование словаря и грамматических справочников сводится к минимуму. Значение большинства слов понимается (догадывается) из контекста [2, с. 106].

Например, в немецком переводе сказки К. Льюиса «Хроники Нарнии» («Das Wunder von Narnia», aus dem Englischen von Ulla Neckenauer) есть фрагмент разговора маленького Диггори с его

дядей: «*Auch wenn du mein Onkel bist, kann ich dir nur sagen, dass du dich wie ein Feigling benommen hast, wenn du ein Mädchen irgendwohin schickst, wo du dich selbst nicht hinwagst*». Обычно ученики на начальном этапе изучения немецкого понимают смысл всех слов, кроме выделенных: «*Хоть ты и мой дядя, я могу тебе сказать лишь то, что ты ведёшь себя как (...), если отправляешь девочку туда, куда сам не (...)*». Из контекста нетрудно догадаться, что на место пропусков можно подставить *трус* и *решаешься*.

Объёмные тексты (в данном случае – литературные сказки) являются целесообразным материалом для экстенсивного чтения, поскольку позволяют встретить одно и то же слово несколько раз в разных контекстах, что очень помогает запоминанию и гораздо эффективнее обычного заучивания слов по «методу попугая». Например, в сказке Джоан Роулинг «Harry Potter and the philosopher's stone» несколько раз повторяется слово *goblet*: «*Hagrid was drinking deeply from his goblet / Draco Malfoy banging his goblet on the table / goblet of Fire / these tables were laid with glittering golden plates and goblets*». Даже если изначально слово останется непонятым, то в дальнейшем, с увеличением его контекстного поля, значение начнёт проясняться, и нетрудно можно будет определить, что *goblet* – это *кубок*.

Приведем пример из сказки немецкого писателя Джеймса Крюсса «Timm Thaler oder das verkaufte Lachen», в которой большое количество раз повторяются слова: *das Lachen* (смех), *wetten* (спорить), *die Handelsware* (вещь для торговли/объект торговли), *die Margarine* (маргарин). Их значение легко понять из контекста, а артикли, склонение и спряжение запоминаются в итоге автоматически.

Мнения ученых об эффективности использования сказок неоднозначны. С одной стороны, существует точка зрения, что сказки «оторваны от жизни», а потому не могут быть использованы при коммуникативном методе обучения иностранному языку. С другой стороны, считают, что социальный контекст, который, по мнению Е. И. Пассова, важен для настоящего «говорения» [1, с. 123], присутствует в сказках в большей степени, чем в искусственных текстах из учебников. Например, в шведской сказке Катарины Генар «Heimliche Freundin» (aus dem Schwedischen von Susanne Dahmann) можно найти следующие коммуникативные ситуации: отношения в семье, школьный день, приготовление любимого блюда и т.д. В книге Джеймса Боуэна «Bob und wie er die Welt sieht» (aus dem Englischen von Ursula Mensah), которую тоже по манере написания часто относят к сказкам, описывается поиск работы, обустройство квартиры, поход к врачу, проблема бездомных, т.е. те же темы из учебников, но воспринимать их в сказке гораздо интереснее.

Таким образом, использование сказок при экстенсивном чтении дает возможность изучения лексического и грамматического материала исходя из заинтересованности, внутренней мотивации ученика познавать информацию, читая на иностранном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
2. Kirchhoff P. Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums / Petra Kirchhoff // Forum Sprache. – 2009. – Band 1 (2). – S. 105-120.

Гапонова Д. В.

*Научный руководитель: канд. пед. наук,
доц. Погромская А. И.
г. Горловка, ДНР*

ИГРА И ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В педагогической литературе встречаются различные подходы к рассмотрению сущности дидактических возможностей игр. Некоторые ученые, например, Л. И. Крюкова, Л. С. Шубина и другие, относят их к методам обучения. В. П. Бедерканова, Н. Н. Богомолова характеризуют игры как средство обучения [1, с. 58].

Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [3, с. 98].

Игры, применяемые в процессе обучения, подразделяют на *обучающие*, в которых учащиеся приобретают новые знания, умения и навыки; *контролирующие*, направленные на закрепление, проверку ранее полученных знаний; *обобщающие*, которые способствуют установлению межпредметных связей и направлены на приобретение умений действовать в различных учебных ситуациях.

Игры активизируют мышление ребенка, заставляют творчески подойти к решению проблемы, найти более быстрый способ ее решения. Во время проведения игр ученики проявляют самостоятельность в решении речемыслительных задач, максимально мобилизуют речевые навыки, таким образом, совершенствуют спонтанную речь.

Помимо игр существуют игровые приемы, под которыми подразумевают воображаемую ситуацию, дидактическую игру,

внезапное появление объектов, игрушек, выполнение воспитателем различных игровых действий, загадывание загадок, введение элементов соревнований, создание игровой ситуации [4, с. 86].

Игровые приемы могут использоваться в обучении всем видам речевой деятельности и аспектам языка. Одним из таких приемов является прием драматизации. Прием драматизации позволяет овладевать основами всех видов речевой деятельности, т.к. создает базу для обучения аудированию, чтению, говорению и письму; он предоставляет условия для становления творческой, эмоционально-волевой, интеллектуально развитой личности; способствует положительному влиянию на формирование психических процессов детей младшего школьного возраста. Данный прием можно использовать как средство мотивации и повышения интереса к изучению иностранного языка.

Использование приема создания игровой ситуации на занятии направлено на развитие поисковой деятельности, основой данного приема является игровая мотивация.

Очень удачным приемом является использование веселых стихотворений по изучаемым темам, так как стихи легко заучиваются детьми, их можно инсценировать, разыграть и даже сочинять.

Игровые приемы, такие как прием внезапного появления объектов, соревнования, создание игровой ситуации, драматизации и наглядности, позволяют охватывать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности через преобразующую к главной цели – творческо-поисковой деятельности [2, с. 120].

Еще одна разновидность игры – ролевая игра – также является одним из действенных методов обучения, способствует более глубокому усвоению учащимися знаний по английскому языку, позволяет оперировать различными видами речевой деятельности, в частности, обогащает словарный запас детей, способствует развитию связной речи, умению выявить языковую инициативу, усиливает коммуникативную направленность урока [5, с. 77].

Особая роль игры и игровых приемов, несомненно, связана с возрастными особенностями детей, поэтому их включение в игровую деятельность способствуют формированию положительного отношения к школе, к учебному предмету; умения и желания включаться в коллективную работу; умения слушать друг друга; добровольному желанию расширять свои возможности; раскрытию собственных творческих способностей; самовыражению и самоутверждению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / под ред. Г. И. Щукиной. – М. : Просвещение, 1984. – 58 с.

2. Вайнер М. Э. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями / М. Э. Вайнер, О. А. Степанова, Н. Я. Чутко. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 120 с.
3. Выготский Л. С. Развитие речи и мышления / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 98 с.
4. Газман О. С. В школу с игрой: книга для учителя / О. С. Газман, Н. Е. Харитоновна. – М. : Педагогика, 1988. – 86 с.
5. Колесникова О. А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / О. А. Колесникова. – М. : Наука, 1989. – 77 с.

Гончарова Е. В.

Научный руководитель: канд. филол. наук,

доц. Фефелова В. В.

г. Горловка, ДНР

СУБЪЕКТИВНАЯ МОДАЛЬНОСТЬ КАК СТРУКТУРООБРАЗУЮЩАЯ КАТЕГОРИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Понятие модальности впервые получило определение в работах Ш. Балли, который различил «диктум» (изложение факта, основного содержания) и «модус» (отношение говорящего к сообщаемому, оценка действительности). Модальность рассматривается ученым как результат активного мыслительного действия, которую осуществляет говорящий субъект над представлением.

И. Гальперин, определяя модальность как «самую сущность коммуникативного процесса», подчеркивает, что отношение говорящего/пишущего к действительности (главный признак модальности) «характерно для всякого высказывания». Соответственно, «модальность оказывается категорией, присущей языку в действии, т.е. речи» [2, с. 113]. Он же разделяет модальность на фразовую (выраженную грамматическими и лексическими средствами) и текстовую (выраженную в сентенциях, умозаключениях, отдельных частях текста) [2, с. 113].

Канадская исследовательница Жозе Симар (Josée Simard) подразумевает под модальностью отношение автора относительно своего высказывания (... la modalisation est une opération relative à la manière dont le sujet énonciateur prend en charge un énoncé qu'il situe par rapport au co-énonciateur et à la situation de communication. Plus simplement c'est une trace de l'attitude qui prend l'énonciateur vis-à-vis de son «énoncé») [5, с. 57].

Большинство исследователей категории модальности (И. Гальперин, Г. Солганик, Н. Шведова, А. Шапиро и др.) выделяют

два вида модальности – объективную и субъективную. Объективное модальное значение выражает характер отношения сообщаемого к действительности, а субъективное модальное значение выражает отношение говорящего к сообщаемому.

Категория «образ автора», с которой тесно связана категория субъективной модальности, подразумевает авторское отношение к тому, о чем говорится в высказывании, формирующем реакцию оценочного характера у читателя/слушателя.

Г. Солганик в «Очерках модального синтаксиса» отмечает: «в лингвистике исследуется ... весь комплекс проблем, связанных с антропоцентрическим принципом («человек в языке»). И все эти проблемы получают выражение в категории субъективной модальности» [4, с. 6]. По мнению ученого, происходит «стихийный процесс превращения субъективной модальности в общеязыковую категорию, что соответствует её природе и сущности. Исследование языка обнаруживает присутствие субъективной модальности на всех его уровнях. ... Многообразное проявление модальности во всех звеньях языковой системы (в морфологии, в семантике падежей, в лексике) свидетельствует об универсальности этой категории, о важности её для понимания устройства и сущности языка» [4, с. 6].

Анализируя специфику политического дискурса (ценностную ориентацию, оценочные суждения, экспрессивность языковых элементов, ярко окрашенный эмоциональный характер), следует отметить, что «... во многих политспичах отражается свойственное авторам проявление своего отношения к событиям, что само по себе оказывает большое идеологическое влияние на аудиторию» [3, с. 4].

Е. Бородавкина, изучая использование языка в текстах политических выступлений, отмечает со ссылкой на работы Н. Кобриной и прочих исследователей: «мы обнаруживаем не просто лингвистические особенности речи (текстов речей докладчиков), но целый своеобразный ментальный мир с особенностями его идеологии. В языке этот особый мир ... реализуется через категорию модальности, которая, в сущности, есть категория, управляющая процессом интерпретации высказывания. ... Модальность политического дискурса – это идеологический аспект, моделирующий особую реальность. ... А употребление данной категории в политическом дискурсе наряду с другими модусными категориями является «результатом окказиональной, продуманной тактики» [1, с. 138].

Подводя итог сказанного, следует отметить, что функциональным назначением модальности, как одной из коммуникативных категорий, является выражение субъективного начала при выражении объективной реальности. Что касается категории субъективной модальности, она является одной

из основных при анализе политической ораторской речи как речевого произведения конкретного автора-политика. Эта категория изучается в тесной взаимосвязи с точкой зрения автора, поскольку её содержательным ядром является передача авторской идеи, его личного видения изображаемых событий и в результате этого наблюдается максимальная открытость и приближенность к слушателю.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бородавкина Е. А. Объективная модальность как инструмент манипулятивного воздействия в политическом дискурсе [Электронный ресурс] / Е. А. Бородавкина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2012. – С. 137-149. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/obektivnaya-modalnost-kak-instrument-manipulyativnogo-vozdeystviya-v-politicheskom-diskurse>.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Н. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
3. Медведь Е. Н. Средства речевого воздействия политспичей [Электронный ресурс] / Е. Н. Медведь, А. В. Прокопенко. – Мозырский государственный педагогический университет, 2011. – Режим доступа : sumdu.edu.ua.
4. Солганик Г. Я. Очерки модального синтаксиса / Г. Я. Солганик. – М. : ФЛИНТА, 2016. – 209 с.
5. Simard J. Les modalités appréciatives / Josée Simard // *Dialangue. Bulletin de linguistique. Module des lettres / Maîtrise en linguistique. Université du Québec à Chicoutimi. Volume 1.* – 1990. – Режим доступа : <http://linglang.uqac.ca/fonds-documentaire/dialangue/volume-1>.

Гукалова Н. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук,
доц. Демонова Ю. М.
г. Таганрог, Россия*

ЛЕКСИЧЕСКИЙ И СИНТАКСИЧЕСКИЙ ПОВТОР КАК МАРКЕР ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ МОДЕРНИСТСКОЙ ПРОЗЫ

В настоящее время одним из приоритетных направлений в отечественной и зарубежной филологии, с развитием психолингвистики, началом активного изучения эмоций как центрального компонента в коммуникации и с появлением

лингвистической теории эмоций, является вопрос средств выражения эмотивности в языке, в частности, проблема эмоциональной окраски текста.

Эмотивность, являясь понятием психологической науки, описывается многими учеными как одна из характеристик языка и понимается как «лингвистический аспект категории эмотивности», т.е. «лингвистическое выражение эмоций» [1, с. 234].

Наиболее интересными для изучения средств репрезентации эмоций нам представляется художественная литература. Особенно яркое отражение это находит в литературе модерна, где важнейшим способом литературно-художественного освоения жизни человека является психологизм, т.е. тщательно индивидуализированное воспроизведение переживаний персонажа.

Поэтому материалом для анализа были выбраны три текста романов англоязычных писателей, «классиков» модерна: Дж. Джойса («Портрет художника в юности»), В. Вулф («Волны»), Д. Лоуренса («Любовник леди Чаттерлей»).

Что примечательно, одним из наиболее частых стилистических приемов в текстах является лексический и синтаксический повтор. Все особо напряженные моменты повествования неизменно сопровождаются именно этими средствами, в чем можно легко убедиться, проанализировав нижепредставленные примеры:

«He heard a confused music within him as of memories and names which he was almost conscious of but could not capture even for an instant; then the music seemed to recede, to recede, to recede: and from each receding trail of nebulous music there fell always one long-drawn calling note, piercing like a star the dusk of silence. Again! Again! Again!» [2, с. 182].

В данном отрывке из романа Дж. Джойса «Портрет художника в юности» лексический повтор слова «to recede» создает эффект эха, а буквально – отдаления музыки воспоминаний и имен, проходящих в сознании художника. И эта мелодия сравнивается с призывным звуком, разрезающим, как звезда, сумрак тишины, где особую выразительность дает эпитет «the dusk of silence» Оканчивается фрагмент повтором односоставного предложения, выраженного предикативным наречием «Again!».

Рассмотрим следующий пример:

«His lips would not bend to kiss her. He wanted to be held firmly in her arms, to be caressed slowly, slowly, slowly. In her arms he felt that he had suddenly become strong and fearless and sure of himself. But his lips would not bend to kiss her» [2, с. 74].

Здесь синтаксический повтор в сочетании с метонимией «his lips would not bend to kiss her» в начале и в конце абзаца, «to be

held» – «to be caressed» служат также целям эмфатизации и усиления экспрессивности, а многократный повтор слова «slowly» замедляет повествование, придает особую выразительность лирическому переживанию героя, вовлеченного в сумрак глубинных инстинктов, до конца еще непонятных ему самому; греховных страстей, которым он не находит сил сопротивляться.

Подобные стилистические средства использует и Д. Лоуренс в романе «Любовник леди Чаттерлей» для описания чувств главной героини:

«With a queer obedience, she lay down on the blanket. Then she felt the soft, groping, helplessly desirous hand touching her body, feeling for her face. The hand stroked her face softly, softly, softly, with infinite soothing and assurance, and at last there was a soft touch of a kiss on her cheek» [3, с. 214].

Здесь мы также видим лексический повтор наречия «softly», который, в целом, выполняет те же функции.

Схожую тенденцию мы наблюдаем и в творчестве В. Вулф. В романе «Волны» автор передает чувства негодования и эмоциональный порыв героини с помощью анафоры:

«I know the lesson by heart. I know more than they will ever know. I know my cases and my genders; I could know everything in the world if I wished» [4, с. 14].

Итак, можно сделать вывод о том, что использованные стилистические средства не только дополняют образ персонажа, но и воздействуют на эмоции самого читателя, заставляют сопереживать герою и создают особый эстетический эффект.

Таким образом, лингвистический анализ текста, средств передачи эмоций и выявление их различных функций важен для правильного восприятия содержания произведения и более адекватной интерпретации художественного текста. Посредством частого применения авторами синтаксических и лексических повторов происходит реализация необходимой эмоциональной тональности текста, что становится, пожалуй, характерной и отличительной чертой модернистской прозы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций / В. И. Шаховский. – М. : Гнозис, 2008. – 416 с.
2. Joyce J. A portrait of the artist as a young man / J. Joyce. – Public Domain Books, Kindle Edition, 2006. – 240 p.
3. Lawrence D. H. Lady Chatterley's Lover / D. H. Lawrence. – Collector's Library, 2005. – 429 p.
4. Woolf V. The Waves / V. Woolf. – Т 8, 2016. – 212 p.

Гусак Л. В.
Научный руководитель: канд. филол. наук,
проф. Кремзикова С. Е.
г. Донецк, ДНР

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАИМСТВОВАННЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Данная работа посвящена классификации английских заимствований по их значению и принадлежности к лексико-семантическим группам современного французского языка. Заимствование лексики является взаимодействием сближения наций на почве экономических, политических, научных и культурных связей. Ярким примером этого могут служить многочисленные английские заимствования во французском языке.

Актуальность данной работы определяется развивающейся тенденцией проникновения английской лексики во все пласты словарного состава современного французского языка, а также необходимостью изучения и описания заимствований с позиции антропоцентрического подхода в лингвистике.

Целью данной работы является изучение тематически организованных серий заимствованных слов и их описание как компонентов лексико-семантических групп.

Объектом данного исследования являются тематические группы лексических единиц, заимствованные французским из английского языка.

Предметом исследования является семантические особенности англицизмов, пополняющих основные лексико-тематические группы французского языка. Практическим материалом исследования послужила выборка существительных из словаря “Le Petit Robert” (2010), а также из женских журналов Cosmopolitan (2016) в количестве 500 единиц, которая в дальнейшем была классифицирована по тематическим группам.

Наиболее явное и прямое отражение явлений реальной действительности в их познаваемых человеком связях и отношениях осуществляется в области лексики. Все единицы, входящие в лексическую систему, представляют систему взаимосвязанных и взаимообусловленных лексических единиц одного уровня. Ни одно слово в языке не существует отдельно, изолированно от его общей номинативной системы. Рассмотрение проблемы взаимоотношения лексических единиц, их структуры и функционирования находит отражение в работах многих лингвистов: И. В. Арнольд, О. С. Ахмановой, В. В. Виноградова, В. Г. Гака и др. Современные

исследования в области лексикологии выявляют самые разнообразные отношения внутри различных лексических групп. По мнению В. Г. Гака, общая модель соотношений лексических группировок представляется следующим образом: семантическая структура языка включает совокупность структур четырех уровней: словаря в целом, лексико-семантической группы (ЛСГ), отдельного слова и отдельно взятого значения слова. Структура же словаря образуется совокупностью ЛСГ, в основе выделения которых лежат категориальные семы. Понятие ЛСГ не имеет однозначного определения и иногда используется как синоним терминов «лексико-семантическое поле», «тематическая группа», «парадигма», «ряд». Лингвистический энциклопедический словарь под термином ЛСГ в широком смысле называет группу слов, достаточно тесно связанных между собой по смыслу [3]. Л. А. Юсупова считает, что ЛСГ – это «ряд слов, которые в большей или меньшей степени соотносятся по своему основному семантическому смыслу, т.е. по принадлежности к одному семантическому полю» [5]. Исходя из этого, англоязычные заимствования можно разделить на несколько групп.

Нужно отметить, что некоторые тематические группы англоязычных заимствований уже были выделены исследователями. Например, Л. А. Юсупова в своей работе выделяет 4 тематические группы новых слов: 1) названия бытовых предметов; 2) туризм и спорт; 3) техническая; 4) термины информатики [5]. М. Д. Мизанчук в своем исследовании выделяет иностранные названия, характеризующие модную одежду, мелодии и танцы [2].

Опираясь на изученные классификации исследователей Л. А. Юсуповой и М. Д. Мизанчук, в работе были определены тематические ряды заимствований, наиболее продуктивно пополняющие лексико-семантические группы во французском языке: **1) Слова-термины**, связанные с компьютерной техникой и телекоммуникациями: *Xbox* ‘игровая приставка’, *micro* [*micro*] ‘микрофон’, *microphone* [*micrɔfɔn*] ‘микрофон’, *flash-back* [*flaʃbak*] ‘обратная вспышка’, *by-pass* [*bajpas*] ‘перемычка’, *feeder* [*fɪdær*] ‘питающий кабель’, *interface* [*ɛtɛrfas*] ‘интерфейс’, *tweet* [*twit*] ‘твит’, *google* [*gugl*] ‘гугл’, *software* [*sɔftwar*] ‘программное обеспечение’, *site* [*sit*] ‘сайт’, *post* [*pɔst*] ‘пост’, *net* [*net*] ‘сеть’, *Internet* [*ɛtɛrnet*] ‘интернет’ и др.; **2) Массмедиа и шоу-бизнес:** *timing* [*tajmɪŋ*] ‘расписание’, *superstar* [*sypɛrstar*] ‘суперзвезда’, *media* [*medja*] ‘медиа’, *clip* [*kliɪp*] ‘клип’, *star* [*star*] ‘звезда’, *slogan* [*slɔgã*] ‘слоган’, *prime time* [*prajmtajm*] ‘прайм тайм’, *fan* [*fan*] ‘фанат’, *club* [*klæb*] ‘клуб’, *casting* [*kastɪŋ*] ‘кастинг’, *box-office* [*bɔksɔfis*] ‘кассовый успех’ и др.; **3) Спорт и туризм:** *handball* [*ãdbal*] ‘гандбол’, *handballeur* [*ãdbalœr*] ‘гандболист’, *foot* [*fut*] ‘футбол’, *footballeur* [*futbolœr*] ‘футболист’, *score* [*skɔr*] ‘счет’, *record* [*r(ə)*]

kɔʀ ‘запись’, *challenge* [ʃalə̃ʒ] ‘спортивное состязание с вручением победителю переходящего приза’, *coaching* [kotʃin] ‘тренировка’ и др.; **4) Одежда и продукты питания**, можно привести следующие примеры: *T-shirt* [tɪʃært] ‘футболка’, *slip* [slɪp] ‘плавки’, *kitc* [kɪtʃ] ‘китч’, *short* [ʃɔrt] ‘шорты’, *new-look* [njulʊk] ‘новый стиль’, *dandy* [dādi] ‘денди’, *whisky* [wɪski] ‘виски’, *sandwich* [sādwɪ(t)] ‘сэндвич’, *steak* [stɛk] ‘стейк’, *pancake* [pan kɛk] ‘блин’, *coca* [kɔka] ‘кока’ и др.; **5) Общественно-политическая жизнь**: *manager* [manadzɛr] ‘менеджер’, *partenaire* [partənɛr] ‘партнер’, *lobby* [lɔbi] ‘лобби’, *leadership* [lidɛrʃɪp] ‘лидерство’, *raid* [rɛd] ‘налет’, *compétitivité* [kɔ̃petitivite] ‘конкурентоспособность’, *boss* [bɔs] ‘начальник’, *budget* [bydzɛ] ‘бюджет’, *bill* [bil] ‘счет’ и др.; **6) Музыка и кино**: *fiction* [fiksɔ̃] ‘фантастика’, *pop star* [pɔp star] ‘поп-звезда’, *superstar* [syperstar] ‘суперзвезда’, *dance team* [dɛnstɪm] ‘танцевальная команда’, *remake* [rɪmɛk] ‘римейк’, *chow* [ʃo] ‘шоу’, *rock-n-roll* [rɔkɛnrɔl] ‘рок-н-ролл’, *hard rock* [ardrɔk] ‘тяжелый рок’ и др.

Распределив выявленные англицизмы, является целесообразным выделить наиболее восприимчивые к английским заимствованиям. Такими являются ЛСГ: «слова-термины», связанные с компьютерной техникой – 195 единиц (39% от исследованного материала), «массмедиа и шоу-бизнес» – 153 единицы (30,6%), «спорт и туризм» – 52 единицы (10,4%), «одежда и продукты питания» – 41 единица (8,2%), «общественно политическая жизнь» – 37 единиц (7,4%), «музыка и кино» – 22 единицы (4,4%).

Таким образом, исходя из проведенного анализа, можно сделать вывод, что в большинстве случаев заимствуются слова из сферы потребления и развлечения. Это очень продуктивный способ пополнения словарного состава французского языка, который продолжает действовать в настоящее время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гак В. Г. Сопоставительная лексикология / В. Г. Гак. – М., // 1977. – 264 с.
2. Мизанчук М. Anglicismes dans la presse française / М. Misanchuk // L'Express et le Nouvel observateur (1991 – 1995). – Calgary : University of Calgary, 1997. – XI. – 444 p.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энцикл, 1990. – 685 с.
4. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики / Д. Н. Шмелев. – М. : Наука, 1982. – 50 с.
5. Юсупова Л. А. Заимствование иностранной лексики: за и против / Л. А. Юсупова. – М. : Вестн. Нижегород. ун-та. – 2010. – № 7. – 399 с.

Давиденко А. В.
Научный руководитель: канд. филол. наук,
доц. Филатова В. А.
г. Горловка, ДНР

«ИГРА В РАДОСТЬ» ЭЛИОНОР ПОРТЕР

«Поллианна» – роман американской писательницы Элионор Портер, ставший популярным в США сразу же после публикации в 1913 году, а русскоязычные читатели познакомились с которым только в конце 90-х годов из-за отсутствия перевода.

Главная героиня книги Э. Портер – девочка-сирота, которая играет в радость. Она пытается находить положительное во всем плохом, и чем хуже проблема, тем интереснее искать в ней хорошее. Этот принцип придумала не она – её отец-священник рассказал ей, что в Библии есть множество советов и примеров, как не впадать в уныние и полагаться на Божий промысел. А началась эта игра с костью, которые прислали ей вместо куклы. Повод для радости он нашёл в том, что костью ей были не нужны. После этого Поллианна постоянно играла в эту удивительную игру. Она научила многих взрослых искать радость во всем, что бы с ними ни происходило.

После смерти отца Поллианну отправляют к её незамужней 30-летней тетке, сестре покойной матери. Служанка, встречающая девочку на станции, с недоверием воспринимает слова искренней радости. Постепенно окружающие её люди начинают играть в эту игру – находить радость в событиях, даже самых, на первый взгляд, плохих.

Поллианна (Pollyanna) – производное от двух имён Полли (Polly) и Анна (Anna), так звали сестёр покойной матери главной героини. Слово вошло в английский язык и в словарях поясняется как человек, который всегда оптимистично настроен (например, ‘a person who is constantly or excessively optimistic’) [3].

Сама писательница считала, что видеть в Поллианне «самую оптимистичную героиню» – примитивно понимать её книгу: «Я буквально страдаю оттого, что многие воспринимают Поллианну как девочку, вечно щебечущую о радости. Я никогда не считала, будто нам следует отрицать существование трудностей, страданий и зла. Я только думала, что гораздо лучше приветствовать неизвестное бодро и радостно» [1].

Однако роман вызвал интерес не только у читающей публики, но и у психологов, которые назвали желание людей спрятаться от реальности, надев «розовые» очки, принципом (комплексом) Поллианны. Впервые термин «принцип Поллианны» ввели и описали психологи Маргарет Матлин и Дэвид Станг в 1978 году,

согласно которому люди склонны в первую очередь воспринимать положительную информацию.

Героиня романа Э. Портер не уникальный феномен, такое поведение характерно для детей, которые «верят в чудеса, готовы к неизведанному и умеют радоваться мелочам» [2]. Радость ребенка не находит понимания у родителей, мир из прекрасного становится опасным, а радость без повода – проявление заболевания, по их мнению.

Мы разделяем точку зрения о том, что принцип Поллианны не связан с иллюзиями: «Жить в радость – не значит совершенно не замечать негативных сторон жизни, это значит по-другому расставлять приоритеты. Человек, который направлен на позитивные эмоции, не ослеплен. Он видит мир таким, какой он есть на самом деле. Однако больше внимания он уделяет положительным его аспектам, тогда как отрицательные просто принимаются к сведению» [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Северина О. Элинон Портер: сыграем в радость? Выбираем книги детям [Электронный ресурс] / О. Северина // Журнал для родителей «Виноград». – 2011. – № 5 (43) – Режим доступа : <http://www.vinograd.su/education/detail.php?id=44763>
2. Хватинина Т. Принцип Поллианны [Электронный ресурс] / Т. Хватинина. – Режим доступа : <https://subscribe.ru/digest/woman/psychology/n902383.html>
3. Pollyanna // Collins English Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/pollyanna>

*Дворянкина И. В.
г. Енакиево, ДНР*

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Каждый учитель стремится формировать и поддерживать интерес к изучению своего предмета. Учитель иностранного языка сталкивается с рядом уникальных проблем на этом нелегком пути. Например, само изучение иностранного языка уже является для учащихся преодолением серьезного препятствия – языкового барьера, когда иностранный язык из набора странных звуков превращается в новый мир – языковую среду, к которой приобщаются ученики.

Следующее испытание, которое должен преодолеть учитель иностранного языка вместе с учениками, связано с мотивацией

изучения предмета учащимися на разных этапах обучения, что особенно сложно реализовать в практической деятельности с подростками; постоянной поддержкой познавательного интереса у учащихся. Действительно, коммуникативная роль общения на родном языке для учеников очевидна, а общение на изучаемом иностранном языке носит условно-коммуникативный характер, поэтому нуждается в постоянной поддержке и развитии интереса к себе [2, с. 28].

При изучении иностранных языков значимую роль в развитии интереса учащихся к изучению предмета играют страноведческие реалии, интегрированные в аутентичные прозаические и поэтические тексты; сообщения из повседневной реальной жизни – инструкции, билеты, рекламы, объявления. Работая с такими материалами, ученики понимают, что они знакомятся с новым языком не ради самой системы языка, а с целью того, чтобы через чтение, аудирование, письменную деятельность и, важнее всего, общение на иностранном языке познать новую культуру, почувствовать себя способными ориентироваться в реальном (не виртуальном) пространстве, общаться с людьми, говорящими на этом языке [1, с. 12].

При ознакомлении учащихся с визуально сопровождаемой лингвострановедческой информацией учитель прибегает к коллажам, презентациям, видеороликам. Логически структурированная информация, представляемая в виде смысловых цепочек, отображает основные понятия изучаемой темы и помогает учащимся лучше сориентироваться в получаемом объеме информации.

Неоценима роль страноведческих реалий, интегрированных в учебные материалы. В значительной мере благодаря им формируется познавательный интерес учащихся к изучению предмета. А этот познавательный интерес, в свою очередь, мотивирует обращение внимания ученика на тексты и информацию из других областей. Таким образом, при правильном подборе лингвострановедчески насыщенного учебного материала процесс познавательного интереса к изучению иностранного языка не угасает, а увеличивается и расширяется.

Современные информационные технологии являются вспомогательным средством развития познавательного интереса у учащихся к изучению иностранных языков, обеспечивают учителям и ученикам постоянную возможность обратиться, например, к огромному количеству доступных и различных по сложности представления аутентичных материалов, учебников, справочников в Интернете.

Планирование и выполнение проекта на лингвострановедческую тематику, его презентация, анализ и оценивание могут также в значительной мере способствовать развитию у учащихся интереса

к изучению иностранного языка. При подборе тематики проектных работ перед учителем стоит целый ряд тактических заданий, результатом успешного выполнения которых может быть не только сам проект, но и долговременное повышение интереса учеников к изучаемому предмету. Творческий проект может быть реализован в рамках нескольких изучаемых учебных предметов и носить межпредметный характер (иностранный язык и география, история, биология и т.д.).

В условиях современной школы изучение иностранного языка невозможно без широкого привлечения учебных аутентичных материалов, содержащих информацию по лингвострановедению. Знакомство с лингвострановедческими сообщениями разных жанров (статьями из энциклопедий, песнями, объявлениями, географическими картами и др.) приобщает учеников к культуре страны изучаемого языка, совершенствуя при этом у них технику чтения и общую социокультурную компетентность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2008. – 336 с.
2. Курс лекций по дисциплине «Методика преподавания иностранных языков» для студентов 3-го курса дневной формы обучения направления «Филология» : в 2 ч. / сост. Барабанова Г. В. – Севастополь : Изд-во СевНТУ, 2009. – Ч. 1 : Методика обучения иностранному языку в средней школе. – 52 с.

Деминова А. И.

*Научный руководитель: преп. Авксентьева А. М.
г. Горловка, ДНР*

ЛАТИНСЬКІ ВИРАЗИ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Латинські прислів'я та приказки, крилаті вислови римських письменників та державних діячів досі захоплюють і впливають на свідомість людей. Створені десятки століть тому, вони не втрачають своєї актуальності і сьогодні завдяки тому, що утверджують високі моральні принципи, наповнені непідробними гуманістичними ідеалами, лаконічно висловлюють глибокі думки, «осучаснюють історію» [1, с. 6].

У повсякденному житті ми доволі часто зустрічаємо латинські крилаті вислови: у рекламі, художній та науковій літературі, медицині, юриспруденції.

Наше дослідження присвячено традиціям використання латинських крилатих виразів в українській літературі.

Латинські прислів'я та приказки можна зустріти у якості назв поетичних та прозових творів українських авторів. Вони допомагають привернути увагу до твору, виділити його серед інших, додають йому метафоричності та образності. В той же час крилаті вирази лаконічно та точно передають головну думку. Яскравим прикладом є вірш Лесі Українки «*Contra Spem Spero*», назва якого у перекладі з латинської мови означає «Без надії сподіваюсь». Назва вірша повністю виправдовує його головне послання – сподіватися тоді, коли вже й не має на це ні сил, ні надії. Авторка твору переживала тяжку хворобу, але наперекір зловісним «осіннім хмарам» вона відчувала жагучу потребу жити повноцінним життям [2, с. 321].

Ще один приклад використання латинських крилатих висловів в українській літературі – це вірш Івана Франка «*Vivere Memento*», що перекладається як «пам'ятай, що живеш» чи «пам'ятай про життя». Головна думка цього вірша – це швидкість нашого життя, його непередбачуваність. Автор дивується тому, як може бути в один момент погано настільки, що й жити не хочеться, а в інший – ти не можеш не насолоджуватися таким великим даром, як життя [4].

Тарас Шевченко має серед своїх творів три вірші, які називаються однаково «N.N.», тобто «ім'я невідоме». Перший вірш «N.N.» – «Мені тринадцятий минало» розповідає про тяжкі спогади дитинства самого автора. Другий вірш «N.N.» – «О думи мої! О слава злая!». В ньому йдеться про несправедливість та невірні бажання людей. Автор просто не розуміє, як так сталося, що матеріальне дорожче та важливіше за духовне. Третій вірш «N.N.» – «Така, як ти, колись лілея...» розповідає нам про дівчину, яку автор хоче застерегти та зберегти від тяжкого життя.

На прикладі віршів Т. Г. Шевченка ми бачимо, що латинські вирази допомагають автору дати ім'я віршам, які назвати строфою з самого твору не є можливим та доцільним.

Таким чином, можна зробити висновок, що латинська мова активно використовується не лише в науці, медицині, юриспруденції, біології та хімії, а знайшла своє місце і в українській літературі. Латинські крилаті вирази, що вживаються у творах українських письменників, допомагають більш виразно передавати головну думку твору, надають йому особливого колориту, захоплюють увагу читачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лучканин С. М. Латинські сентенції (крилаті латинські вислови) з історико-літературним коментарем: Навч. посібник із вивчення

латин. афоризмів для студентів Інституту філології та історичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка / С. М. Лучканин. – К. : Наук. світ, 2009. – 136 с.

2. Мороз М. О. Літопис життя та творчості Лесі Українки [Текст] / М. О. Мороз. – К. : Наук. думка, 1992. – 629 с.
3. Українка Леся. Збірка «На крилах пісень» [Електронний ресурс] / Леся Українка. – Режим доступу : <http://www.lukrainka.name/uk/Verses/NaKrylachPisen>.
4. Франко І. Вірші [Електронний ресурс] / І. Франко. – Режим доступу : <http://www.i-franko.name/uk/Verses.html>
5. Шевченко Т. Г. Кобзар / Т. Г. Шевченко. – К. : Дніпро, 1982. – 647 с.

*Довженко С. В.
г. Донецьк, ДНР*

DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE À L'EDUCATION PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE

L'enseignement bilingue qui fleurit actuellement un peu partout dans le monde peut être à certaines conditions une solution pour accéder à l'éducation plurilingue et pluriculturelle.

Premièrement, observons que l'enseignement d'une langue est une chose, l'éducation aux langues en est une autre; on sait que les termes «enseignement» et «éducation» ne se recouvrent pas complètement et ce qui est visé dans l'éducation plurilingue n'est pas la connaissance parfaite de plusieurs langues, pas plus d'ailleurs que l'enseignement bilingue ne vise un bilinguisme où les deux langues seraient équilibrées et également maîtrisées.

Rappelons aussi que l'on ne parle d'enseignement bilingue que, lorsqu'aux côtés de la langue de scolarisation, on privilégie une deuxième langue qui, immédiatement ou avec un léger décalage temporel, se joint à cette langue de scolarisation en tant que langue d'apprentissage pour un certain nombre de disciplines scolaires.

À première vue, il semble bien que cet enseignement bilingue crée potentiellement, surtout lorsqu'il se met en place dès l'école élémentaire, un contexte très favorable au développement d'une éducation plurilingue et pluriculturelle.

On peut l'observer au travers d'un certain nombre d'écoles ou de sections bilingues dans le monde, dans les écoles de l'Union européenne et les écoles internationales, autant de lieux où les élèves, après un enseignement bilingue, deviennent au moins trilingues, et souvent beaucoup plus.

Ces situations sont favorables au plurilinguisme parce que le fait d'utiliser deux langues très jeune pour travailler, apprendre, jouer, permet de vivre vraiment et en profondeur l'altérité linguistique, le caractère arbitraire du signe, la relativité des lexiques (souvent on le sait, les champs sémantiques ne se recouvrent pas), mais aussi celle des grammaires, des syntaxes, des codes. Parce que le fait de vivre au quotidien les problèmes de traduction, de l'interprétation, le fait de chercher des relations entre les langues, des transparences, des dissemblances, des étymologies, toutes ces activités métalinguistiques permanentes ne peuvent que favoriser le développement de compétences d'ouverture à d'autres langues et donner à penser au niveau de la relation langue/culture.

Concrètement, c'est l'utilisation naturelle de la première langue «différente», c'est-à-dire de cette deuxième langue de travail, qui va opérer la décentration nécessaire par rapport à la langue naturelle, qui va introduire l'étrangeté, qui va ouvrir vers le grand large de la diversité linguistique.

Mais pour acquérir ces compétences métalinguistiques, il faut sans doute en passer par des apprentissages linguistiques immédiatement mis à l'épreuve dans des activités d'apprentissages disciplinaires (ce qui est le propre de l'enseignement bilingue), avec les prises de risques afférentes, avec les erreurs et leurs rectifications. Ces expériences linguistiques réelles en langue 2, vécues, intériorisées, instrumentalisées, ont un impact fort sur l'apprentissage de cette deuxième langue: quand, en effet, dans l'enseignement bilingue, l'on fait de la chimie ou de la physique en langue seconde, l'implication est forte, l'expérience est profonde, concrète, quelquefois difficile et pleine d'insécurité, mais elle est profondément formatrice. Et tout ceci, soulignons-le après bien des auteurs, quelle que soit linguistiquement la deuxième langue choisie: langue du voisin, langue lointaine, physiquement et/ou linguistiquement. Il suffit que le choix soit pertinent et positif pour l'apprenant, comme on l'évoquera ci-après.

L'enseignement bilingue semble potentiellement riche d'ouvertures de nature à fertiliser une bonne éducation linguistique. Mais il faut sans doute qu'un certain nombre de conditions soient remplies afin qu'il ne devienne pas un bilinguisme étreint, clos, et qu'il ne se réduise pas à une somme de deux enseignements monolingues disjoints.

La première condition est celle du choix de la première langue «étrangère», surtout si le choix se fait dès l'école élémentaire. Il convient de bien choisir la langue 2, son statut, en fonction de nombreux facteurs contextuels toujours différents (géographiques, historiques, sociologiques) et en annonçant explicitement que ce choix ne devra pas hypothéquer l'avenir d'une nécessaire éducation plurilingue.

Une seconde condition est de commencer le plus tôt possible, c'est-à-dire dès l'école élémentaire, de telle façon qu'on puisse établir des cursus variés, tout au long de la scolarité obligatoire, et bien sûr au-delà.

Une troisième condition est de mettre en relation, régulièrement et dès le départ, les fonctionnements et usages des deux langues de cet enseignement bilingue, c'est-à-dire la langue 1 (maternelle et/ou dominante) et la langue 2, étrangère, en pratiquant explicitement une pédagogie intégrée; par exemple, ne pas hésiter à apprendre à lire/écrire avec les deux langues employées parallèlement.

Une quatrième condition est d'approcher très vite, sous des formes plus légères, d'autres langues prises dans le capital de l'école, de l'environnement proche ou plus lointain: utiliser les langues régionales si elles existent, les langues des élèves issus de l'immigration, les langues du voisin, etc. On le fera selon des approches singulières que la recherche didactique a pu réaliser grâce notamment à la mise en oeuvre de programmes européens.

ЛИТЕРАТУРА

1. Duverger J. De l'enseignement bilingue à l'éducation plurilingue / J. Duverger // Le français dans le monde. Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. – 2008. – № 355. – P. 25-27.
2. Moore D. Plurilinguisme et école. / D. Moore. – Paris : Didier, coll. LAL, 2006. – 320 p.

Емельяненко А. Р.

Научный руководитель: канд. филол. наук,

доц. Жихарева Н. А.

г. Горловка, ДНР

ТИПЫ КОСВЕННЫХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ

«Речевой акт – целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе; единица нормативного речевого поведения, рассматриваемая в рамках прагматической ситуации» [2, с. 412].

Что касается косвенного речевого акта, то он тесно связан с понятием «иллокуции», или «иллокутивным актом». В данном виде речевого акта наблюдается полисемия иллокуции. Помимо так называемого «прямого смысла», предложение обладает еще и косвенным, успешная интерпретация которого зависит от ряда факторов, таких как коммуникативная компетентность коммуникантов, коммуникативная ситуация, общая образованность и эрудированность коммуникантов и т.п. В случае с литературными произведениями, наряду с героями произведения, участниками

данного речевого акта становятся автор, который выступает в роли адресанта, и читатель, выполняющий роль адресата.

Дж. Серль разделил предложения, которые могли бы служить для реализации косвенного речевого акта, на 6 «примитивных» групп[3]:

I. Предложения, касающиеся способности слушающего осуществить действие.

II. Предложения, касающиеся желания говорящего или необходимости для говорящего, чтобы слушающий осуществил действие.

III. Предложения, касающиеся осуществления действия слушающим.

IV. Предложения, касающиеся желания или склонности слушающего совершать действие.

V. Предложения, касающиеся причин осуществления действия.

VI. Предложения, в которых один из перечисленных выше элементов входит в состав другого; а также предложения, в которых эксплицитный побудительный иллокутивный глагол вставлен в один из указанных выше компонентов.

И. В. Винантова в своей статье «Классификация косвенных речевых актов, выраженных в вопросительной форме», предлагает выделять пять групп таких предложений [1], а именно:

1. Вопросы-упреки.
2. Вопросы со значением предложения, совета.
3. Вопросы со значением просьбы.
4. Вопросы-приглашения.
5. Риторические вопросы.

Также, косвенные речевые акты могут быть классифицированы по следующим признакам:

I. По степени продуктивности:

- успешные;
- не достигшие желаемого результата.

II. По субъекту иллокутивного акта:

- прямая адресация;
- косвенная адресация.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винантова И. В. Классификация косвенных речевых актов, выраженных в вопросительной форме (на материале английского языка) / И. В. Винантова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 43. – С. 31-34.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
3. Серль Дж. Р. Косвенные речевые акты / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. Пер. с англ. / Сост. и

вступ. ст. И. М. Кобозевой и В. З. Демьянкова. Общем. ред. Б. Ю. Городецкого. – М. : Прогресс, 1986. – С. 195-223.

Емельяненко А. Р.

Приيمنко И. А.

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

ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА: ВЛИЯНИЕ ДИАЛЕКТОВ

Французский язык традиционно относят к индоевропейской языковой семье, рассматривая его в рамках романской языковой группы. Романские языки – это группа языков, объединенных общностью происхождения: все они сформировались на базе латинского языка в его разговорной форме.

Любой современный язык – это отражение целой эпохи становления его страны, и французский язык не является исключением. В 1539 году Франциском I был подписан документ под названием l'Ordonnance de Villers-Cotterêts, по которому французскому языку присваивался статус государственного. Но статус официального языка французский приобрел лишь в 1992 году. С этого момента все официальные документы в стране оформляются только на французском языке, и даже рекламные ролики обязаны переводиться на французский. Но, невзирая на такие строгие правила, на территории Франции продолжает существовать некоторая неопределенность – это связано с наличием целого ряда диалектов, многие из которых являются, по сути, полноценными речевыми системами и имеют свой словарь, свою грамматику и даже, иногда, свою письменность.

На территории современной Франции насчитывается большое количество диалектов, из которых наиболее значительными выступают нормандский, пикардский, лотарингский, бургундский, а также распространен валлонский, гасконский, лимузенский, лангедокский и др.

В настоящее время принято выделять три крупные подгруппы диалектов:

1. La langue d'oïl (северная и центральная часть территории);
2. La langue d'oc (южная часть, включая Средиземноморье);
3. Le franco-provençal (часть юго-восточных земель).

Французские диалекты характеризуются сравнительно небольшими различиями, хотя некоторые диалекты провансальского (окситанского) языка весьма разнообразны и не всегда понятны

носителям другого диалекта (например, гасконский диалект). Помимо диалектов на территории страны распространены и местные говоры, которые ограничиваются одним или несколькими населенными пунктами.

Следует упомянуть о том, что в ранние периоды истории романских языков Франция характеризовалась наибольшим разнообразием диалектов. На территории Франции насчитывалось 11 диалектов французского языка и 6 диалектов провансальского (окситанского) языка. Области отличались произношением некоторых звуков, разным набором слов для обозначения одних и тех же понятий, грамматическими способами выражения. На диалектах создавалась художественная литература (эпические поэмы, лирические стихотворения, басни, фавлю и др.). Во Франции XI-XIII вв. существовала богатая и разнообразная по жанрам художественная литература на англо-нормандском, пикардском, шампанском и некоторых других диалектах. В XIII-XIV вв. Париж становится политическим, экономическим и культурным центром. Считается, что литературный французский язык сформировался именно в этот период на основе столичного (франсийского) диалекта (область, где располагался Париж, называлась Иль-де-Франс).

Исследователи отмечают, что, говоря о парижском акценте на современном этапе, подразумевают не территориальные, а социальные особенности. Таким образом, выделяют, по меньшей мере, два акцента: «париго» – говор простонародных кварталов Менильмонтан и Бельвиль (также «titi parisien») и второй тип – буржуазный акцент 16-го округа и Нейи. На современном этапе акцент «париго» вытесняется молодежным сленгом из пригородов. Ученые также подчеркивают тот факт, что парижский акцент столичной образованной буржуазии представляет собой норму французского языка в связи с тем, что Париж является столицей Франции и средоточием средств массовой информации.

Жизнь любой страны в наше время характеризуется заметным «сглаживанием» диалектных различий. Этому способствуют, прежде всего, радио и телевидение, пресса, а также миграция молодежи из сельской местности в крупные города. Употребление диалектов во Франции сейчас является довольно ограниченным, наиболее ярко выраженную диалектальную окраску имеет речь жителей сельской местности, однако на некоторых диалектах до сих пор создается художественная литература. Кроме того, в ряде французских университетов открыты отделения, где изучаются некоторые региональные варианты государственного языка.

Таким образом, местные диалекты живут и будут жить, пока живы традиции провинций и предков, пока к своим уникальным

языкам обращаются жители регионов, говоря на своих наречиях и привлекая своей необычной речью внимание других народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гак В. Г. Введение во французскую филологию / В. Г. Гак. – М. : Просвещение, 1986. – 182 с.
2. Клоков В. Т. Французский язык во Франции: особенности социально-территориальной вариативности / В. Т. Клоков. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 2011. – 314 с.
3. Ле Руа Ладюри Э. Л. История регионов Франции: Периферийные регионы Франции от истоков до наших дней / Э. Л. Ле Руа Ладюри. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2005. – 432 с.

Желудович А. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук,
доц. Погромская А. И.
г. Горловка, ДНР*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ С ОРИЕНТАЦИЕЙ НА ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ (ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)

Профильное обучение в старшей школе является одним из актуальных аспектов теории и практики современного школьного образования. Необходимым условием успешной реализации профильного обучения в старших классах является его обеспечение и подготовка к нему в основной школе путем внедрения предпрофильной подготовки.

Предпрофильную подготовку целесообразно проводить в 8-9 классах в связи с возрастными особенностями учеников: именно в этом возрасте повышается их познавательная активность и умственные способности, развивается самосознание, возникает личностная рефлексия, формируются временные перспективы и ценностные ориентации, четко проявляется дифференциация интересов. Деятельность школьников становится целенаправленной и социально мотивированной, они сознательно начинают задумываться о своем будущем и планировать дальнейшую учебную и профессиональную деятельность.

Цель предпрофильной подготовки по иностранному языку учеников основной школы состоит, прежде всего, в осмысленном выборе профиля дальнейшего обучения в старшей школе.

Первостепенными задачами предпрофильной подготовки по иностранному языку учеников 8-9 классов являются:

1. Выявление интересов, наклонностей и способностей школьников к иностранному языку.

2. Формирование у учащихся способности к самоопределению, умению делать самостоятельный выбор.

3. Создание условий для адекватного выбора школьниками филологического направления профильного обучения и в перспективе – профессии, связанной с профилем «иностранная филология».

4. Предоставление психолого-педагогической и информационной помощи ученикам основной школы в выборе ими профильного обучения в старшей школе [2, с. 8].

Анализ источников по рассматриваемому вопросу позволил выделить основные рекомендации по организации предпрофильной подготовки школьников с ориентацией на филологический профиль (иностраннный язык):

1. Организовать в конце обучения в 8-9 классах анкетирование учащихся с целью определения сферы их интересов в области филологии, что позволит составить общее представление о направленности интересов школьников и конкретизировать полученную информацию, в случае необходимости, с помощью последующих детализированных анкет.

На данном этапе целесообразным является проведение бесед с учениками о значении выбора филологического профиля в будущей профессии с участием ученых-филологов, преподавателей ВУЗов, специалистов различных профессий. Предпрофильная подготовка школьников с ориентацией на филологический профиль может также включать посещения «Дней открытых дверей» в других школах, средних профессиональных учебных заведениях и ВУЗах.

В целях формирования интереса и положительной мотивации к филологическому профилю обучения содержание предпрофильной подготовки может включать внеклассные формы работы. К ним, в первую очередь, относится работа кружков, клубов, где ученики смогут реализовать свой творческий потенциал, расширить кругозор, осмыслить свою жизненную позицию [1, с. 2].

2. Ввести в 9 классе курсы, направленные на предпрофильную подготовку:

- Предметно-ориентированный курс «Иностранный язык», который имеет целью предоставить ученику возможность расширить свой кругозор в области филологии, реализовать свой интерес к предмету, проверить свои профориентационные устремления, утвердиться в сделанном выборе.

Данный курс предусматривает углубление и расширение тем базовой программы предмета «Иностранный язык», что осуществляется за счет выделения лингвистического (включает блоки (практикумы) по лексике и грамматике) и коммуникативного (включает блоки (практикумы), в каждом из которых доминирует один из видов речевой деятельности: аудирование, чтение, письмо, говорение) содержательных модулей.

Учитывая модульно-блочный характер организации содержания курса, ученики 9 классов могут выбирать модули или блоки (практикумы) в соответствии со своими интересам и поставленными задачами. Ученик должен иметь возможность выбрать любой практикум, получить после его прохождения зачет или оценку, которая рассматривается как сертификат индивидуального учебного достижения учащегося и будет характеризовать его возможности дальнейшего обучения в рамках избранного профиля.

- Межпредметный (ориентированный курс), цель которого – обеспечить синтез овладения иностранным языком и знаний по ряду предметов, соответствующих наиболее распространенным профессиям. В связи с этим, выделяют следующие курсы: «Иностранный язык и основы лингвистики», «Иностранный язык и основы зарубежной литературы», «Иностранный язык и основы переводческой деятельности», «Иностранный язык и международная журналистика», «Иностранный язык и туристический бизнес», «Иностранный язык и основы страноведения», «Иностранный язык и обучение за рубежом» [1, с. 3].

3. Проводить мониторинг развития профориентационных устремлений восьмиклассников и девятиклассников, их рефлексии, самооценки, что позволит определить уровень развития у учащихся умений самостоятельно организовывать свое обучение, использовать эффективные приемы учения, умение взаимодействовать в группе, с учителем.

Для проверки результативности предпрофильной подготовки целесообразно в конце обучения в 11 классе провести беседу со школьниками, чтобы выяснить, удалось ли им утвердиться в выборе профиля, пополнить свои знания о предмете, улучшить качество владения иностранным языком [1, с. 5].

Таким образом, следует отметить, что организация предпрофильной подготовки учащихся является неотъемлемой частью современного школьного образования. С точки зрения обучения иностранному языку это дает возможность выявить интересы, наклонности и способности школьников к иностранному языку, сформировать осознанный выбор филологического направления профильного обучения и впоследствии – профессии, связанной с профилем «иностранная филология».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Рекомендации по организации предпрофильной подготовки школьников с ориентацией на филологический профиль (иностранные языки) / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6. – С. 2-7.
2. Полонська Т. К. Концептуальні засади допрофільної підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Т. К. Полонська // Іноземні мови. – 2011. – № 4. – С. 8-12.

*Жихарева Н. А.
г. Горловка, ДНР*

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ II КУРСА ОУ «МАГИСТР» ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ»

Целью освоения учебной дисциплины «Основы лингвостилистического анализа англоязычных текстов» является развитие у студентов магистратуры иноязычной коммуникативной компетенции в области стилистического анализа текстов различной функциональной направленности в целом и текстов беллетристики в частности, обеспечивающей их успешную профессиональную деятельность и межличностное общение с применением английского языка в различных сферах информационного, научного и социально-культурного пространства; формирование самостоятельного научного мышления студентов с помощью создания проблемных ситуаций, активизирующих тезаурус их предыдущих знаний и изучения текущего материала. Освоение учебной дисциплины «Основы лингвостилистического анализа англоязычных текстов» направлено на развитие навыков критического изучения теоретического материала и дальнейшее расширение общего и филологического кругозора студентов.

В задачи курса входит: а) формирование умения анализировать особенности построения дискурса разных функциональных стилей и таким образом дальнейшее развитие семиологической культуры студента как читателя; б) повышение риторической культуры студентов, превращение их в субъектов речевого воздействия на адресата, развитие умения адекватно планировать свою речевую и мета-речевую деятельность на английском языке в профессиональной сфере и при выполнении заданий по дискурс-анализу; в) формирование у студентов представления о стилистических и выразительных средствах современного английского языка на

разных уровнях: фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом и текстовом, а также об их функционировании в речи; г) ознакомление студентов с понятием «функциональный стиль», с сочетаемостью стилистических средств в рамках функциональных стилей, раскрытие взаимосвязи между разными функциональными стилями; д) формирование навыков анализа художественного и нехудожественного текста, планирования собственного речевого поведения с учетом особенностей функциональных стилей, в соответствии с ситуацией и целями общения.

Дисциплина «Основы лингвостилистического анализа англоязычных текстов» изучается на завершающем этапе обучения по образовательной программе магистратуры, необходима для прохождения Итоговой государственной аттестации и служит базой профессиональной деятельности молодого специалиста.

Преподавание дисциплины обеспечивается учебно-методическим комплексом; учебниками и пособиями, поданными в рекомендованной литературе; пособиями, методическими указаниями и рекомендациями, составленными преподавателями кафедры английской филологии и кафедры второго иностранного языка; средствами наглядности; техническими средствами обучения; средствами диагностики и материалами для самоконтроля.

Учебно-методический комплекс дисциплины также содержит материалы и задания для самостоятельной работы. Трудоемкость самостоятельной работы студентов в рамках изучения учебной дисциплины составляет 2/3 от общего количества часов. В содержание самостоятельной работы по дисциплине входит изучение теоретического материала, конспектирование, подготовка к устному ответу и написанию теста на семинарском занятии с равномерным распределением часов на 6 тем курса: «Обзор основных понятий и категорий стилистики. Теория функциональной стилистики», «Стилистический потенциал фонетико-графической подсистемы современного английского языка», «Морфостилистика», «Стилистика лексико-семантической системы современного английского языка», «Стилистический синтаксис», «Лингвостилистический анализ текста». Тестирование по темам предназначено для проведения межсессионного контроля уровня подготовки студентов по дисциплине. Тесты выполняются в письменной форме и составлены с таким расчетом, чтобы их материал можно было легко формализовать для введения в электронные средства контроля и обучения. Наличие ключей позволит преподавателям быстро и легко оценить проверяемые работы по стобальной системе. По каждому разделу тесты составлены в 5 вариантах. К ним приложены критерии оценки. При выполнении тестов запрещено:

1. Менять вариант при изменении порядкового номера задания.
2. Давать словесные ответы там, где можно обойтись цифровыми.

Пример тестового задания по теме PHONETIC STYLISTIC MEANS:

1. Determine the stylistic functions of the following phonetic stylistic means: 1) expressive; 2) emotive; 3) pictorial; 4) consolidating; 5) aesthetic; 6) mixed.

Variant 1: Direct onomatopoeia.

Variant 2: Indirect onomatopoeia.

Variant 3: Alliteration.

Variant 4: Assonance.

Variant 5: Rhyme and Rhythm.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности – «Английский язык» / И. В. Арнольд ; науч. ред. П. Е. Бухаркин. – 12-е изд. – Москва : Флинта : Наука, 2014. – 383 с.
2. Борисова Е. Б. Стилистика современного английского языка: от теории к практике : учебное пособие для студентов старших курсов институтов и факультетов иностранных языков / Е. Б. Борисова, М. А. Кулинич. – Самара : ПГСА, 2011. – 92 с.
3. Винокурова Т. Ю. Стилистика английского языка : учебное пособие для студентов языковых кафедр и факультетов / Т. Ю. Винокурова. – Ханты-Мансийск : Изд-во ЮГУ, 2009. – 64 с.
4. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка / И. Р. Гальперин. – М. : Либроком, 2010. – 336 с.
5. Шаховский В. И. Стилистика английского языка : учеб. пособие / В. И. Шаховский. – Москва : Либроком, 2008, 2013. – 232 с.

Жихарева Ю. С.

Научный руководитель: канд. пед. наук,

доц. Погромская А. И.

г. Гроловка, ДНР

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ РОЛЕВАЯ ИГРА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Одним из способов повышения эффективности обучения иностранному языку в старшей школе является использование профессионально ориентированных ролевых игр, которые не только способствуют овладению различными видами речевой деятельности,

но и требуют напряжения эмоциональных и умственных сил, предполагают принятие решений при обыгрывании различных профессиональных ситуаций.

С точки зрения учащихся, ролевая игра является игровой деятельностью, в ходе которой они выполняют определенные роли. Игра для них – деятельность, направленная на овладение иноязычным общением.

С точки зрения учителя, ролевая игра – это форма организации учебного процесса, в частности, процесса обучения диалогической речи. При этом у учащихся формируются и развиваются речевые навыки и умения. Учитель руководит ролевой игрой и осознает ее учебный характер. Таким образом, педагогическая цель использования ролевой игры реализуется в скрытой форме.

Основная функция ролевой игры – учебная, она и определяет все другие.

Традиционно структура ролевой игры включает наличие: роли, учебно-речевой ситуации, ролевые действия [2, с. 120].

Среди наиболее часто выделяемых видов ролевых игр можно отметить следующие:

1. Контролируемая ролевая игра: участники получают необходимые реплики и действуют в соответствии с ними.

2. Умеренно-контролируемая ролевая игра: учащиеся получают общее описание сюжета и описание своих ролей.

3. Свободная ролевая игра: учащиеся получают обстоятельства общения, общую ситуацию.

4. Эпизодическая ролевая игра: разыгрывается отдельный эпизод.

5. Длительная ролевая игра: в течение длительного периода разыгрывается серия эпизодов (например, из жизни класса) [3, с. 163].

Творческое ролевое общение, помимо речевых, требует развития социальных умений. Поэтому ролевые игры на уроках иностранного языка нередко включают в себя элементы социального тренинга (упражнений в общении).

Приведем некоторые примеры подобных заданий:

- strip-story (каждый ученик получает свою фразу и старается быстрее занять соответствующее место в «рассказе»);
- smile (учащиеся подходят друг к другу и с обязательной улыбкой обмениваются репликами);
- flower (ученики дарят друг другу цветок, произнося при этом: «Я дарю тебе цветок, потому что ты хороший друг и т.п.», то есть учащиеся говорят друг другу приятные слова);
- contacts (ученики подходят друг к другу и начинают беседу);
- reflection (ученики пытаются представить, что о них думают другие школьники);
- concessions (школьники учатся уступать друг другу в споре);

- gratitude (работая вместе, ученики выражают друг другу благодарность за оказанную помощь);
- conflict (ученики учатся правильно реагировать на «эмоциональную фразу» партнера) [1, с. 81-84].

Таким образом, профессионально ориентированная ролевая игра является одним из эффективных приемов обучения, использование которого позволяет учащимся старшей школы воспринимать иностранный язык одновременно как цель обучения и как средство овладения будущей профессией, расширения кругозора, собственных коммуникативных возможностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 459 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1997. – 340 с.
3. Ливингстоун К. Р. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / К. Р. Ливингстоун. – М. : Высш. шк., 1998. – 381 с.
4. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова. – М. : Просвещение, 1991. – 341 с.

***Загоруйкина В. А.**
г. Горловка, ДНР*

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Дистанционное преподавание и обучение иностранному языку с использованием современных информационно-коммуникационных технологий распространено во многих странах мира.

Создание дистанционных курсов для изучения иностранного языка требует от преподавателя не только свободного владения учебным предметом, но и наличия специальных знаний в области современных информационных технологий. В разработке такого курса должны принимать активное участие различные специалисты: преподаватель, программист, специалисты из современных образовательных технологий и компьютерной графики, видеосъемки и др. В процессе совместной деятельности по разработке курса они должны определить цели курса и основные пути их достижения, способы подачи учебного материала, ведущие методы обучения, типы учебных заданий, упражнений, вопросов для обсуждения, конкретные пути организации дискуссий и других способов взаимодействия между участниками учебного процесса.

На первый взгляд, дистанционное образование в сфере обучения иностранному языку отличается от традиционной лишь тем, что преподаватель и студент находятся на определенном расстоянии друг от друга. Но именно такой характер взаимодействия преподавателя и студента в корне меняет содержание педагогической деятельности, что и вызывает потребность использовать разнообразные средства обучения. Но все же, надо отметить, что изучение иностранного языка дистанционно отличается принципиально: организацией учебного материала, его структурой, способом взаимодействия преподавателя и студента, организацией информационно-образовательной среды учебного процесса. Методы и формы обучения различаются так же принципиально благодаря влиянию используемых интернет-технологий, которые «встроены» в учебный процесс и составляют его неотъемлемую часть.

Интернет позволяет студенту получить доступ к знаниям в любом месте, в удобное для него время и в удобном темпе. Общеупотребительным в образовательном сообществе многих стран мира на современном этапе стал термин «онлайн-обучение». Это обучение, которое, прежде всего, требует наличия компьютера, а также подключение к компьютерной сети через глобальную сеть, то есть общение «в реальном времени».

Существует также понятие «оффлайн», когда речь идет о режиме «отложенной проработки учебного материала», то есть не в реальном времени, а через определенный временной интервал. Также при обучении используется электронная почта, которая выполняет функции традиционной, однако скорость передачи информации является несравненно выше. Письмо появляется у получателя за несколько секунд. По электронной почте возможно общение с преподавателем и между собой. Она применяется для информирования о достижениях, для пересылки тестов, вопросов, ответов, обмен мнениями в дискуссионных группах. На этих страницах преподаватель может размещать материал в разных формах (лекции, проблемные задания, фотографии, аудиозаписи, видеофильмы). Эти материалы студенты могут переписать в свой компьютер, изменить, расширить и так далее. Поэтому используя коммуникативные возможности Интернета, студенты совершенствуют навыки письма, чтения и критического мышления, проглядывают кинофильмы, делают их краткий анализ, выступают с литературными докладами, участвуют в онлайн-дискуссиях по выбору, задавая свои вопросы и отвечая на вопросы других представителей дискуссионной группы. Можно сказать, что студент погружается в среду реальной речи с ее особенностями разговорного стиля, сленгами, идиомами и тому подобное.

Надо отметить, что в течение последнего времени количество молодежи, которая использует нетрадиционные технологии

при изучении иностранных языков, неуклонно растет. Это дает возможность студентам изучать программу обучения любого учебного заведения, в любом месте, в любое удобное для них время, имея при себе набор средств обучения.

Успех дистанционного обучения иностранному языку зависит от способности программы преподавания на дистанционных курсах обеспечить изучение языка на уровне очного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» / А. А. Андреев // Открытое образование. – М., 1998. – № 4. – С. 15-17.
2. Панарина Н. А. Дистанционное обучение : К вопросу об основных понятиях / Н. А. Панарина // Социологическое исследование. – М., 2004. – № 4. – 120 с.
3. Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. А. Н. Ковшова. – М. : Академия, 2005. – 329 с.

Зогова Ю. В.

г. Горловка, ДНР

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Социальный заказ современного информационного общества в области обучения иностранным языкам выдвигает перед общеобразовательными заведениями задачи повышения коммуникативной компетенции школьников и совершенствования их филологической подготовки. Обучающиеся должны быть готовы осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка, повышая уровень своего филологического и гуманитарного образования.

Актуальность проблемы развития коммуникативной компетенции учащихся связана с их неготовностью включаться в диалог культур в постоянно меняющемся поликультурном, многоязычном мире из-за несформированности коммуникативных навыков и умений школьников.

Сегодняшнему ребенку легче и быстрее найти друзей в глобальной сети, чем в собственном классе или учебной группе. Ему проще

делиться своим внутренним миром и обсуждать свои переживания, радости и сомнения с тысячей виртуальных собеседников, чем в личном общении с друзьями или родителями [2]. Связано это с тем, что глобальная сеть предоставляет пользователям новые формы связей, ситуации диалога.

Современные дети практически от рождения привыкли проводить все свое время один на один с новомодными гаджетами, быть «онлайн». Безусловно, сидя перед мониторами, подрастающее поколение научилось очень быстро оценивать и просеивать огромные объемы информации. Но это происходит без тщательной их проработки, предпочтение отдается изображениям или мультимедиа тексту, приводя к поверхностной и упрощенной обработке полученной визуальной информации [3], что не приводит к развитию и реализации потенциала детей и их социальной активности.

Поэтому сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения, что для обеспечения коммуникативной направленности обучения, приобщения обучающихся к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшего осознания культуры своей собственной страны, умения ее представить средствами иностранного языка, необходимо использовать информационно-коммуникационные технологии, в частности, интернет-технологии в учебном процессе. Это позволяет не только интенсифицировать усвоение учебного материала учащимися и проводить занятия на качественно новом уровне, но и меняет роль учащихся в учебно-воспитательном процессе, превращая их из пассивных слушателей в самоуправляемые личности, способные использовать те средства информации, которые им доступны, в уже привычном для них синхронном и / или асинхронном режиме работы.

С этой целью на уроках иностранного языка можно использовать такой вид информационно-коммуникационных технологий, как интернет-ресурсы: *хотлист* (hotlist), *мультимедиа скрэпбук* (multimedia scrapbook), *трежа хант* (treasure hunt), *сабджект сэмпла* (subject sampler) и *вебквест* (webquest). Каждый из приведенных пяти видов учебных интернет-материалов вытекает из предшествующего, постепенно усложняясь, тем самым реализуя общенаучный метод восхождения от простого к сложному, обеспечивая преемственность и усиливая значимость принципов индивидуализации и дифференциации обучения, позволяя решать более сложные учебные задачи.

При более подробном анализе этих ресурсов можно отметить, что хотлист и мультимедиа скрэпбук (своеобразные коллекции текстовых материалов и мультимедийных ресурсов) направлены на поиск, отбор, классификацию информации. Используя эти интернет-ресурсы учитель не просто задает вопрос по теме и ставит задачу

найти на него ответ, используя дополнительную информацию из Интернета, но и указывает сайты, где искать ее. Тем самым, преподаватель уменьшает объемы необходимой для обработки информации, делая акцент не на количестве просмотренных веб-страниц, а на качестве отобранной обучающимися информации.

Трэжа хант, сабджект сэмпла уже содержат элементы проблемного обучения, и с их помощью учитель обучает учеников работе с полученными данными от поиска точных ответов на поставленные вопросы с использованием указанных интернет-страниц (трэжа хант) до выражения и аргументирования своего собственного мнения по изучаемому вопросу (сабджект сэмпла).

Преподаватель, формируя у учеников навыки продуктивной работы с интернет-ресурсами и развивая информационно-коммуникативную компетенцию учащихся, одновременно развивает специальные учебные умения осуществлять информационную переработку текстов через межличностное общение, что, в свою очередь, формирует и развивает речевую компетенцию школьников через приобретение опыта речевого поведения на иностранном и / или родном языках.

Участие в проектной деятельности, в том числе межпредметного характера, возможность которого дает вебквест, позволяет учащимся не только узнать друг от друга все аспекты обсуждаемой проблемы, высказать свое собственное мнение, сделать выводы, спрогнозировать дальнейший возможный ход действия, дать ответ на вопрос дискуссионного характера, но и создать благоприятные условия для учащихся с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, общей культуры в полной мере реализовать свой интеллектуальный потенциал [1, с. 72].

Но применение информационно-коммуникационных технологий, в частности интернет-ресурсов, не следует считать данью времени. Учитель не должен видеть в этом альтернативу традиционным формам обучения – достичь эффекта от их применения возможно, лишь соблюдая принципы целесообразности и органичного сочетания традиционных способов обучения и использования интернет-ресурсов после предварительного анализа и выработки приемов использования в конкретных учебных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зарипова Р. Р. Компьютерные технологии в инновационном обучении иностранным языкам / Р. Р. Зарипова. – Казань : Институт филологии и межкультурной коммуникации, 2014. – 106 с.
2. Исаева Е. Р. Новое поколение студентов : психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе

обучения первого курса [Электронный ресурс] / Е. Р. Исаева // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. – 2012. – № 4 (15). – Режим доступа : http://medpsy.ru/mprij/archiv-global/2012_4_15/nomer20.php.

3. Никулова Г. А. Средства визуальной коммуникации – инфографика и метадизайн / Г. А. Никулова, А. В. Подобных // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». – 2010. – Т. 13. – № 2. – С. 369-387. – Режим доступа : http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v13_i2/html/14.htm.

Зубец О. Р.

*Научный руководитель: доктор психол. наук,
проф. Макарова Е. А.
г. Таганрог, Россия*

TRANSLATION OF LEGAL TERMS IN THE WORK OF THE LAWYER

Any profession has its own unique vocabulary that is characteristic only of representatives of this profession. Jurisprudence is no exception, as its language can be distinguished from many other ones and is understandable only for people experienced in legal field. Legal English is full of all sorts of professionalisms, many of which are of ancient origin.

Legal translation means translating any text within the field of law. Since it is quite a hard task and there is no room for mistranslation, none but professionals are required for legal translation and scholarly writing. So, in order to translate any legal documents, you have to find a reliable and professional-level translator because a single mistranslation in a deed or contract paper may lead to considerable loss of money. However, finding such a translator is not that easy as well as time consuming.

Legal translation is often more difficult than other types of technical translation because of the system-bound nature of legal terminology. Unlike scientific or other technical terminology, each country has its own legal terminology (based on the particular legal system of that country), which will often be quite different even from the legal terminology of another country with the same language (for example, English speaking countries). Legal translation needs services of an expert that is highly knowledgeable in legal terms and practices. Translating legal documents needs accurate and correct translation and is one of the most difficult among all translation work. There are many things that need accuracy of translation, including birth certificates, application letters, technical patent confirmation, deposition records, financial statement, evidence

documents, litigation materials and business contracts. Translators should not only possess general knowledge of legal terminology, they should also be well versed in statutory requirements and the legal intricacies of foreign cultural and legal systems.

In solving international legal problems, a lawyer will be dealing with words, and the accuracy of a written legal document depends largely on word selection, syntax and good sentence structure. According to A. Samuel Adelo, “the lawyer must then depend on a translator to render the words he uses in a legal document into another language.” Conversely, a lawyer in international practice will often require the services of a translator to render foreign documents (usually drafted by an attorney subject to equally demanding requirements relating to word selection, syntax and sentence structure) into the lawyer’s native language. Unfortunately, lawyers often underrate the importance of selecting a good translator to accomplish these important tasks [3].

Lawyers must often face a contrast between an ideal vision of “the law” and the reality of legal life, which is made up more by precedents subject to interpretation.

Legal translation is bounded by the field of law and need to maintain culture depended factors according to the source document or source text. So, source text provides the structure of sentence which is the reflection of law or culture. The translated document or target text needs to fulfill this cultural structure accordingly so that there is no slight violation of cultural manner, actual meaning or jurisdiction. This is why legal translation focuses more into clear definition of rights, duties, obligation, and other contract particular so that these factors remain unchanged after translation. This is not all but legal translation often requires certificate of accuracy. In case of translating documents regarding wills, articles of incorporation, trusts, depositions, immigration, property exhibit levels often ask for the presence of translator.

The theory of translation is based on an understanding of two texts: a source text which is to be translated and a target text which is the result of the actual translation process. The task of the translator is to establish a relationship of equivalence between the source and target texts, i.e. a substantive homogeneity.

The term “equivalence” has been discussed in numerous linguistic works. In this regard, the spectrum of opinion ranges from an “everything goes” mentality to the assertion of the fundamental impossibility inherent in the act of translation – in other words, the factually contingent, unavoidable failure through intermediary approaches presenting requirements for approximate equivalence or suggesting the redefinition of the concept of equivalence. Occasionally, equivalence has been described as an illusion. For all intents and purposes, this diversity of opinion is neither surprising nor accidental. It is the natural result of

different linguistic approaches which have proposed various solutions for the problem of equivalence on the basis of conflicting theorems [2].

The professional legal translator must be partly a linguist, partly a legal scholar and partly a detective, willing and able to search out and define legal concepts expressed in the source language of a document that may not even have an equivalent in the language or legal system of the target text. The translator must first decode the source text and reconstruct its meaning in the target text. In many cases, the translator is limited to finding a functional equivalent for a word or phrase or a parenthetical explanation because an exact translation is impossible [3].

LITERATURE

1. Ivanova L. I. The Peculiarities of the English Legal Term and Their Reflection in Translation / L. L. Ivanova, T. B. Sheberstova // The Problems of Intercultural Communication (international conference materials). ISUCT Press : Ivanovo, 2000. – P. 89-110.
2. Galdia M. Comparative law and legal translation / M. Galdia // The European Legal Forum (E). – 2003. – 222 p.
3. Malakhova A. Difficulties of Legal Translation [Электронный ресурс] / A. Malakhova, A. Korgina, N. Shishigina // Young Scientist USA. – 2015. – Vol. 2. – Режим доступа : <http://www.youngscientistusa.com/archive/2/242/>.

Ивахненко М. Н.

Загоровский А. Г.

г. Горловка, ДНР

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДИМОСТИ РЕАЛИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (на материале перевода сказок А. С. Пушкина)

У лингвистов уже давно не вызывает споров тот факт, что язык – общественное явление, тесно связанное с историей и культурой его носителей. В семантике каждого языка отражается как своеобразие культуры конкретного народа, так и общий, универсальный компонент культур. Однако в культуре каждого народа существуют явления, понятия, предметы, присущие только этому конкретному народу, связанные с его историческими, географическими, социально-политическими и другими условиями бытования. А так как при переводе художественного текста переводчику необходимо передать всю насыщенность содержательной, эмоционально-экспрессивной и эстетической ценности оригинала и постараться приблизить воздействие текста перевода на читателей к воздействию

оригинала на исходную аудиторию, реалии являются действительно проблемой. Особенностью реалий является то, что они характерны только для культуры одной страны и отсутствуют в культуре другой, а значит, не имеют эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат, поэтому переводчик должен как можно точнее и адекватнее донести до читателя авторскую информацию. Согласно этому, актуальной проблемой художественного перевода является проблема переводимости, которая непосредственно связана с такими проблемами, как переводимость непереводаемого и воспроизведение национальных особенностей оригинала. Различные исследователи предлагают разнообразные приемы перевода слов-реалий, включая тот или иной прием передачи национально-маркированной языковой единицы и не принимая во внимание другой. Таким образом, проблема исследования методов перевода реалий до сих пор остается открытой. Это связано не только с различными взглядами переводоведов на данный вопрос, но и зависит от обилия факторов и нюансов, влияющих на его решение. В то же время, наличие безэквивалентных единиц не означает, что их значение не может быть передано в переводе или что они переводятся с меньшей точностью, чем единицы, имеющие эквиваленты в языке перевода. Дело в том, что реалии каждый раз ставят переводчика перед проблемой выбора того или иного способа их передачи. Эта работа требует от переводчика не только знания иностранного языка, но и высокого уровня культурной и страноведческой подготовки. Выбор пути для переводчика в данном случае зависит от нескольких предпосылок, а именно: от характера текста; от значимости реалии в контексте; от характера самой реалии, ее места в лексических системах языка перевода и языка оригинала; от самих языков – их словообразовательных возможностей, литературной и языковой традиции; и, наконец, от читателей перевода.

Анализ примеров из художественной литературы показывает, что переводчики прибегают к самым разнообразным способам работы с реалиями, что указывает на наличие субъективного фактора в решении данной проблемы. К примеру, творчество А. С. Пушкина труднопереводимо на иностранный язык, тем не менее, произведения поэта неоднократно переводились на польский, румынский, итальянский, болгарский, немецкий, французский, шведский, сербский и другие европейские языки. Англоязычному читателю имя А. С. Пушкина известно с 20-х годов XIX столетия благодаря переводам И. Козлова, А. Баратынской, Т. Шоу, Дж. Нока, В. Набокова, Э. Бриггса, А. Ренсома, К. Кук, С. Теплова, И. Железновой и многих других. Особое место в творчестве поэта и, собственно, в переводах его произведений занимают сказки. Сказка, как и любой другой художественный текст,

является носителем информации об определенном народе, о его культуре. В этом плане становится очевидным, что она изобилует культурно маркированными единицами («Сказка о попе и работнике его Балде», «Сказка о медведихе», «Сказка о царе Салтане», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях», «Сказка о золотом петушке»). Язык пушкинских сказок богат реалиями (*двор, господа, землянка, чупрун, терем, барыня-сударыня-дворянка* и т.д.), использование которых стилистически оправдано. Переводчики используют полный арсенал возможностей при передаче пушкинских реалий с разной степенью эффективности: транслитерация и транскрипция, когда важно соблюсти лексическую краткость обозначения (*изба – izba, королева – korolevna*); прием уподобления, когда есть необходимость адаптировать текст перевода к восприятию англоязычным читателем (*столбовая дворянка – a high-born lady, красна девица – maiden fair*); гипонимический перевод (*терем – mansion*); замена реалии исходного языка на реалию языка перевода (*бояре да дворяне – nobles and lords*) и т.д. При этом важно отметить, что иногда переводчик передает просто смысловое содержание реалий, теряя при этом их национальную окраску. Но нельзя забывать и о том, что каждый перевод создается под влиянием различных факторов, таких как историческая, политическая ситуации в стране, идеология, личность переводчика. В произведении, которое насыщено реалиями, их перевод означает умение найти адекватное соответствие в целевом языке, поэтому в случае реалий уместно говорить не о переводе в буквальном смысле, а лишь о поиске семантико-стилистического соответствия или о трансляционном переименовании реалий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карабулатова Е. С. Проблема перевода реалий в художественном тексте (статья) [Электронный ресурс] / Е. С. Карабулатова. – Режим доступа : <http://elilib.osu.ru/bitstream/123456789/96/1/2294-2297.pdf>.
2. Новикова Н. С. Многомирие в реалии и общая типология языковых картин мира / Н. С. Новикова, Н. В. Черемшина // Филологические науки. – 2000. – С. 52-53.
3. Саркисянц Е. К вопросу о непереводаемости Пушкина [Электронный ресурс] / Е. Саркисянц. – Режим доступа : <http://www.stihi.ru/2011/03/21/1498>.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В последние годы все чаще поднимается вопрос о применении новых современных методик в школе. Речь не только о новых информационных технологиях и технических средствах, но и о новых формах и методах преподавания, о новом подходе к процессу обучения.

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому овладению иностранным языком. Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, свое творчество, активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам.

Современные педагогические технологии, такие как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, интернет-ресурсов, помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей детей, их уровня обученности. Ещё один инструмент – это интегрированные уроки, среди которых особое распространение получили билингвальные и бинарные.

В последнее время особое внимание уделяется созданию условий для развития творческого личностного потенциала учащегося и расширению возможностей современного углубленного образования, в том числе и языкового. В рамках углубленного языкового образования такие условия складываются в процессе обучения на билингвальной основе.

Билингвальное обучение позволяет обучающемуся комфортно чувствовать себя в многоязычном мире; расширяет «границы» мышления, учит искусству анализа, реализует принцип единства мыслительной (предметной) и речевой деятельности на иностранном языке.

Школа, в которой я преподаю иностранные языки, имеет многолетний опыт в области билингвального обучения. Билингвальное обучение – это преподавание одного или нескольких предметов школьной программы на иностранных языках. В нашей школе такими предметами для начальной ступени обучения являются математика, окружающий мир, средней и старшей ступени

обучения – биология, литература, история. Ученики школы учатся общаться на иностранном языке в различных жизненных ситуациях. Посредством использования иностранного языка на уроке дети изучают предметное содержание школьных дисциплин. При этом билингвальное обучение не заменяет преподавание иностранного языка, но существенно расширяет и дополняет его.

Бинарные уроки также оживляют образовательный процесс, развивают познавательный интерес школьников, способствуют развитию личности ребенка, дают возможность повысить мотивацию обучения.

Бинарная модель обучения – важное средство реализации внутрипредметных и межпредметных связей, она также является интегрированным средством обучения, помогающим разрешать многие задачи, а также организовать коррекционное сопровождение учащихся.

Бинарный урок по своей природе является одной из форм проекта. Обычно это межпредметный внутренний краткосрочный или средней продолжительности проект. Как одна из форм проекта, бинарные уроки служат средством повышения мотивации изучения предмета, так как создают условия для практического применения знаний; развивают аналитические способности и изобретательность; обладают огромным воспитательным потенциалом.

Такие уроки позволяют интегрировать знания из разных областей для решения одной проблемы, дают возможность применить полученные знания на практике. Чаще всего такие уроки ведут два учителя. Важную роль в подготовке и проведении бинарного урока играет психологическая и методическая совместимость педагогов. Это может быть урок-театр, урок-пресс-конференция, урок-концерт, урок-путешествие, урок-исследование, урок-заседание редколлегии и т.д. Но бинарный урок можно провести и в традиционной форме, когда изучение нового материала предваряется постановкой проблемного вопроса, фронтальным опросом изученного материала.

Результатом такого интегрированного подхода к обучению иностранным языкам является то, что школа активно формирует личность нового поколения:

- осознающую и принимающую ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества;
- умеющую учиться, осознающую важность образования и самообразования для жизни и деятельности;
- социально активную, уважающую закон и правопорядок, соизмеряющую свои поступки с нравственными ценностями, осознающую свои обязанности перед семьёй, обществом и Отечеством;
- осознанно выполняющую правила здорового образа жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нестандартные уроки в школе / А. С. Любченко и др. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 301 с.
2. Сухаревская Е. Ю. Технология интегрированного урока. Практическое пособие для учителей / 2-е изд. – Ростов-на-Дону : РПИ, 2007. – 173 с.
3. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 2006. – 195 с.

Извекова И. Ю.

*Научный руководитель: доктор филол. наук,
проф. Кочетова С. А.
г. Горловка, ДНР*

ФОРМАЛЬНЫЙ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ХРОНОТОПА В АНТИУТОПИИ

За последние пару десятилетий реестр характерных признаков литературной антиутопии, предложенный исследователем Б. А. Ланиным в его известной работе «Анатомия литературной антиутопии», существенно дополняется и расширяется. Нам, в частности, представляется необходимым выделить, в качестве одной из основных критериальных характеристик антиутопического жанра, его специфического хронотопа.

Антиутопия в силу своей родовой специфики имеет только ей присущие черты, приемы, принципы. Такой отличительной чертой антиутопии является, прежде всего, своеобразие художественного пространства и времени.

Рассмотрением такой категории, как хронотоп, занималось большое количество исследователей. Например, А. В. Тимофеева, напомнив понимание М. М. Бахтиным хронотопа как основы любого литературного жанра («жанр и жанровые разновидности определяются именно хронотопом, причем в литературе ведущим началом в хронотопе является время. Хронотоп как формально-содержательная категория определяет, в значительной мере, и образ человека в литературе; этот образ всегда существенно хронотопичен» [1, с. 235]), целую главу своего диссертационного исследования отводит проблеме хронотопа в романе-антиутопии. Отметим также работы С. В. Баландиной, А. Л. Бобылевой, Т. Г. Прохоровой и других, посвященные хронотопическим особенностям конкретных антиутопических произведений. И все же, по нашему мнению, мы должны обратить внимание на

хронотоп как на одну из основных жанровых характеристик антиутопии.

Специфика художественного времени в антиутопическом произведении определяется, в первую очередь, его условностью. Так, действие романа Е. Замятина «Мы» охватывает фактически всю Землю (точнее, Единое государство, поглотившее, как считается, все бывшие государства планеты), а время действия относится приблизительно к XXXII столетию. Из сюжета ясно следует, что Единое государство существует уже в течение веков. Очень часто время и место действия могут вообще не быть обозначены.

Авторы антиутопий относят действие своих произведений в далекое или близкое будущее, полное глобальными катастрофами, и тем самым создают произведение, которое существенно отличается от других жанровых модификаций своим условно-экспериментальным миром. Экспериментальность модели художественного мира подчеркивает универсальность антиутопий, поэтому место действия в них не является принципиально важным. Иногда авторы вообще не определяют временные рамки, для них важно моделирование катастрофической ситуации, но читатель понимает, что в произведении говорится об актуальных для человечества проблемах.

Даже в том случае, если автор определил конкретное время или место действия событий, происходящих в его произведении («О дивный новый мир» О. Хаксли, действие которого отнесено к 2541 году, «1984» Дж. Оруэлла, «1985» Энтони Берджесса и роман с тем же названием венгерского писателя Дьердя Далоша, «Москва 2042» В. Войновича и т.д.), данные категории также сохраняют свою условность. Читатель понимает, что ему предлагается не изложение реально происходивших событий и даже не объективный наукообразный прогноз событий, предполагаемых в близком и далеком будущем, а плод субъективной авторской фантазии, пусть даже основанной на реально существующих тенденциях. Впрочем, даже оценка этих тенденций автором или читателем как реально существующих имеет строго субъективный характер, поскольку всегда базируется на их собственных представлениях о мире. В этом случае обозначение конкретного места и времени действия сближает произведения антиутопического жанра с произведениями жанра альтернативной истории.

Следует заметить, что условность художественно времени и пространства является общей характеристикой как утопии, так и антиутопии, хотя в утопии она, как правило, является более выраженной. Отсюда, специфика антиутопического хронотопа заключается в его большей или меньшей зависимости от реальности, зависимости, совершенно не характерной для утопии.

Это различие коренится в самой природе антиутопии. Она потому и «вырастает» из утопической картины мира, более того, она формируется и развивается в противостоянии данной модели мира. Основным механизмом такого противостояния выступает как раз опровержение нереалистических утопических построений, демонстрация реально существующих в человеческом социуме тенденций, которые, на взгляд авторов-антиутопистов, полностью доказывают неправоту утопической картины мира.

Таким образом, можно констатировать, что хронотоп в антиутопии сохраняет смысл формально-содержательной категории, но, так как он часто лишен конкретных примет времени, можно утверждать, что художественное время и художественное пространство приобретает дополнительные содержательные сверхсмыслы. Поэтому в антиутопии категория «хронотопа» имеет ограничительный смысл.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Формы времени хронотопа в романе: Очерки по исторической поэтике / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – М. : Худож. лит., 1975. – С. 234-407.
2. Баландина С. В. Специфика антиутопического хронотопа на примере романа В. Аксенова «Остров Крым» / С. В. Баландина // Молодой ученый. – 2009. – № 6. – С. 83-85.
3. Бобылева А. Л. Антиутопический пафос и специфика хронотопа в ранней прозе В. О. Пелевина / А. Л. Бобылева, Т. Г. Прохорова // Ученые записки Казанского ун-та. Сер. Гуманитарные науки. – 2014. – Т. 150. – Кн. 2. – С. 56-64.

*Карагод Е. А.
г. Донецк, ДНР*

ТЕОРИЯ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ

Данная работа посвящена проблеме всестороннего развития интеллекта посредством обучения иностранным языкам.

Согласно одной из самых актуальных, но в то же время и противоречивых теорий Говарда Гарднера о множественном интеллекте, единой базовой интеллектуальной способности не существует. В одном человеке может сочетаться множество различных интеллектуальных способностей, которые и определяют его склонности. А так как данная теория затрагивает все школьные

системы, в мире активно ведутся поиски улучшенной модели обучения, в том числе и преподавания иностранных языков.

Главная цель школьного образования – это развитие многогранной личности каждого ученика, а значит, и всех его интеллектуальных способностей. Согласно Гарднеру [1] существует 8 видов интеллекта: вербально-лингвистический, логико-математический, визуально-пространственный, телесно-кинестетический, музыкально-ритмический, внутриличностный, межличностный, натуралистический. Поскольку преподавание иностранных языков является частью школьного образования, встает вопрос: **может ли обучение иностранным языкам способствовать развитию всех 8 видов интеллекта?**

Поэтому целью работы является определение методов и видов деятельности в процессе обучения, а также их комбинаций, для развития всех видов интеллектуальных способностей, проведенное на основе анализа существующих современных методик преподавания иностранных языков.

«В обычной школе учитель традиционно «привязан» к учебнику и обязательному программному материалу и обучение сводится к так называемой гонке за качеством и лучшими результатами тестов. Естественно, отбирается материал, цель которого «натаскать» учеников к сдаче этих самых тестов. Чем ближе содержание программы к тому, что проверяется, тем «лучше» программа» [2, с. 8]. Еще до теории множественного интеллекта лингвисты и педагоги стремились найти оптимальный подход к обучению, отказываясь от устаревшей традиционной системы. Так появились довольно эффективные образовательные технологии: коммуникативный и пост-коммуникативный подходы, педагогическая система Ш. А. Амонашвили, метод Г. Палмера, Language Bridge Technology А. Зильбермана и другие. С распространением теории Гарднера опыт педагогов России, Европы, США, стран Ближнего и Дальнего Востока, применивших теорию множественного интеллекта, экспериментально показал, что благодаря применению данной технологии значительно повышается мотивация и результативность учащихся [3; 4; 5].

Главной выступает следующая идея: поскольку каждый учащийся является уникальным, значит, не может быть единой образовательной методики, эффективной сразу для всех. Урок становится при этом личностно-ориентированным, так как выбираются такие методы и приемы, или, как их называет Спенсер Каган, «структуры» [6], которые способствуют развитию тех или иных умений каждого учащегося, определенных целью самого урока. Как результат, метод множественного интеллекта в рамках личностно-ориентированного подхода к

обучению способствует эффективному накоплению каждым ребенком своего собственного личностного опыта, так как они перестают быть пассивными реципиентами информации, становясь активными участниками в построении собственного урока, самостоятельно выбирая формы работы и учебные задания, планируя собственную деятельность, а также оценивая собственные результаты. Учитель в данном случае лишь предлагает виды деятельности, способствующие развитию интеллектуальных способностей. Например, для развития внутриличностного интеллекта предпочтительнее использовать индивидуальные виды деятельности и саморефлексию.

Для межличностного вида интеллекта особенно успешными будут командные и парные виды работы, ролевые игры и интервью, написание писем и электронных сообщений, совместная разработка мероприятий.

Телесно-кинестический вид интеллекта задействован в моторике и включает в себя способность умело оперировать объектами внешнего мира. При изучении иностранных языков для развития этого типа интеллекта подходят ролевые игры, использование мимики, игры, связанные с движением.

Вербально-лингвистический интеллект базируется на способности к речевой деятельности. Для полноценного развития этих склонностей эффективно прибегать к таким приемам, как аргументированные высказывания, дебаты, рассказывание историй, написание стихов и докладов, подготовка презентаций.

Логико-математический интеллект лучше всего умеет классифицировать, анализировать и сортировать информацию, формулировать теории, строить гипотезы и формулировать правила. Поэтому для развития данного типа способностей на уроках иностранного языка стоит применять следующие виды работы: дебаты и дискуссии, описании картинок с высказыванием предположений, критический анализ мнений и аргументов.

Для музыкально-ритмического интеллекта целесообразно использовать песни и стихотворения, выполнять упражнения, связанные с тренировкой произношения.

Визуально-пространственный интеллект заключается в способности воспринимать и анализировать зрительную и пространственную информацию. Поэтому на уроках иностранного языка предпочтительно будет использовать описание картинок, учебные плакаты и фильмы, а также совместно создавать стенды, слайды и графические истории.

Для натуралистического типа интеллекта можно применять проектную или исследовательскую деятельность, задания на сравнительный анализ.

Таким образом, учителю необходимо изменить не сам материал, а лишь подход в его преподавании, чтобы достичь главной цели, а именно чтобы каждый учащийся чувствовал себя уникальным, обладая одновременно и слабостями и достоинствами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта: Пер. с англ. – М. : ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 512 с.
2. Евстифеева О. В. Школа, где можно учиться своим способом // Эксперимент и инновации в школе. – 2012. – № 23. – С. 5-11.
3. Emendu, Nnamdi B. Effect Of Multiple Intelligence Teaching Strategies On Students Achievement and Retention In Chemistry // The International Journal Of Engineering And Science. – August 2013. – Vol. 2, No. 7. – P. 30-34.
4. Nader AL – Zyoud, Ziad Mohammad Nemrawi. The Efficiency of Multiple Intelligence Theory (MIT) in Developing the Academic Achievement and Academic-Self of Students with Mathematical Learning Disabilities in the Areas of Addition, Subtraction and Multiplication // American International Journal of Social Science. – April 2015. – Vol. 4, No. 2. – P. 171-180.
5. Venkateshwar Rao D., Beena C. Learning Experiences and Scholastic Achievement of School Students in Mathematics – Role of Intervention // The International Journal of Indian Psychology. – January – March, 2016. – Volume 3, Issue 2, No. 7. – P. 177-184.
6. Kagan, Spencer. Multiple Intelligences Structures – Opening Doors to Learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/285/Multiple-Intelligences-Structures-Opening-Doors-to-Learning

Карпенко А. А.

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

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ МОЛОДЁЖНОГО СЛЕНГА ИСПАНИИ

В нашем исследовании язык молодежи, а именно сленг, рассматривается как один из социальных диалектов, что в целом соответствует концепциям и подходам современных лингвистов.

Существует огромное количество факторов, которые влияют на формирование сленга, каждый из них заслуживает особого внимания. В данном исследовании рассматриваются социолингвистические

факторы, поскольку язык молодёжи занимает особое место в социолингвистике.

Актуальность исследования факторов, влияющих на формирование молодежного сленга, обусловлена тем, что данные факторы осуществляют определённое влияние на язык и даже на взаимопонимание между говорящими. Целью данного исследования является определить, какие именно социолингвистические факторы определяют такой вид общения, как сленг; рассмотреть каждый фактор более детально.

Язык является для нас поддержкой сосуществования и фактором, который представляет собой сплоченность языкового сообщества; язык представляет собой форму культуры и цивилизации; и, наконец, язык – это элемент, который оказывает определенное концептуальное единство говорящих людей.

Никто не может выбрать язык, на котором ему говорить, и, тем не менее, только говорящие в своей лингвистической деятельности могут обновить свой язык, придать ему динамику и жизнеспособность, и, в конце концов, они его видоизменяют. Мы можем его изменить посредством нарушения некоторых стандартов или правил языка, но система в целом остается неизменной.

Наше общение между собой определяется тремя группами факторов: *психолингвистическими* (psicolingüísticos), *социолингвистическими* (sociolingüísticos) и *исключительно лингвистическими* (lingüísticos), которые осуществляют определённое влияние на язык и даже на взаимопонимание между говорящими. Более того, все они навязывают определенную форму выражения и содержания, то есть набор определённых признаков, так называемых кодов [2, с. 12].

Среди социолингвистических факторов, которые определяют такой вид общения, как сленг, мы выделим именно те, которые кажутся нам наиболее важными:

1. Вербальный и экстравербальный (verbal y extraverbal) **контекст** коммуникантов. Не стоит забывать, что данный контекст определяет слово, которое мы используем, он придает ему окончательный смысл или меняет его [1, с. 298].

С одной стороны, «пространственно-временная среда» (entorno espacio-temporal), которая в полной мере влияет на высказывание, тему и форму общения, заставляет нас различать деревенскую и городскую речи, со всеми оттенками, которые эти отличия требуют. Очевидно, что феномены моды в лексике и стереотипы, которые становятся частью нашей речи довольно-таки в короткие сроки, оставляют следы в языке последующих эпох. Если в прошлом всё экстраординарное получало такое определение, как *monumental* (внушительный), позднее произошла замена такими словами, как

imponente, impresionante, super, increíble, mortal de necesidad и т.д. Среда, о которой мы говорим, проявляется также в указательных наречиях (*los adverbios deíticos*), в употреблении личных местоимений (*los pronombres personales*) и т.д.

С другой стороны, у нас есть вербальный контекст, который охватывает всю речь, включающую в себя определённые знаки, и обуславливает их значение как главный фактор; а также «вселенная речи» (*el universo del discurso*), ограничивающая значение этих знаков в соответствии с содержательным блоком, к которому они принадлежат, и тематический мир, в состав которого они входят: *parada*, например, в разговоре о футболе имеет одно значение, а уже в разговоре на военную тематику будет означать совершенно другое; в одной теме слово *parada* имеет отношение к животным, а в другой – к различным видам транспорта.

2. Второй не менее важный социолингвистический фактор – **ситуация общения**, а также отношения между говорящими, которые будут означать непосредственность или ценность разговора, беззаботную смелость или насыщенное благоразумие, присутствие формул вежливости или неосторожное использование проклятий и ругательств.

Вариант этого фактора – это культура и образование самих говорящих, тесно связанных с социокультурными факторами и образом жизни.

Таким образом, проведя данное исследование, мы можем сделать вывод, что огромное количество факторов влияют на формирование молодежного сленга. Данные факторы можно объединить в такие группы, как психолингвистические, социолингвистические и сугубо лингвистические. Рассмотрев более детально социолингвистические факторы, мы выделили два основных: вербальный и экстравербальный контекст коммуникантов и саму ситуацию общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Coseriu E. Determinación y entorno / E. Coseriu. – Madrid : Teoría del lenguaje y lingüística general, 1969. – P. 282-323.
2. Hernández Alonso César El lenguaje coloquial juvenil / César Hernández Alonso. – BOLETÍN AEPE, 1991. – № 38-39. – P. 11-14.
3. Laca B. Sustantivos sin determinantes, función sintáctica y estructura informativa del enunciado en español / B. Laca. – La Coruña : Actes del XIX Congreso internacional de lingüística e filologia románicas, 1989. – P. 495-510.

Карпенко А. А.
Научный руководитель: ст. преп. Щербакова О. Г.
г. Горловка, ДНР

**СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ
НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ РОМАНА
В. ВУЛЬФ «НА МАЯК»**

Творчество В. Вульф, одного из классиков мировой литературы XX столетия, многогранно: романы, эссе, литературная критика, биографии, историко-культурные очерки. Писательница считала своей задачей преодоление условных границ жанров и создание новых модификаций и художественных форм. В этом смысле Вульф является знаковой фигурой для культуры XX и XXI столетий.

История писательской карьеры В. Вульф – своеобразная летопись развития модернизма с его инновациями и художественными достижениями, стремлением к синтезу искусств и спорной диалектикой. Любовь к созерцанию прекрасных предметов наложила свой отпечаток на технику В. Вульф. Процесс мышления, поток мыслей эстетизирован, его, собственно, нельзя назвать потоком, потому что поток неразрывен и непрерывен, в то время как внутренний мир, индивидуальное сознание её героев легко членится на атомы впечатлений. Роман «На маяк» отображает зрелость используемой ею техники.

Актуальность исследования творчества Вирджинии Вульф и её романа «На маяк» обусловлена тем, что её творчество довольно-таки хорошо изучено, но всё ещё вызывает много споров и разногласий среди литературных критиков, литературоведов и филологов, что, очевидно, связано с тем, что её произведения достаточно сложны.

Цель нашего исследования – показать стилистическую природу повествовательной структуры романа «На маяк»; рассмотреть средства создания интерпретационной неопределённости в этом романе.

Особое внимание изучению творчества В. Вульф уделяют такие литературные деятели, как Дж. Хиллис Миллер, Бишоп и Хэллiday. Каждый из них находит особенности стиля написания Вульф. Например, Миллер считает, что её стиль характеризуется определёнными устойчивыми ритмическими движениями, что её романы захватывают дух даже тогда, когда кажется, что всё идёт к завершению [2, с. 168].

Бишоп утверждает, что задачей Вульф было построить языковую арку, которая могла бы переносить читателей в мир романа [1, с. 60].

В романе В. Вульф «На маяк» мы встречаем такие характерные грамматические черты, как рекурсивность, сращение и приложение.

Данные стилистические модели усиливают двойственность, даже двусмысленность, романа «На маяк». Богатые ритмические языковые модели сглаживают и проясняют большинство тематических неопределённостей в произведении «На маяк», тем самым сообщая читателю чувство завершённости, несмотря на довольно трудную для восприятия развязку романа.

Автор произведения то держит читателя в напряжении (suspense), то, напротив, уводит его в сторону от действия; отсылает к более ранним моментам дуалистичной истории или погружает в объяснения, которые никогда не прояснятся в романе.

В романе «На маяк» Вирджиния Вульф исследует и подвергает сомнению социальное конструирование личности. Это проявляется более эксплицитно – через дискурсивный спор в сюжете и отражение в синтаксисе. Исследуя альтернативные роли женщин в обществе, в образе Лили Бриско мы видим персонаж, который нарушает традиционные культурные нормы. Позже, художественная натура персонажа Лили Бриско оказывает значительное воздействие на завершение романа, изображая путешествие к маяку на своей картине. Но завершение – это только иллюзия, так как картина Лили запечатлела видение и гармонию одного момента, что само по себе уже является проблемой. Подведя последнюю черту в центре её полотна, момент сразу же двинулся вперёд, как отмечает Лили: «It was done; it was finished. Yes, she thought, laying down her brush in extreme fatigue, I have had my vision» [1, с. 199].

Таким образом, проведя данное исследование, мы можем сделать вывод, что читателя убеждают принять завершение романа «На маяк» через чувства, которые создаёт язык романа, а не через логическую аргументацию. Даже когда читателя подводят к разделению персонажей по половому признаку, нарратив Вульф уводит нас от этой дихотомии к более сложной проблеме, в которой её собственная характеристика становится неполной и неточной. Вульф насыщает свой язык и систему образов двусмысленностями, когда усложняет завязку своего произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bishop Edward. Virginia Woolf / Edward Bishop. – L. : Macmillan 1991. – 144 p.
2. Miller J. Hillis. Mr. Carmichael and Lily Briscoe: The Rhythm of Creativity in *To the Lighthouse* / J. Hillis Miller, Robert Kiely // *Modernism Reconsidered*. – Cambridge : Harvard University Press, 1983. – P. 167-189.
3. Woolf Virginia. *To the Lighthouse* [Электронный ресурс] / Virginia Woolf. – Режим доступа : <file:///E:/Downloads/Virginia+Woolf+-+To+the+Lighthouse.pdf>

*Князева А. В.
Шевелёва Т. А.
г. Горловка, ДНР*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ЧЕРЕЗ ПРОВЕДЕНИЕ МАСТЕР-КЛАССА

Эпиграфом к данной статье послужило высказывание А. Дистервега: «Как никто не может дать другому того, что не имеет сам, так не может развивать, образовывать и воспитывать других тот, кто не является сам развитым, воспитанным и образованным. Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим воспитанием».

Актуальность темы: одной из самых важных характеристик нового профессионализма педагога на современном этапе получили распространение его рефлексивные компетенции, способность к обобщению и распространению собственного опыта. Введение ГОС поставило перед учителем задачу, прежде всего, самому многому научиться и ответить на многие вопросы, которые раньше, вроде бы, были абсолютно ясны. Чему учить, как учить, зачем учить. Одной из методических форм процесса обучения, которые приобретают большую популярность, являются мастер-классы.

Целью мастер-класса является ретрансляция преподавательского опыта, передача руководителем мастер-класса его участникам «инновационных продуктов», полученных в результате творческой, инновационной деятельности руководителя или консультанта мастер-класса.

Основные задачи мастер-класса:

- создание условий для профессионального общения, самореализации и стимулирования роста творческого потенциала педагогов;
- повышение профессионального мастерства и квалификации участников;
- распространение передового педагогического опыта;
- внедрение новых технологий обучения и воспитания.

Консультант моделирует мастер-класс как открытый урок, который подразумевает активное участие в нём взрослой аудитории.

Мы применяем мастер-класс обычно в обучении студентов и повышении квалификации учителей. К его достоинствам относят:

- высокую мотивацию участников, находящихся под обаянием личности специалиста;
- практическую отработку умений по планированию, организации и контролю деятельности;

- возможность индивидуального подхода по отношению к каждому участнику мастер-класса.

При подготовке к проведению мастер-класса важно после определения целей и задач разработать план его проведения, чётко определить последовательность своих действий и предполагаемые временные рамки их осуществления.

Методика проведения мастер-классов не имеет каких-то строгих и единых норм. В большинстве своем она основывается как на интуиции ведущего специалиста, так и на восприимчивости слушателей. Принцип мастер-класса – «Я знаю, как это делать. Я научу вас».

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефанова З. А. Нестандартные уроки английского языка / З. А. Ефанова. – Волгоград : Корифей, 2006. – 112 с.
2. Конышева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Конышева. – СПб. : Каро, 2006. – 192 с.
3. Русских Г. А. Мастер-класс – технология подготовки учителя к творческой профессиональной деятельности / Г. А. Русских // Методист. – 2002. – № 1. – С. 38-40.
4. Долинина Е. Творческая школа «Мастер-класс» / Е. Долинина, Р. Рахмани, И. Мамаева и др. // Учитель. – 2003. – № 5. – С. 44-74.
5. Материал из Википедии – свободной энциклопедии. Мастер-класс [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org/wiki/Мастер-класс>. (25.04.2017 г.)

***Ковтун И. В.**
Колесникова Е. Ю.
Агафонова Е. И.
г. Донецк, ДНР*

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОЦЕССУ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В настоящее время проявляются тенденции к росту роли владения иностранными языками, то есть получения необходимого уровня коммуникативной компетенции как составляющей межкультурной коммуникации. Процесс перевода – это особая область межкультурной коммуникации. Перевод является не только посредником между двумя лицами и между двумя языками, на которых говорят эти лица, он является также посредником между двумя культурами, если эти лица принадлежат к разным культурным обществам. Знание обеих культур, их совместных и

различных аспектов является необходимым условием процесса перевода. История перевода, которая насчитывает около 4000 лет, это также история профессионального перевода. Профессиональный перевод тесно связан с умножением человеческих знаний, необходимостью разделения работы, возникновения новых специальностей и соответствующих языков профессионального направления.

Перевод на занятиях по иностранному языку играет особую роль.

В процессе обучения происходит выработка навыков последовательного перевода. Предполагается обучение письменному, а также устному переводу. Кроме того, происходит совершенствование навыков и умений в различных видах речевой деятельности. Упражнения, которые используются при обучении переводу, классифицируются по месту исполнения (аудитории, лабораторные и домашние задания) и по соотношению с текстом (предтекстовые, текстовые и послетекстовые).

В домашних условиях выполняется перевод-реферирование в письменной форме, поиск словарной информации, а также почти все виды письменных заданий, относящихся к послетекстовым упражнениям: обобщение информации, составление плана текста для дальнейшего реферирования и аннотации.

Лабораторные работы предусматривают письменный последовательный перевод текстов на слух с одного языка на другой.

В аудитории выполняются устные предтекстовые задания, а именно устный перевод с предварительной подготовкой, а также изменения письменного перевода, выполненного в форме домашнего задания.

Большое значение придается предтекстовым заданиям, которые готовят к работе над переводом связного текста. Это упражнения на перевод и проверку усвоения словосочетаний, используемых в данной теме, а именно упражнения на повторение и сопоставления значения языковых единиц (от сложного слова, словосочетания к предложению). Задача на конструирование предложений с данными словами необходима для повторения и закрепления языкового материала.

Послетекстовые задания на конструирование и перевод вопросов и ответов к переведенным текстам с использованием заданного языкового материала способствуют развитию навыков быстрого переключения с языка оригинала на язык перевода. Эта задание готовит к диалогической речи.

В процессе обучения переводу необходимо развивать у студентов навыки использования различных преобразований текста на язык перевода. Одним из таких преобразований является прием компрессии, а именно более компактное изложение мысли, которая

выражена на языке оригинала, средствами языка перевода [1, с. 76]. При компрессии выпускаются чрезмерные элементы предложения.

Объединение предложений – также характерный прием при переводе. Это сокращает текст и часто облегчает его восприятие. И, наоборот, при переводе сложного предложения, которое состоит из главной части и подчиненных конструкций, рекомендуется разбить на 2-3 простых.

Прием компенсации означает нахождение эквивалентов, других средств: замена, пропуск или введение дополнительного элемента, который помогает правильно передать мысли на другом языке.

Прием компенсации часто используется при переводе безэквивалентной лексики.

Для текстов профессионального направления характерны специфические термины и сложные синтаксические конструкции. Надо отметить, что для тех, кто не имеет соответствующих знаний определенной профессии, основные трудности при переводе связаны с пониманием тех частей текста, где излагаются узкоспециальные вопросы. Поэтому тематика текстов, изучаемых на занятиях по иностранному языку, должна соответствовать структурно-логическим схемам специальностей [4, с. 181-185].

Чтобы уметь переводить оригинальную профессиональную литературу, студенты должны овладеть необходимым минимумом слов и словосочетаний, уметь раскрывать значение незнакомых слов из контекста и по элементам словообразования, уметь переводить термины. В первую очередь это касается тех терминов, которые означают основные и наиболее важные понятия, не ограниченные какой-то определенной отраслью науки и техники.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шубин Е. П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам / Е. П. Шубин. – М., 1963. – 174 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранному языку / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ- Глосса, 2000. – 165 с.
3. Гаркави С. З. Самостоятельная работа студентов при изучении иностранного языка / С. З. Гаркави. – НИУ ВШЭ, 2010. – 204 с.
4. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И. С. Алексеева. – СПб. : Издательство «Союз», 2005. – 288 с.

Козлов К. Э.
Научный руководитель: преп. Фалина Н. А.
г. Горловка, ДНР

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ ГЕРМАНИИ И АВСТРИИ

Немецкий язык является официальным языком Германии, Австрии, Лихтенштейна, а также одним из официальных языков Швейцарии, Люксембурга и Бельгии.

Австрийский вариант немецкого языка (Österreichisches Deutsch) – национальный вариант немецкого языка в Австрии, отражающий особенности австрийской речи. Главное отличие данного варианта – это австрицизмы, которые образовались под влиянием литературного немецкого языка и баварского диалекта. Немецкий язык обрел статус государственного языка в Австрии в 1920 году. Статус австрийского национального варианта немецкого языка часто подвергается спору среди германистов, но большая часть австрийских учёных полагают, что австрийский вариант – это наддиалектная языковая форма. Австрия и Германия всегда являлись соперниками, вследствие чего до сих пор немецкий язык сравнивается с его австрийским вариантом с точки зрения превосходства одного языка над другим. Несомненным плюсом является то, что никто в Германии и Австрии не стремится делить население двух стран на, так называемых, «своих» и «чужих» из-за языковых отличий.

Понятие «Свои – чужие», по словам Ю. С. Степанова, «в разных видах пронизывает всю культуру и является одним из главных концептов всякого коллективного, массового, народного, национального мироощущения» [3, с. 126].

По мнению культуролога В. Г. Зусмана, «в основе всякого «сравнения» и «сопоставления» лежат механизмы «тождества» и «различения» своего и чужого. Эти механизмы присущи как художественному творчеству, так и научному мышлению. «Свой» означает «собственный», особенный, «личный», «отдельный», значимый «сам собой», имеющий «собь» – «существо» [2, с. 242].

Территория Австрии в языковом отношении относится к баварскому диалектному ареалу, за исключением территории земли Форарльберг, которая имеет границу на юге со Швейцарией и которая принадлежит к алеманнскому диалектному ареалу.

Баварское наречие старобаварских земель (Altbayern) охватывает и Австрию (кроме Форарльберга), куда немецкое население проникло в VIII-XI веках в результате распространения баварской колонизации по долине Дуная. Из-за того, что главной областью распространения

этих диалектов были территории Баварии и Австрии, следует корректнее называть это наречие баварско-австрийским.

Баварско-австрийское наречие делится на три диалекта: севернобаварский, или верхнепфальцкий, среднебаварский с среднеавстрийским и южнобаварский с южноавстрийским, из которых два последних – общие для Австрии и Баварии. Баварскими по своему происхождению являются диалекты Австрии, кроме алеманнского диалекта Форарльберга. Они образуют гомогенную диалектную область с собственно баварскими диалектами.

Лексика, грамматические особенности, стиль, а также произношение отличают немецкий язык от австрийского варианта. Различия имеют место в словообразовательных моделях и в роде существительного (нем. *der Schank* – австр. *die Schank*), в образовании множественного числа (нем. *die Erlasse* – австр. *die Erlässe*, нем. *Pralinen* – австр. *Pralinees*), также в распределении по типам склонения, в образовании степеней сравнения всех прилагательных (нем. *dunkler* – австр. *dünkler*). Если посчитать, то число всех фиксируемых в разных справочниках и источниках различий сильно отличается один от другого: начиная от 5000 и заканчивая 2000. Что касается письменного литературного австрийского языка, можно сказать, что он постоянно пополняется за счет диалектов и городских говоров, в частности венского.

Следует упомянуть еще один немаловажный факт отличия между двумя языками: формы приветствия в Германии и Австрии. В Германии постоянно обращение опускается. Из-за этого речь становится более формализованной. В Австрии люди приветствуют друг друга следующим образом: «*Guten Morgen, gnädige Frau*», – ‘Доброе утро, милостливая государыня’, «*Guten Abend, Herr Ingenieur*», – ‘Добрый вечер, Господин инженер’, «*Grüß Gott, Herr Doktor*» – ‘Приветствую Вас, Господин доктор’. В Германии люди больше отдают предпочтение только лишь приветствиям и кратким обращениям с упоминанием фамилии – «*Guten Morgen*», «*Guten Abend, Herr Müller*».

Большое количество слов австрийского варианта относятся к канцелярскому языку Габсбургской монархии, что определило сферы, в которых отличия особенно сильны. В Австрии используют множество собственных слов в сфере управления, политики и права. К примеру, чтобы не использовать немецкое понятие *Bundestag*, австрийцы отдают предпочтение *Nationalrat*, вместо *Bundesverwaltungsgericht* – *Verwaltungsgerichtshof*, вместо *Schmerzensgeld* – чаще *Schadenersatz*. Типичной особенностью всех юридических понятий австрийского варианта немецкого языка является то, что они происходят, в основном, из латинского языка. Например, если говорить о Германии, то там вся терминология

римского права была заменена собственными немецкими эквивалентами. Отсюда образовались такие дефиниции, как *Legat* (*Vermachtnis*), *Servitut* (*Dienstbarkeit*), *Causa* (*Fall*, *Rechtsgrund*).

Исходя из всего вышеизложенного, можно прийти к выводу, что австрийский вариант немецкого языка отличается от немецкого языка стилем, грамматическими особенностями, произношением, лексическим составом. Эти различия обусловлены особенностями исторического развития двух стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зусман В. Г. Словарь по межкультурной коммуникации. Понятия и персоналии / В. Г. Зусман, З. И. Кирнозе, Г. П. Рябов. – М. : Флинта : Наука, 2010. – 136 с.
2. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академический Проект, 2001. – 990 с.

Колесникова Е. Ю.
Ковтун И. В.
Омельченко Е. М.
г. Донецк, ДНР

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В современном мире знание иностранных языков дает огромное преимущество. Проблема подготовки будущих специалистов, владеющих несколькими иностранными языками, в настоящее время стоит довольно остро, свое место занимает тенденция многоязычного (мультилингвального) образования [4, с. 172].

Следует отметить, что методика преподавания второго иностранного языка по сравнению с методикой преподавания первого языка является менее разработанной дисциплиной, хотя в этой области сделано уже немало. К сожалению, практика показывает, что преподаватели мало учитывают специфику второго иностранного языка и нередко преподают его как первый иностранный язык.

Н. Д. Гальскова предлагает в качестве основной цели обучения немецкому языку как второму иностранному языку формирование у учащегося способности, готовности и желания участвовать в межкультурной коммуникации и самосовершенствоваться в овладеваемой им коммуникативной деятельности [2, с. 70]. В данной цели автор выделяет два аспекта: прагматический и педагогический.

Прагматический аспект цели обучения иностранному языку связан с формированием у обучающихся коммуникативной компетенции, позволяющий им в соответствии с их реальными и актуальными потребностями и интересами использовать немецкий язык на базовом уровне в наиболее типичных социально-детерминированных ситуациях речевого непосредственного и опосредованного общения. Данный уровень предполагает наличие у обучающегося: знаний о системе языка и навыков оперирования языковыми средствами общения данного языка; коммуникативных умений; уметь в устной и письменной форме поддерживать контакт с партнёром по общению, сообщать и запрашивать информацию и т.п.

К педагогическому аспекту цели обучения второму иностранному языку автор относит дальнейшее совершенствование языковых способностей учащихся. Согласно этому фронтальная работа сводится к минимуму. Парные, групповые виды работы, совместные творческие задания и проекты занимают в учебном процессе значительное место. В учебном процессе должны создаваться ситуации, позволяющие обучающемуся самостоятельно переносить усвоенные ранее знания, навыки и умения в новый контекст их употребления. При этом содержание обучения второму иностранному языку подлежит не механическому усвоению, а интеллектуальной и творческой переработке.

Лингвистический опыт студенческой аудитории характеризуется синтезом знаний, навыков и умений не только в родном языке, но и первом иностранном, оказывает положительное влияние на усвоение второго иностранного языка, несмотря на наличие интерферирующего действия первого иностранного языка, он позволяет быстро и осознанно овладевать понятиями и терминами [1, с. 27].

Широко известен тот факт, что чем большим количеством языков владеет каждый потенциальный участник процесса межкультурного общения, тем легче происходит его интеграция в интернациональное сообщество, понимание особенностей культуры и национального менталитета того или иного народа, тем проще осуществляется кооперация на мировом рынке труда и тем выше его шанс для получения достойного места в жизни [3, с. 39]. В основе принципа опоры на лингвистический опыт учащихся лежит сравнительно-сопоставительный анализ, который является оптимальным для данной аудитории.

В современной научно-методической литературе проблеме учёта родного языка в преподавании иностранного языка уделяется большое внимание. Сопоставление же фактов родного языка со сходными или, наоборот, отличными моментами иностранного способствует постепенному переходу от процессов

оформления высказывания, свойственных родному языку, к процессам оформления, свойственных языку изучаемому. В числе благоприятных предпосылок для сравнительно-сопоставительной ориентации обучения немаловажную роль играет и фактор единства языкового стиля специальной литературы на изучаемых языках – в нашем случае – медицинской оригинальной литературы.

Для успешного сравнительно-сопоставительного анализа преподавания иностранных языков необходимо выполнение ряда условий, сформулированных в разное время видными педагогами и методистами:

- 1) связь программного материала сопоставляемых языков, необходимая для опоры при сравнениях;
- 2) адекватная филологическая подготовка преподавателей иностранных языков;
- 3) соответствующий уровень знаний учащихся первого иностранного языка как основа для сопоставительного изучения иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышников Н. В. Французский как второй иностранный язык в средней школе и особенности его преподавания / Н. В. Барышников // Иностранные языки в средней школе. – 1998. – № 5. – С. 27.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – С. 70.
3. Гальскова Н. Д. Новый УМК по немецкому языку / Н. Д. Гальскова, Л. Н. Яковлева // Иностранные языки в средней школе. – 1998. – № 1. – С. 39.
4. Ополонец Л. В. Некоторые особенности обучения второму иностранному языку / Л. В. Ополонец // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 5. – С. 172-176. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2016/56185.htm>.

*Коловерова И. Г.
г. Горловка, ДНР*

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В современном мире все чаще встает вопрос о применении новых технологий в обучении иностранному языку в высшей школе. Речь идет не только о новых технических средствах обучения, но и о

новых формах и методах преподавания иностранного языка, новых подходах к процессу обучения.

Многие исследователи с мировым именем занимаются разработкой и внедрением новых технологий в учебный процесс.

Компьютеры представляют собой мощный инструмент для решения различных задач. Если вы желаете заниматься самообразованием, к вашим услугам предоставляется многочисленное количество обучающих и энциклопедических программ. Из всех аспектов использования компьютеров рассматривается только образовательный. Дети и взрослые могут использовать мультимедиа как эффективное средство обучения. Это как простые программы, способные научить ребенка распознавать цвета, так и высокоинтеллектуальные, обучающие иностранным языкам или математическим законам.

Мультимедиа спроектирована, чтобы передавать звук, данные и изображения по местным, региональным и глобальным сетям (например, для проведения персональных видеоконференций). Графика, анимация, фото, видео, звук, текст в интерактивном режиме работы создают интегрированную информационную среду, в которой пользователь обретает качественно новые возможности. Самое широкое применение мультимедийные технологии нашли в образовании – от детского до пожилого возраста и от вузовских аудиторий до домашних условий. Мультимедийные продукты успешно используются в различных информационных, демонстрационных и рекламных целях, внедрение мультимедиа в телекоммуникации стимулировало бурный рост новых применений [3, с. 45].

Каждая из таких технологий представляет собой неразделимый симбиоз аппаратного и программного обеспечения. Основной возможностью мультимедиаингафонного класса RINEL-LINGO является речевая и видеосвязь преподавателя со всеми учащимися или группой учащихся (всего до восьми групп), а также речевая и видеосвязь учащихся, объединенных в группу между собой. Под видеосвязью понимается возможность просмотра экрана учащегося на мониторе преподавателя, просмотра экрана преподавателя учащимся (группой учащихся), просмотр экрана учащегося другим учащимся (группой учащихся). Просмотр экрана может быть как пассивный, так и активный. Пассивный просмотр экрана – это получение изображения экрана компьютера другого рабочего места. Активный просмотр экрана – это просмотр экрана компьютера другого рабочего места с возможностью управлять его клавиатурой и мышью. Речевая связь не отражается на скорости и качестве работы любого программного обеспечения, так как при ее реализации не используются программные и аппаратные ресурсы компьютеров.

Новые возможности класса в сочетании с мультимедийными возможностями самих компьютеров позволяют использовать самые разнообразные методики обучения, ранее не доступные при персональном использовании компьютеров. КЛАСС наиболее эффективен для преподавания иностранного языка. КЛАСС также может быть использован для развития разнообразных навыков работы в группе, требующей активного речевого взаимодействия между участниками группы. Аппаратные средства и программное обеспечение, входящее в состав КЛАССА, позволяют применить следующие варианты работы: преподаватель делает объявление в классе или что-либо говорит и его речь транслируется на головные телефоны всех учащихся, а также по громкоговорящей связи. При этом возможна передача изображения экрана преподавателя на мониторы учащихся [2, с. 78].

Данная возможность позволяет преподавателю индивидуально работать с учащимся, не покидая своего рабочего места. Преподаватель работает с группой учащихся. В виртуальных аудиториях одновременно несколько учащихся могут отвечать пройденный материал или совместно решать задачи с демонстрацией программ, на уроках иностранного языка читать текст или вести диалоги. Преподаватель может подключаться к каждой из виртуальных аудиторий и контролировать ход работы учащихся.

Управление и контроль над учебным процессом с главного компьютера должен реализовывать для преподавателя следующие возможности: пересылку видео- и аудиоинформации на мониторы всех учащихся или выбранной группы, демонстрацию учебных фильмов, работу с мультимедиаприложениями и др.; проверку выполнения заданий в автоматическом (последовательном) либо ручном режиме; контроль методом дистанционного управления.

Микрокомпьютер объединяет словарь объемом более 1 млн слов, органайзер с памятью 2 Мбайта и цифровой диктофон хорошего качества, позволяющий делать запись продолжительностью до 12 мин. Включение в состав программного обеспечения системы перевода “Сократ” позволило программе переводить не только отдельные слова, но и целые тексты с русского языка на английский и обратно. Этот компактный аппарат под названием «Партнер» размером со средний калькулятор, помимо перечисленных функций, может использоваться в качестве устройства для интерактивного обучения английскому языку и проверки знаний. Он содержит не только подробный грамматический справочник и туристический разговорник на 7 европейских языках, но и встроенный образец экзамена TOEFL, который обязан сдать всякий, кто хочет учиться в США или работать в американских государственных учреждениях. Высококачественный синтезатор иностранной речи с возможностью

регулировки тональности и частоты воспроизведения в сочетании с системой интерактивной фонетической практики позволяет не только услышать, но и отработать правильное произношение слов и фраз.

“Touch Screen” позволяет производить все операции как с обычной клавиатуры, так и прикосновением специального пера к экрану, по принципу работы «мыши» на компьютере. Эта же технология обеспечивает функцию скорописи (возможность делать заметки обычным почерком), позволяет чертить схемы и планы в графическом редакторе, которые можно отправить по факсу [3, с. 378].

Определяя цели, задачи и возможности использования компьютерных технологий на уроке, преподаватель может, прежде всего, иметь в виду следующие принципиальные позиции:

- а) сохранение психического и физического здоровья учащихся;
- б) формирование у обучаемых элементарных пользовательских умений и навыков;
- в) помощь обучаемым в усвоении учебного материала на основе специально и грамотно созданных для этой цели прикладных компьютерных программ по изучению иностранного языка.

Индивидуализация обучения, непременно сопутствующая использованию информационных технологий на уроке, требует от преподавателя дополнительных затрат времени и сил.

ЛИТЕРАТУРА

1. Казаков С. И. Основы сетевых технологий / С. И. Казаков. – М. : Радио и связь, 1998. – 162 с.
2. Олифер В. Новые технологии в обучении / В. Олифер, Н. Олифер. – СПб. : БХВ-Санкт-Петербург, 2006. – 512 с.
3. Титоренко Г. А. Современные информационные технологии / Г. А. Титоренко. – М. : ЮНИТИ, 1999. – 406 с.

*Корниенкова М. С.
г. Донецк, ДНР*

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Принятие новых государственных образовательных стандартов профессионального и общего образования свидетельствует о необходимости значительной перестройки всех составляющих образовательной парадигмы школы и вуза. Данные изменения связаны с повышенным вниманием к интерактивным формам

обучения, обязательному использованию цифровых технологий (ЦТ) на всех этапах процесса обучения – от подачи материала до его контроля, моделированию и применению инновационных методов обучения, организации и регламентации самостоятельной работы обучающихся, развитию информационно-коммуникационной компетенции (ИКТ) всех участников образовательного процесса.

Многие исследователи, анализируя роль ЦТ в обучении, выделяют три качественно различные типа их применения в обучении:

- первый тип – смешанный форма (blended learning) – предполагает интеграцию новейших технологий в традиционный процесс обучения для повышения эффективности преподавания различных дисциплин;
- второй тип обучения – дистанционный – базируется на использовании ЦТ, которые позволяют вести учебный процесс без прямого участия преподавателя, способствуя развитию навыков самостоятельного поиска, выбора и применения информации;
- третий тип представлен новым образовательным феноменом, основанным на концепции образование через всю жизнь – это массовые открытые онлайн-курсы, которые в основном используются для самообразования и повышения квалификации.

Первый и второй тип применения ИКТ в образовательном процессе предполагает постепенную перестройку всей системы образования, смену господствующей парадигмы профессионального обучения. Сегодня внедрение ИКТ в профессиональную деятельность педагогов является приоритетным направлением модернизации образования в связи с введением новых образовательных стандартов вуза и школы.

Дистанционное обучение считается одним из наиболее эффективных и перспективных форм получения образования во всем мире. В настоящий момент этот термин находится у всех на слуху, и им пытаются обозначить все возможные способы и формы применения ИКТ в образовательном процессе – от сайта учебного заведения с краткой информацией о поступлении до обычного линейного учебника, опубликованного в сети.

Массовые открытые онлайн-курсы – наиболее перспективное и бурно развивающееся направление электронного обучения на сегодняшний день как у нас в республике, так и за рубежом, поскольку опирается на такие подходы, как коннективизм, активное обучение, обучение в сотрудничестве, которые повышают самостоятельность и мотивацию обучающихся в приобретении навыков и умений, необходимых для профессиональной деятельности в глобальном цифровом мире.

Основная сложность заключается в создании не столько технической, сколько методической базы учебных заведений, которая предполагает наличие открытых обучающих ресурсов, коренным образом отличающихся от тех, что используются в традиционной форме образования.

Главная задача преподавателей и учителей иностранных языков на сегодняшний день – научиться проектировать и создавать собственные электронные обучающие материалы и задания, способствующие оптимизации и эффективности учебного процесса при использовании дистанционной и смешанной форм обучения.

Таким образом, интеграционный этап преподавания иностранных языков характеризуется более широким использованием преподавателями возможностей ИКТ, необходимостью решения психолого-педагогических задач применения компьютерных средств в учебном процессе на основе соблюдения баланса между лучшими методами традиционного обучения и информационными технологиями с целью формирования преемственной и дидактически целесообразной информационной образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Титова С. В. Цифровые технологии в языковом обучении : теория и практика / С. В. Титова. – М. : Эдитус, 2017. – 548 с.
2. Кашина Е. Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка / Е. Г. Кашина. – Самара : Универс-групп, 2006. – 350 с.

*Короткая Л. Н.
г. Шахтёрск, ДНР*

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ЕГО МЕСТО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Ориентация современного образования на развитие языковой личности, а именно формирование у нее способности к самостоятельному изучению языка и культуры, автономности в использовании иностранного языка, креативности в решении различных задач средствами иностранного языка, требует по-новому подойти к содержанию и организации домашней работы учащихся.

Специальные исследования показывают, что проблема повышения качества обучения может быть успешно решена только при условии подкрепления высокого качества уроков хорошо организованной домашней учебной работой учащихся.

Домашняя работа заключается в самостоятельном выполнении заданий учителя, направленных на повторение и более глубокое усвоение изучаемого материала и его практическое применение, развитие творческих способностей и совершенствование основных учебных компетенций.

Наряду с функциями, общими с другими учебными дисциплинами, ДЗ по иностранному языку выполняет свои специфические функции, вытекающие из особенностей этого учебного предмета. К ним относятся функции формирования общих учебных компетенций, необходимых для овладения различными видами речевой деятельности (работа с основной и дополнительной литературой, пользование грамматическими справочниками и словарями, реферирование иноязычного материала, планирование и правильная организация последовательности действий во время иноязычного общения), и специальных учебных компетенций (развитие языковой догадки, ориентация на наблюдение явлений и закономерностей развития языка, подготовка к общению на уроке, снижение психологического барьера).

Реализация указанных функций обусловлена как содержанием ДЗ, так и способами его предъявления учащимися. Известно, что лучше усваивается тот материал, который является лично значимым для учащихся и имеет яркое эмоциональное воздействие. Эти понятия объединяют такие характеристики учебного материала и деятельности учащихся, как содержательность материала; новизна информации; актуальность тематики; престижность источников информации; возможность установления определенных связей между частями изучаемого материала, его обобщение и систематизация; возможность установления связей с информацией, которая была получена из других учебных дисциплин; возможность и необходимость применения самостоятельного поиска и творчества; возможность личной оценки и комментирования информации; перспектива использования результатов выполнения заданий в групповом общении, самостоятельной работе, а также в сфере собственных внеучебных интересов [3, с. 12]. Эти свойства заданий связаны не только с содержанием, но и с характером деятельности учащихся по их выполнению.

Проверка ДЗ нередко не достигает своей цели из-за неправильной организации этой работы. Учителю иностранного языка следует разнообразить как содержание ДЗ, так и способы его проверки.

Более привлекательными и значимыми для учащихся являются коммуникативно-познавательные задания, которые обеспечивают параллельное овладение как чтением, так и устной речью, а также познавательные задания, направленные на формирование приемов

самостоятельного раскрытия значений незнакомых слов, обобщение изученной лексики и систематизации грамматических явлений.

Как показывает практика, учащиеся значительно активнее выполняют ДЗ, требующие преобразования или творчества, чем те, которые требуют просто имитационной деятельности. ДЗ обязательно должно включать мотивационный компонент, например, перечень ситуаций общения, возможной сферы применения результатов работы. При этом необходимо рационально сочетать задания, направленные на получение и переработку полученной информации, с заданиями на усвоение языковых средств.

Проверка ДЗ вызывает больший интерес, когда учащиеся сами вызывают друг друга для ответа и не по списку или по очереди, а наугад. Очень простой и эффективной является работа с карточками. Она обеспечивает участие каждого в работе всей группы. Не менее эффективным способом проверки ДЗ является введение игрового элемента на уроке, организация грамматической или ролевой игры на материале ДЗ. Привлечь внимание учащихся к новой лексике, которая встретилась в ДЗ, можно, используя ее в новом контексте. Более сложной формой проверки ДЗ является выполнение однотипных тренировочных упражнений, когда 1-2 учащихся выходят к доске, группа называет им слова или предложения из ДЗ или подобные им, а они должны решить, как или в какой столбец таблицы их правильно записать.

Мы рассмотрели лишь отдельные формы и способы проверки ДЗ по иностранному языку. К дальнейшему развитию этой проблемы следует отнести методически обоснованную разработку системы домашних заданий для учащихся, учитывающих увеличение объема их самостоятельной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конишева А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А. В. Конишева. – СПб. : КАРО, Мн. : Четыре четверти, 2005. – 208 с.
2. Служевская Т. П. Активизация внимания школьников при проверке домашнего задания / Т. П. Служевская // Русский язык в школе. – 1985. – № 4. – С. 32-34.
3. Якушина Л. З. Учебник немецкого языка для средних специальных учебных заведений / Л. З. Якушина, А. В. Емельянова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 1985. – С. 5-18.

Косинова М. А.
Научный руководитель: канд. филол. наук,
доц. Фефелова В. В.
г. Горловка, ДНР

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КУЛИНАРНОГО ДИСКУРСА

Одним из наименее изученных явлений на сегодня является кулинарный дискурс. Этот феномен появился сравнительно недавно, поэтому возникли сложности при его изучении, ведь он включает в себя не только взаимодействие речи и физической потребности человека в еде, но также и культурологический, этнический, социальный и статусный аспекты.

В кулинарном дискурсе выделяют такие функции, как директивная, денотативная, квалификационно-оценочная и презентационная.

Директивная (инструктивная) функция показывает обработку и приготовление пищи. Её задача – при помощи комментариев ознакомить с самим процессом обработки продуктов и приготовлением, а также учесть непредвиденные факторы, которые могут помешать, ухудшить или изменить данный процесс.

Денотативная – помогает создать в сознании представление и образ еды, которая будет приготовлена в будущем, а также учитывает участников приготовления и поглощения еды.

Квалификационно-оценочная показывает отношение социума к процессу приготовления и принятия пищи, а также формирует общественное и культурное мнение по поводу этого процесса.

Презентационная функция призвана давать представление о блюде в узком смысле значения и формировать кулинарную картину мира в более широком смысле. Она помогает воздействовать на человека, влиять на него, побуждать к покупке или пробе блюда [2, с. 18].

Для лучшего понимания и изучения любого кулинарного дискурса можно рассмотреть совокупность его элементов. Мы присоединяемся к мнению А. Ю. Земсковой, которая рассматривает следующие признаки кулинарного дискурса: участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, прецедентные тексты и дискурсивные формулы [1, с. 39].

Участниками кулинарного дискурса являются люди, связанные с приготовлением, обработкой и поглощением пищи – повара, официанты, посетители ресторанов, кафе и других общественных мест питания; люди, увлекающиеся кулинарией, работники кулинарных телеканалов, их телезрители; люди, связанные с написанием и издательством кулинарных книг,

журналов и газет, и их читатели; звезды, которые делятся своими любимыми рецептами; блогеры и домохозяйки.

Характерной чертой хронотопа кулинарного дискурса является время и место. Для хронотопа в устной форме подходят кафе, рестораны, кухни, а для письменного кулинарного дискурса характерны книги с рецептами, блоги, телепередачи. Обычно действия, связанные с обработкой, приготовлением продуктов и их потреблением, проходят во время традиционных завтрака, обеда и ужина. Кроме того, может быть ещё перекус, второй завтрак, полдник и т.п.

Среди целей кулинарного дискурса исследователи называют информативную, обучающую, побудительную и оценочную [2, с. 16].

Лингвокультурологические ценности кулинарного дискурса базируются на классовых различиях и на отношении к процессу приготовления еды. Классовые различия формировались целые столетия, т.к. во всех странах мира существовало и существует до сих пор расслоение населения на богатых, людей со средним достатком и бедных. В восточных странах было особое деление на касты, зависящее не от материального достатка, как в странах Европы и Америки, а изначально от рождения человека в той или иной касте до конца его жизни. Естественно, это отражалось на еде, на подборке продуктов и, соответственно, на сложности и роскошности блюда. В более богатых слоях населения была придумана специальная этика поведения за столом, а также нормы сервировки. Что касается отношения к еде, его можно рассмотреть в следующих контекстах: прагматическом, ритуальном и эстетическом.

Отличными текстами-иллюстрациями в данном случае являются рецепты разных народов мира, разных регионов в контексте одной страны, культурные ценности, традиции. Эти рецепты можно найти в книгах, журналах, телепередачах, интернет-сайтах, блогах и т.п. Кроме того, это могут быть кулинарные путеводители, карты меню и т.п. Дискурсивными формулами служат обороты речи, образующие специфику рецепта и соответствующие контексту [1, с. 42].

Итак, кулинарный дискурс – достаточно вместилище явление, поэтому для его изучения следует рассмотреть такие функции, как директивная, денотативная, квалификационно-оценочная и презентационная. Кроме этого, можно отдельно исследовать такие компоненты кулинарного дискурса, как участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии, прецедентные тексты-иллюстрации и дискурсивные формулы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Земскова Ю. А. Лингвосомиотические характеристики англоязычного гастрономического дискурса / А. Ю. Земскова // Вестник ТПГУ. – 2009. – № 9 (60). – С. 35-50.
2. Федорова К. М. Текстологические особенности понятия «рецепт» / К. М. Федорова, Е. С. Руфова // Наука, образование и культура. – № 10 (13). – 2016. – С. 14-20.

*Крутоянова Т. А.
г. Дебальцево, ДНР*

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Обращение к проблеме целесообразности раннего ознакомления обучающихся с элементами лингвострановедения обеспечивает более эффективное решение общеобразовательных, практических, развивающих и воспитательных задач и содержит огромные возможности для поддержания мотивации учения.

Актуальность работы обусловлена одной из основных задач, которые ставятся сегодня обществом перед школой, а именно воспитание и образование высококультурного и всесторонне развитого человека, обладающего общеучебными навыками и коммуникативной компетенцией в актах межкультурной коммуникации.

Предметом нашего исследования является целесообразность обучения лингвострановедению в начальной школе.

Объектом работы стало исследование влияния лингвострановедческого аспекта на формирование стойкой мотивации изучения иностранного языка обучающимися младших классов.

Цель – доказать целесообразность обучения лингвострановедению в начальной школе на современном этапе развития системы общего образования.

Методы исследования: анализ методической литературы, синтез, обобщение.

Практическая значимость исследования: предложенные материалы можно использовать при подготовке к урокам и факультативным занятиям по иностранному языку в начальной школе.

1. Теоретические основы лингвострановедческого подхода в обучении иностранному языку на начальном этапе.

В свете современных требований к обучению иностранным языкам особое значение приобретает роль лингвострановедческой информации, которая должна соответствовать опыту и интересам обучающегося и быть сопоставимой с аналогичным опытом его ровесника в стране изучаемого языка.

2. Особенности обучения лингвострановедению младших школьников.

При отборе лингвострановедческого материала должны учитываться особенности возрастной психологии, уровня общеобразовательной и языковой подготовки младших школьников. Особенности детей этого возраста являются любознательность, произвольное запоминание, широта интересов, любовь к игре, конкретно-образное мышление, быстрая утомляемость, неустойчивое внимание.

3. Особенности влияния лингвострановедческого аспекта на формирование мотивации изучения иностранного языка обучающимися младших классов.

Использование лингвострановедческой информации в доступной и увлекательной форме способствует усвоению ими элементов иноязычной культуры, повышению познавательной активности обучаемых, созданию у них положительной мотивации.

Применение элементов лингвострановедения открывает безграничное поле деятельности для организации работы даже на начальном этапе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобкова Л. В. Страноведение как форма привития интереса к изучению иностранного языка / Л. В. Бобкова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 32.
2. Гальскова Н. Д. Практические и общеобразовательные аспекты обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 5. – С. 18.
3. Никитенко З. Н. О содержании национально-культурного компонента в обучении английскому языку младших школьников / З. Н. Никитенко, О. М. Осиянова // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 5. – С. 4-10.
4. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г. Д. Томахин // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6. – С. 22-27.

**УРОК В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ: ТЕХНОЛОГИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ
(на примерах уроков английского языка)**

Введение нового стандарта ставит перед нами новые задачи, обязательные при реализации основных образовательных программ. В свете этих изменений на первый план выходит развитие личностных, метапредметных и предметных умений. А также большое внимание уделяется созданию основы для формирования интереса к дальнейшему изучению предмета и развитию навыков самонаблюдения и самооценки.

Каковы приёмы повышения мотивации на разных этапах обучения в начальной школе?

Начальный этап (1-4-е классы) – младший школьный возраст. Дети легко вступают в общение, радуются любым ролям, охотно выступают в качестве партнёров учителя. Самосознание и самооценка воспроизводят ту оценку, которую они получают от взрослых. Согласно исследованиям, проведённым большинством учителей, первоначальная мотивация является высокой, действует непродолжительное время и объясняется новизной предмета, желанием школьников показать, что они сумеют научиться новому предмету. Поэтому, чтобы поддержать высокую мотивацию на начальном этапе, достаточно использовать игры, наглядность, песни, диалоги, загадки, ролевые игры, разнообразные воображаемые ситуации.

Нецелесообразно требовать от учеников младшего возраста выполнения ситуативных упражнений, предполагающих принятие роли, действия в предлагаемых обстоятельствах сидя за партой. Детям надо разрешить двигаться и подкреплять высказывание соответствующими действиями, пользоваться нужными предметами. Большое значение на мотивацию оказывает поддержка у детей стремления к общению, уверенность в том, что они многое могут.

Что важно в обучении иностранному языку?

1. Формирование умения общаться.
2. Учёт возрастных способностей и потребностей учащихся.
3. Мотивация к овладению языком.
4. Знание культуры и истории изучаемой страны.
5. Воспитание готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка.
6. Использование иностранного языка в других областях знаний.
7. Раннее обучение детей.

Охарактеризуем существующие виды мотивации, обеспечивающие заинтересованное изучение иностранных языков.

Психологи, изучая характер побудительных сил и способы их регуляции в учении, установили многообразие мотивационной сферы человека.

Для оптимальной организации речемыслительной деятельности необходимо знать **типы мотивов**. Мотивация учения может определяться внешними (узколичными) мотивами и внутренними мотивами.

Внешние мотивы не связаны с содержанием учебного материала: мотив долга, обязанности (широкие социальные мотивы), мотив оценки, личного благополучия (узко социальные мотивы), отсутствие желания учиться (отрицательные мотивы).

Внутренние мотивы, напротив, связаны с содержанием учебного материала: мотивы познавательной деятельности, интереса к содержанию обучения (познавательные мотивы), мотивы овладения общими способами действий, выявление причинно-следственных связей в изучаемом учебном материале (учебно-познавательные мотивы). Как утверждают Г. В. Рогова и З. Н. Никитенко, интерес к процессу обучения иностранному языку держится на внутренних мотивах, которые исходят из самой иноязычной деятельности. Таким образом, в целях сохранения интереса к предмету учитель должен развивать у учащихся внутренние мотивы.

В целом учитель как личность должен быть интересен ученикам. Если он не заикливается только на своем предмете и его интересует жизнь современных молодых людей, их проблемы, а также глобальные проблемы общества, которые предстоит в недалеком будущем решать его ученикам, если учитель умеет передать и объяснить свой интерес учащимся, то они сами будут стремиться к общению с ним.

Сама формулировка задач урока должна импонировать ребятам, открывать перед ними ясную речевую перспективу. Формулировка задачи зависит от ступени обучения, от возрастных и психологических особенностей. Например, во 2-м классе, когда учащиеся начинают изучать иностранный язык, для формулировки стоит использовать такие слова, как «играть», «строить», «фантазировать», «разгадывать загадки», которые предполагают игровые моменты на уроке.

Далее, по мере взросления учащихся, задачи урока тоже усложняются.

Фактически почти любую тему можно сделать личностно значимой. Личностная ориентация предполагает, однако, адресованность не только непосредственно к самому ученику и его «Я», но и к более широкой среде, причастность к которой он

ощущает (моя семья, моя улица, мой город, моя страна, страна изучающего языка).

В область личностных интересов естественным образом втягивается и вторичное «Я», когда учащийся играет какую-либо роль в воображаемой ситуации.

Равновесие между новой и известной информацией может быть соблюдено путём актуализации межпредметных связей. В этом случае факты и события, усвоенные на других уроках по другим областям знаний, предстают перед учащимися на уроках иностранного языка как бы в новой языковой оболочке. Узнавание их доставляет учащимся радость познания; одновременно они на деле убеждаются, что иностранному языку, как и родному, свойственна органичная вплетённость во внешний многомерный мир. Практика свидетельствует: основная причина создавшегося положения – низкий уровень мотивации обучаемых к изучению языка. Значит, надо искать новые подходы к конструированию уроков, повышать свое методическое мастерство. Многие педагоги считают, что необходимо так строить процесс общения в преподавании учебного курса, чтобы в нём было как можно больше поисковых ситуаций, в которых обязательно присутствуют необычные, оригинальные примеры, вопросы, задания. Сам процесс овладения иностранным языком станет для ребят увлекательным, если учитель чаще будет обращаться в общении с ними к дискуссионно представленным гипотезам, контрастным предположениям, к фантазии, сказке, были, легенде, к разным вариантам прочтения материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бреслав Г. М. Психология эмоций : учеб. пособие / Г. М. Бреслав. – М. : Смысл : Академия, 2004. – 544 с.
2. Комарова Э. П. Эмоциональный фактор: понятие, роль и формы интеграции в целостном обучении иностранному языку / Э. Г. Комарова, Е. Н. Трегубова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 11-15.
3. Леонтьев А. А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранными языками / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 24-29.
4. Маслыко Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – Мн. : Вышейшая школа, 2004. – 522 с.
5. Филатов В. М. Некоторые аспекты раннего обучения иностранным языкам / В. М. Филатов // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 5. – С. 17-20.

Кулинич А. А.
Научный руководитель: канд. пед. наук,
доц. Погромская А. И.
г. Горловка, ДНР

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Современный педагогический процесс имеет в своей основе развитие новой образовательной среды, создание которой позволит существенно усилить влияние школы как социального института на ход самореализации личности обучающегося. Это веление времени, во многом определяющее содержание преобразований учебного процесса современной школы, явилось одной из причин непрерывного поиска новых, более эффективных педагогических технологий. Одной из таких технологий является метод проектов.

Метод проектов – это комплексный метод обучения, позволяющий строить учебный процесс исходя из интересов учащихся, дающий возможность учащемуся проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности, результатом которой является создание какого-либо продукта или явления [4, с. 21].

Содержание работы над выполнением проекта реализуется через следующие этапы: проблемно-целевой, этап разработки сценария и технического задания, практическая работа, предварительная защита, публичная защита проекта.

В эффективной работе по проектной методике существенную роль играет процедура оценивания. Критерии и параметры оценки зависят от цели и типа задания, должны учитывать степень достижения цели, качество выполнения работы, глубину содержания, качество процесса выполнения работы, степень сложности обработанного материала и т. д.

Критериями оценки презентации, отчета по проекту могут быть:

- глубина и оригинальность содержания;
- логичность изложения;
- организация презентации;
- качество оформления;
- наличие визуального материала;
- грамотность изложения на иностранном языке;
- контакт с аудиторией;
- невербальное поведение выступающего и т.д. [1, с. 42].

Применение проектной технологии особенно актуально на старшей ступени обучения средней общеобразовательной школы при изучении иностранного языка.

Основной целью использования технологии проектов в обучении иностранному языку является возможность в овладении учащимися коммуникативной компетенцией, т.е. практическому овладению иностранным языком [2, с. 24].

Существуют разные классификации проектов, которые могут быть реализованы на уроках иностранного языка: индивидуальные, групповые, парные; творческие, исследовательские, информационные, ролево-игровые, практико-ориентированные; монопроекты и межпредметные проекты и т. д.

Проекты лучше всего применять на заключительном этапе определенного цикла работы над развитием и совершенствованием умений во всех видах речевой деятельности, например, по завершении тематического модуля или определенного аттестационного периода (в конце четверти, семестра).

Ценность метода проектов для учебного предмета «Иностранный язык» заключается в следующем:

- иностранный язык используется как средство общения при решении общей задачи, что способствует развитию коммуникативной компетенции;
- содержанием проектов является культура страны изучаемого языка, что способствует формированию социокультурной компетенции;
- работа над проектом способствует развитию навыков исследовательской познавательной деятельности (анализ литературы, сбор и обработка информации, формулировка гипотезы, поиск путей решения проблемных задач);
- работа над проектом обеспечивает автономность учащегося в обучении, формирует умения осознанной самостоятельной учебной деятельности, потребности в самообразовании и саморазвитии;
- работа над проектом обеспечивает условия для формирования информационной компетенции учащихся (поиск, прием, преобразование, критическое осмысление и передача информации, владение телекоммуникационными технологиями) [3, с. 22].

Таким образом, использование проектной деятельности является средством повышения эффективности и качества обучения иностранному языку, позволяет развивать творчество и самостоятельность учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. – М. : АРКТИ, 2005. – 112 с.
2. Полат Е. С. Метод проектов на уроке иностранного языка в школе / Е. С. Полат / Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 22-27.

3. Щемелева И. Ю. Применение инновационных методов обучения иностранным языкам в школе : учеб.-метод. пособие / И. Ю. Щемелева. – Орск : Изд-во ОГТИ, 2009. – 118 с.
4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин – М. : ИКАР, 2009. – Режим доступа: https://methodological_terms.academic.ru/1526/ПРОЕКТНАЯ_МЕТОДИКА.

*Куриленко Ю. А.
г. Донецк, ДНР*

КЛАССИЧЕСКИЕ И ДРЕВНИЕ ЯЗЫКИ

Языки начали формироваться в далеком прошлом, более ста тысяч лет назад.

До сих пор человечество не в состоянии узнать, какой язык был самым первым разговорным языком, так как древние языки просто-напросто не имели письменной формы. Просчитать, какой язык появился самый первый, – невыполнимая задача. Многие из древних языков являются мертвыми.

Основные мертвые языки:

1. Шумерский язык – появился на территории Месопотамии (ныне Ирак, Иран, Сирия в 5000 г. до н. э.).

2. Аккадский язык – также появился на территории Месопотамии в 4500 г. до н. э.

3. Арамейский язык – также использовался на территории бывшей Месопотамии в 3000 гг. до н. э., был родным языком Иисуса Христа.

4. Египетский язык появился на нынешней территории Египта, Карфагена в 3000 г. до н. э.

Также выделяют семь основных классических языковых групп, которые используются в наше время:

1. Иврит – древний язык, который вышел из обращения еще в четвертом веке нашей эры и использовался только при богослужении евреями всего мира.

Однако после подъема сионизма в XIX-XX веках нашей эры иврит прошел процесс перерождения и стал официальным языком. Интересный факт заключается в том, что современный иврит отличается от библейского, но носители иврита полностью понимают, что там написано. Так как родным языком для первоносителей современного иврита был идиш, современный иврит имеет много общего с этим языком.

Языковая семья: Афразийская;
Письменность: еврейский алфавит;
Народы: Пост-Месопотамия;
Разговорные формы / Диалекты: иврит.

2. Тамильский – официальный язык Сингапура, Шри-Ланки и Индии. Около 55 % записей, найденных в Индии, были написаны на этом языке. Это единственный язык в мире, который дожил до нашего времени. В отличие от еще одного древнеиндийского языка (санскрита), который вышел из употребления еще в 600 г. до н. э. и использовался для богослужений – тамильский продолжал совершенствоваться и сейчас находится в двадцатке самых употребляемых языков мира.

Языковая семья: Дравидийская.
Письменность: тамильское письмо.
Народы: цивилизация долины Инда.
Разговорные формы / Диалекты: 7 диалектов.
Происхождение: до 300 г. до н. э. (возможно, что до 2000 г. до н. э.).
Носители языка: > 77 млн.

3. Греческий язык. Относится к Индоевропейской группе и имеет греческий алфавит. Используется в Греции и имеет 14 диалектов. На греческом языке говорят около 16 млн. человек. Считается, что этот язык существует порядка 5000 лет до н. э. и является языком науки. Язык развивался параллельно с греческим народом, поэтому, по большому счету, он ориентирован на культуру и традиции.

4. Китайский язык. Относится к Сино-Тибетской семье. Происходит во втором тысячелетии до н. э., хотя по легенде говорится, что этому языку больше десяти тысяч лет. У языка своя культура, история и традиции. Китайский язык является единственным языком в мире, на котором читают сверху вниз. Носителями языка являются более 1.4 миллиарда человек. Также он имеет 16 диалектов.

5. Санскрит появился в 3000 году до н. э. На сегодняшний день язык считается мертвым. Он не имеет собственной письменности и использовался преимущественно индусами. Они верили, что санскрит – язык святых и брахманов, так как впервые он был найден в Ригведе. Поэтому обычные люди его не использовали.

6. Латынь как язык появился около 1000 г. до н. э. Использовался преимущественно романскими народами. Относится к индоевропейской группе и имеет латинскую письменность. На сегодняшний день считается мертвым языком и используется преимущественно в медицине и на просторах Ватикана.

7. Персидский язык относится к Индоевропейской группе, имеет Иранскую ветвь. Письменность – персидский алфавит и кириллица. Используется преимущественно мусульманскими народами, имеет

девять диалектов. Этот язык распространен в двенадцати странах мира. Персидскую письменность можно увидеть на зданиях, построенных во время династии монголов. Он возник на территории Ирана и Ирака, а с завоеванием монголов он распространился дальше по Южной Азии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гузик М. А. Мировая художественная литература. Тематический словарь. Древние цивилизации / М. А. Гузик, В. В. Горохов. – Москва : Крафт, 2004. – 800 с.
2. Казанский Н. Языки мира. Древние реликтовые языки Передней Азии / Н. Казанский, А. Кибрик, Ю. Коряков. – Москва : Academia, 2010. – 240 с.
3. Петросян Ю. История, культура, языки народов Востока / Ю. Петросян, Г. Зограф, Е. Кычанов. – Москва : Наука, 1993. – 244 с.
4. Рогова Н. Языки мира. Иранские языки. Книга 2. Северо-западные иранские языки / Н. Рогова. – Москва : Индрик, 1999. – 302 с.
5. Ярцева В. Языки мира. Германские языки. Кельтские языки / В. Ярцева, В. Солнцев, Н. Толстой. – Москва : Academia, 2000. – 472 с.

*Куровская Н. Ю.
г. Донецк, ДНР*

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Система образования ставит перед собой задачу подготовить школьников к культурному, профессиональному и личному общению с представителями стран с различными социальными традициями, общественным устройством и языковой культурой. Современная школа успешно преодолевает инертность традиционных методов обучения иностранному языку, ориентированных исключительно на формирование языковой деятельности. Развитие речи на базе упрощенного по содержанию материала за счет тренировки определенных речевых модулей уступает место углубленному знакомству с иной национальной культурой в ходе изучения системы языка и владения им.

Лингвострановедческий аспект образования из вспомогательного переходит в один из базовых и приоритетных элементов образования. Однако эти элементы не могут обеспечить решение многих комплексных задач. Необходимо формирование целостной модели

страноведческого образования как профильной ориентации всего комплекса. Только в рамках такой модели возможен предметный анализ жизненного пространства нации. Лингвострановедение приобретает все большее значение в обучении иностранному языку.

Лингвострановедение – это раздел страноведения, способствующий знакомству с англоязычными странами, народами, традициями и т.д. Лингвострановедение помогает решать воспитательные цели на уроке.

Лингвострановедческий подход позволяет формировать страноведческую компетенцию. Восприятие зарубежной культуры происходит через призму собственной.

Главная цель лингвострановедения – обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов. Лингвострановедение ставит своей задачей изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа.

Сведения страноведческого характера должны быть обязательным компонентом при формировании лингвострановедческой компетенции. Лингвострановедческий аспект должен стать неотъемлемой частью уроков по иностранному языку. Этот аспект способствует лингвистическим навыкам и умениям, знакомит обучаемого с иноязычной культурой.

Таким образом, учитель должен тщательно подбирать страноведческий материал, соответствующий возрастным категориям и интересам обучающихся. Обсуждение вопросов, чтение статей в оригинале, работа со словарем, подготовка сообщений являются важными элементами урока по лингвострановедению. При отборе текстов нужно учитывать принципы аутентичности информации, так как в таких текстах часто встречается специфическая лексика, вызывающая у обучающихся трудности. В своей статье «Составляющее чтение» Д. Гаонак пишет, что знание иностранного языка играет важную роль, но для владения им этого не достаточно.

Текст выполняет две основные функции: познавательную и воспитательную при чтении. Обучающиеся черпают много новой и полезной информации о чужой стране. Особое внимание привлекает чтение художественных текстов.

Основные положения, на которых строится процесс обучения страноведению:

- в центре внимания находится ученик со всеми своими потребностями;
- курс строится на взаимодействии учителя и учащегося;
- дифференцированный подход предполагает учет уровня обученности школьников.

В основе технологии обучения лежат следующие методы и приемы:

- методы: ознакомление с вокабуляром, темой и проблемой;
- приемы: объяснение, прослушивание, чтение, диктант.

Исходя из поставленных целей и задач в содержание обучения страноведению включаются следующие компоненты:

- лингвострановедческий компонент;
- общеучебный компонент.

В настоящее время лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку занимает большое место. Учебно-методические пособия по английскому языку должны иметь практическую направленность, способность выработать навыков устного и письменного общения на основе новейших источников с учетом формирования и развития новой лексики, изучаемый речевой этикет. Содержание уроков в пособиях по английскому языку должны включать все важнейшие моменты, характеризующие жизнь в англоязычных странах. Таким образом, мы повышаем интерес к предмету, способствуем лучшему усвоению программного материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арлан М. А. Лингвострановедение в преподавании иностранных языков в старших классах / М. А. Арлан // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 1. – С. 12-15.
2. Борисенко М. К. Некоторые аспекты преподавания элементов лингвострановедения в старших классах / М. К. Борисенко // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 3. – С. 23-26.

Литвин Р. Г.

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

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОМОЩИ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА

Одной из задач системы образования является подготовка школьников к культурному, личному и профессиональному общению с представителями стран с различными социальными традициями, общественным устройством и языковой культурой.

В настоящее время в обучении иностранным языкам все чаще применяются методики, которые способствуют эффективному усвоению немецкого языка и оптимизируют этот процесс.

Многие методисты и педагоги сходятся во мнении, что обучение иностранному языку происходит более эффективно, когда на уроке используется песенный материал. Таким образом, обучение строится не на лингвистическом, а на коммуникативном подходе.

Применение музыки на уроках немецкого языка помогает вырастить политкультурную личность, воспитывает в ней толерантность и чувство уважения к культуре другого народа. Песня расширяет кругозор, знакомит с творчеством авторов песен, воспитывает высокие нравственные качества.

Песни являются духовным и культурным наследием страны изучаемого языка. Музыкальные произведения несут социокультурную ценность, они отражают реалии страны изучаемого языка, способствуют усвоению фактов об исторических, политических и общественных условиях.

Песни формируют у детей музыкальный вкус, мышление, способствуют эстетическому воспитанию. Слушая немецкие песни, дети приобретают лингвострановедческие знания. Это может быть информация о стране, о ее достопримечательностях, о культуре жизни и быта.

Одним из эффективных подходов в преподавании немецкого языка является использование народных песен. По мнению Гёте, народные песни имеют некую фундаментальность («etwas Stämmiges») и эти песни характеризуют особенности каждого народа [1, с. 9]. Например, народная песня из Австрии «Die Tiroler sind lustig» знакомит учащихся с названием местности, характером людей, живущих в Тироле [4].

Песня «Lieber Staat» группы «Die Ärzte» знакомит учащихся с историей Германии и дает возможность подискутировать о государстве и о жизни людей в нем. В тексте есть строчка: «Ich danke dir für deine Leitkultur». Термин «Leitkultur» был введен в конце XX века в связи с проблемой мусульманской эмиграции. Таким образом, при прослушивании песни можно изучать новейшую историю Германии.

«Mädchen aus Ostberlin» исполнителя Udo Lindenberg – это песня, описывающая события, когда Западный Берлин был отделен от ГДР охраняемой стеной. Герой песни не может видеться с любимой девушкой, так как знает, что многие погибли, пытаясь преодолеть Берлинскую стену. Политическая ситуация послевоенного Берлина, безысходность и трагичность человеческих судеб, разделенных непреодолимой границей, – одна из грустных страниц Германии, с которой стоит познакомить учащихся, изучающих немецкий язык.

«Стража на Рейне» (нем. «Die Wacht am Rhein») – немецкая патриотическая песня. Ее можно использовать для ознакомления учащихся с историей Германии XIX века, в период конфликта с

Францией, известного как Франко-прусская война. В наше время песня редко исполняется оркестрами мира, но после Второй мировой войны «Стража на Рейне» была одной из самых популярных песен, фактически соперничая с «Песнью немцев» (нем. «Deutschlandlied») по популярности в качестве национального гимна.

6 января в Германии празднуют Богоявление (приход волхвов), или же День трех святых королей («Heilige Drei Könige»): Каспара, Мельхиора, Балтазара. Праздник отмечают в память о трех языческих королях, пришедших поклониться Иисусу и принесших ему дары. С помощью песни «Die heiligen drei Könige aus Morgenland» (автором текста является Г. Гейне) можно проиллюстрировать различия в культурных и христианских традициях нашего региона и страны изучаемого языка.

Подбирая материал лингвострановедческого характера, необходимо помнить о том, что он обязательно должен иметь педагогическую ценность. Критерии отбора песен должны быть следующими: песня должна мотивировать, доставлять удовольствие, заинтересовывать учащихся; соответствовать возрасту и уровню подготовки; отражать социокультурную специфику; исполнитель песни должен иметь ясное произношение.

Изучение немецкого языка с помощью песенного материала способствует погружению в историю и своеобразие культуры Германии и представлению о менталитете народа в целом. Уроки, включающие в себя песенный материал, воздействуя на эмоциональную сферу ребенка, помогают сформировать у учащихся межкультурную компетенцию и повышают мотивацию к изучению иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Röllike H. Das Volksliederbuch / H. Röllike. – Weltbildverlag, 1995. – 399 S.

Мазкин Ю. Э.

*Научный руководитель: канд. филол. наук,
доц. Волосевич С. П.
г. Горловка, ДНР*

АНГЛИЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКОЙ

По справедливому наблюдению С. Г. Тер-Минасовой, «важнейшая функция языка заключается в том, что он хранит культуру и передает ее из поколения в поколение» [3, с. 80]. Язык – инструмент

познания мира человеком. Он отражает мировоззрение, этнические и культурные ценности народа. Происходящие изменения в жизни общества проявляются в лексическом и фразеологическом составе языка.

Безусловно, в языке каждого народа существует универсальное (общечеловеческое) и национально-специфическое. Именно особенности национальной культуры, быта, сознания определенного народа и определяют тематику компонентов фразеологических единиц в языке.

Как известно, идиома (фразеологизм) является важным экспрессивным средством языка. Идиома – оборот речи, значение которого не определяется значением входящих в него слов [2]. В своем большинстве идиомы созданы народом, поэтому тесно связаны с интересами и повседневными занятиями простых людей.

Наше внимание обращено к фразеологизмам с национально-маркированным компонентом.

Источники фразеологизмов очень разнообразны. По происхождению английские фразеологизмы можно разделить на два класса: исконно английские ФЕ и заимствованные ФЕ. Заимствованные фразеологизмы, в свою очередь, подразделяются на межъязыковые и внутриязыковые. В особую группу выделяются заимствования в иноязычной форме. Таким образом, можно выделить четыре группы:

- исконно английские ФЕ;
- межъязыковые заимствования, т.е. ФЕ, заимствованные из иностранных языков путем того или иного вида перевода;
- внутриязыковые заимствования, т.е. ФЕ, заимствованные из американского варианта английского языка (фразеологизмы, заимствованные из других вариантов, немногочисленные);
- ФЕ, заимствованные в иноязычной форме [1, с. 9].

Фразеологизмы могут отражать традиции и обычаи. Так, например, английская идиома «Baker's dozen» – чертова дюжина возвращает нас к старинному английскому обычаю, по которому торговцы хлебом получали от булочников 13 хлебов вместо 12, причем 13-й шел в счет дохода торговцев. Или фразеологизм «good wine needs no bush» – хорошее вино не нуждается в ярлыке, т.е. хороший товар сам себя хвалит. В старину трактирщики в Англии вывешивали ветки плюща в знак того, что в продаже имеется вино.

Нельзя не отметить, что иногда национальную самобытность во фразеологизме может демонстрировать один отдельный компонент: «a gentleman's agreement» – джентельменское соглашение; «not budge an inch» – не уступить ни на йоту, ни в чем не пойти навстречу и т.д.

Фразеологизмы также могут отражать национальную культуру через генетически свободные словосочетания, которые в свое

время описывали предметы культуры, быта, истории и т.д. Например, «cakes and ale» – веселье, удовольствие. Отдельная глава истории Великобритании посвящена Голландии, а точнее ее непростым отношениям с ней. На протяжении веков эти две страны соревновались за право называться первой морской державой мира. Дошло до того, что в XVII веке слово «Dutch» (голландский) в Англии приобрело значение ‘иностраннй’ (в смысле «непонятный», «непривычный»). Такое противостояние породило большое количество английских фразеологизмов, которые, в свою очередь, выставляют голландцев в неприятном свете: «Dutch bargain» – сделка, заключенная в пьяном виде, односторонне выгодная сделка; «Dutch courage» – храбрость пьяного; «Dutch defense» – притворная защита; «Dutch treat» – угощение вскладчину; «Dutch comfort» – слабое утешение; «to talk like Dutch uncle» – читать морали.

Фразеологические выражения, имеющие библейское происхождение, также многочисленны в английском языке. Многие из них актуализируют кулинарно-гастрономический дискурс английской и русской культуры в том числе. Например, «loaves and fishes» – хлеба и рыбы (которыми Христос, по евангельскому преданию, накормил сотни людей, собравшихся слушать его), т.е. земные блага; «milk and honey» – изобилие обетованной земли, где «реки текут млеком и мёдом»; «new wine in old bottles» – новое вино в старых мехах, новое содержание в старой форме; «the olive branch» – оливковая ветвь; символ мира и успокоения.

Особенностью национально окрашенных фразеологизмов при переводе является их адаптация к языку, на который они будут переведены. Как правило, прагматической адаптации требуют фразеологизмы, базовым компонентом которых являются названия блюд, напитков, продуктов. Например, такие характерные для английской фразеологии компоненты, как «сардина», «устрица», в русском языке встречаются редко, поэтому «packed like sardines» – как сельдей в бочке; «dumb as an oyster» – нем как рыба; «red as a lobster» – красный как рак.

Таким образом, фразеологизмы английского языка с национально-маркированным компонентом являются источником исторической и культурной информации о жизни Великобритании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – М. : Высш. шк., 1996. – 331 с.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка: около 57000 слов / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – Изд. 14-е, стер. – Москва : Русский язык, 1983. – 816 с.

3. Тер-Минасова С. Г. Личность и коллектив в языках и культурах / С. Г. Тер-Минасова // Вестник московского университета. – 2003.

Могилев Н. А.

Научный руководитель: учитель английского языка

Позднякова Л. В.

г. Горловка, ДНР

ЯЗЫКОВОЙ МАТЕРИАЛ ВИДЕОИГР (на примере Dota 2)

Использованием обучающих компьютерных игр на уроке английского языка уже никого не удивишь. Учитель часто использует их как прием обучения языку. Они красочны, ненавязчивы, интерактивны, легки в использовании. Ребят привлекает отсутствие зубрежки, при этом материал запоминается легко [1].

Менее исследована проблема использования видеоигр на языке оригинала, которые напрямую не предназначены для изучения языка. Данная проблема вызывает много споров. Но в этих играх однозначно доминирует английский язык.

Ученый-лингвист Кеннет Хоровиц в статье «Video Gaming: the New Free Voluntary Reading?» отмечает, что видеоигры, в которых значительное внимание уделено сюжету и повествованию, ничем не уступают чтению или слушанию интересных материалов на английском. Привлекательность видеоигры пересиливает барьер иностранного языка, особенно если учащиеся уже имеют некоторые языковые навыки [3, с. 8].

Вот только несколько аргументов в пользу видеоигр:

- вокабуляр пополняется новыми словами и выражениями. Лексика игр современна, многократно повторяема в ходе игры, запоминается практически подсознательно;

- развиваются навыки аудирования. Особенно ценным является то, что игры озвучены носителями языка;

- неотъемлемым плюсом является языковая среда, в которую погружаются геймеры. Часто в игре участвуют игроки из разных стран, поэтому есть хорошая возможность пообщаться на языке. Общаясь с другими игроками, переписываясь в чате, участники игры имеют все шансы «разговориться» и в устной, и в письменной форме;

- психологический барьер использования языка преодолевается естественно.

Остановлюсь подробнее на ММО-играх (Massively Multiplayer Online). Такие игры – это не только развлечение. Кроме естественной

для игры тренировки реакции, они учат думать тактически и стратегически. Но могут ли они помочь в изучении языка?

Рассмотрим DotA 2 (Defense of the Ancients – командная игра в реальном времени). Игра заставляет людей объединяться для победы, контактировать как можно больше, игроки должны договориться, составить план действий и работать сообща. А ведь все это нужно делать на английском языке. DotA 2 изобилует словами и выражениями, которые нужно освоить для успешной игры, эту лексику можно применять и в повседневном общении.

В мире DotA 2 сформировался свой язык терминов, сокращений и жаргонизмов. Если не освоить основные термины, сокращения, могут возникнуть трудности в понимании речи союзников:

B (back) – отступить, не драться;

GG (good game) – победитель делает комплимент достойному сопернику;

WP (well played) – хорошо играли. Часто используется вместе gg wp;

SS (miss) – враг ушел из зоны видимости;

Def (defend) – защищайте линию;

OOM (out of mana) – нет маны!;

OMW (on my way) – уже иду;

Push – наступайте по этой линии! / снесите вышки;

GL HF (good luck, have fun) – удачи и приятного времяпрепровождения!;

KK (ok, okay) – хорошо, ясно;

Mid – центральная линия, середина карты;

FF (fast finish) – быстрый финиш;

W8 (wait) – подождите;

GJ (good job) – хорошая работа;

FB (first blood) – первая кровь, т.е. первая смерть героя в игре [2].

А вот некоторые реплики героев DotA 2 (это и пословицы, и идиомы, и просто интересные выражения – они делают речь ярче, насыщеннее, живее):

«Slice is nice»

«No room to swing a cat in this crowd»

«Who said we couldn't count to three, huh?»

«Outside my mind, nothing is real»

«Practice makes perfect»

«Bagged and tagged»

«You look good with an apple in your mouth»

«Rest is for the dead»

«Ancient you were, dead you are»

«Well begun is half done!»

«The earth needs me»

«What is done is done»
«You can't run from heaven»
«'Death and I, we have an understanding»
«Live by the sword, die by the dragon»
«They let anyone be a knight these days...»
«I am the midnight of your soul»
«I...am a universal constant»
«Better luck next life!»
«Could be worse. Oh, wait, no it couldn't»
«As if there was ever any doubt!»
«Our victory was written in the stars!»
«You've got to be kidding me!»
«Nothing like a little cool down»
«It's in the bag!»

Противники использования видеоигр отмечают, что в них практически не используется разговорная речь, а звучит скорее искусственный язык игрового мира. Однако с этим можно поспорить. Да, в игре много специфических терминов, но современные игры напоминают сюжетные фильмы с множеством героев, событий, диалогов, совместных действий, обсуждений, а значит, с практикой языка.

Однако следует помнить, что изучение языка только по играм не даст ожидаемого результата. Они могут быть лишь дополнением профессионально подготовленных занятий [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Ним С. Какие игры на английском языке помогают учить язык? [Электронный ресурс] / С. Ним. – Режим доступа : <http://langformula.ru/igry-na-anglijskom-yazyke/>.
2. Словарь терминов и сокращений DotA 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://irongamers.ru/forum/vse-o-dota2/rakovyj-korpus-clovar-terminov-i-sokraschenij-dota-2>.
3. Horowitz Kenneth Video Gaming: The New Free Voluntary Reading? [Электронный ресурс] / Kenneth Horowitz // The International Journal of Foreign Language Teaching, vol. 6, num. 1, Winter 2011. – Режим доступа : <http://www.ijflt.org/images/ijflt/IJFLTWinter2011.pdf>.
4. Елисеева Е. Как учить английский по видеоиграм [Электронный ресурс] / Е. Елисеева. – Режим доступа : <https://daily.afisha.ru/technology/2295-kak-uchit-angliyskiy-po-videoigram/>.

ВЛИЯНИЕ ИДИОМАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА ПОДДЕРЖАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

За тысячелетнюю историю английский язык накопил в себе бесчисленное количество выражений, признанных меткими, удачными и красивыми, образовавших впоследствии особый слой языка – идиоматику, совокупность оборотов речи, значение которых не определяется значением входящих в него слов.

При изучении английского языка невозможно добиться хорошего уровня знаний, не уделяя внимания идиоматике. Владение идиоматикой упрощает чтение публицистических и художественных произведений, а также делает речь более богатой и выразительной, употребление конструкций усиливает эстетический аспект языка, повышает интерес и мотивацию учащихся к овладению «живым» аутентичным иностранным языком.

Идиоматику можно заслуженно назвать сокровищницей языка, которая отражает в себе историю и культуру народа, его менталитет, а также традиции и быт страны. Как писал М. М. Маковский: «Нет ничего раз и навсегда данного: язык – это и система, и антисистема, это саморегулирующее, самопорождающее и самодостаточное явление, напоминающее генетический механизм в живой природе, но вместе с тем и социальное образование, отражающее быт и нравы его носителей на том или ином участке их существования» [3, с. 6].

В. Н. Телия обнаружил тесную связь семантики идиом с культурой народа и оценками тех или иных явлений, ситуаций и лиц в культуре [4, с. 15]. В работах Дж. Лакоффа, Е. М. Верещагина и других известных методистов также рассматриваются вопросы о взаимосвязи семантики идиом и морально-этических установок культуры народа [1; 2].

Однако большинство школьников либо не умеют определять значение идиом и употреблять их в речи, либо вовсе не знакомы с идиоматикой. Причиной тому является практически полное игнорирование идиоматического слоя в учебниках английского языка общеобразовательной школы. Этот факт порождает отношение к его изучению как к чему-то незначительному и второстепенному. Вариантом решения этой проблемы может стать более целенаправленная разработка поурочного планирования в контексте работы с идиоматическим материалом, введение идиом наряду с изучением грамматического и лексического материала.

В первую очередь, учащихся следует ознакомить с новым идиоматическим материалом, а затем предложить выполнить серию упражнений с учетом специфики данного материала. Появляется важная задача – установить соответствие между содержательным и процессуальным аспектами выполнения учебных заданий. Примером могут быть упражнения на установление соответствия:

1. Match the idioms with their translation:

<i>every now and then</i>	<i>после дождичка в четверг</i>
<i>out of the question</i>	<i>не моя стихия</i>
<i>the apple of my eye</i>	<i>время от времени</i>
<i>not my cup of tea</i>	<i>зеница моего oka</i>
<i>once in a blue moon</i>	<i>не может быть и речи</i>

2. Make idioms by combining the verbs from the first column and the nouns from the second:

<i>to lose</i>	<i>the habit</i>
<i>to drop</i>	<i>the roof</i>
<i>to kick</i>	<i>a line</i>
<i>to hit</i>	<i>words</i>
<i>to eat</i>	<i>temper</i>

Содержание идиом должно стать для учащихся значимым и понятным. Изучение идиоматического материала на уроках пробуждает интерес учащихся и активизирует потребность в самостоятельной работе по ознакомлению с соответствующими материалами. Не что иное, как идиоматика, призвано служить в качестве поддержания мотивации, потому как включает в себя два аспекта, а именно: обучение языку и заинтересованность в языковом материале. Наблюдения и опыт многих специалистов в области методики позволяют сделать вывод о повышении мотивации также путём:

- постановки проблемных заданий и ситуаций;
- привлечения учащихся к самостоятельной работе на уроках;
- работы со страноведческим материалом;
- контроля знаний, умений и навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М. В поисках новых путей развития страноведения / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1999. – 84 с.
2. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М. : Прогресс, 1993. – 416 с.

3. Маковский М. М. Язык – миф – культура / М. М. Маковский // Вопросы языкознания. – 1997. – № 1. – С. 73-95.
4. Телия В. Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры / В. Н. Телия // Фразеология в контексте культуры. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 334 с.

Морозова К. К.
г. Горловка, ДНР

ТРАДИЦИИ КЛАССИЧЕСКОГО ДЕТЕКТИВА В ТВОРЧЕСТВЕ ФРЕД ВАРГАС

Особое внимание французских читателей всегда было приковано к остросюжетным детективным романам. Французский социолог Режи Мессак называет детективом повествование, посвященное методическому и последовательному раскрытию с помощью рациональных и научных средств точных обстоятельств таинственного события [1]. Основателем жанра считается бесспорно американский писатель Эдгар По, а классиком, создавшим образцы классического детективного произведения, английский писатель Артур Конан Дойль. Появление романов Жоржа Сименона о комиссаре Мэгре внесло демократическую струю в развитие детективной литературы во Франции. Внешне Жорж Сименон придерживается уже отработанной схемы, но она наполняется социально-разоблачительным содержанием и живыми человеческими характерами [5]. Таким образом, творчество этих писателей является канонами детективного литературного искусства.

Традиционно, основной признак детектива как жанра – наличие в произведении некоего загадочного происшествия, обстоятельства которого неизвестны и должны быть выяснены. Существенной особенностью детектива является то, что действительные обстоятельства происшествия не сообщаются читателю, во всяком случае, во всей полноте, до завершения расследования [3]. Важное свойство классического детектива – полнота фактов. Разгадка тайны не может строиться на сведениях, которые не были предоставлены читателю в ходе описания расследования.

Фредерик Аудоин-Рузо (родилась в 1957 г.) – более известная в мире литературы под псевдонимом Фред Варгас – современная французская писательница, получившая всемирную известность мастера детективной прозы. Благодаря ее непредсказуемым сюжетам и тонкому юмору, книги автора получают постоянное

внимание прессы и заслуженные награды. Успех к писательнице приходит уже с первым опубликованным романом «Игры любви и смерти» (1986).

Тематика творчества Фред Варгас четко вписывается в каноны классического детектива. В ее произведениях всегда присутствует загадка, игра, позволяющая воображению читателя раскрывать любые горизонты. Как правило, центральной темой многих романов Фред Варгас является убийство («Игра Нептуна», «Уйди скорей и не спеши обратно») или пропажа человека («Дело трех императоров», «Мертвые, вставайте!»). И всегда важен вопрос (ответ на который, в соответствии с законами поэтики детектива, читатель находит в конце), традиционный для детективных произведений: кто является виновником произошедшего?

Для детектива характерна четкая парадигма деления героев на положительных (следователь и его сторонники) и отрицательных (преступник и его сообщники). Персонажи выполняют скорее социальные роли: сыщик – борец за справедливость, человек неординарного ума, владеющий методом дедукции; преступник – злодей, хитрый, неглупый; о жертве информации предоставляется немного, она в основном не должна вызывать ненужных эмоций и сочувствия, так как важен лишь факт преступления и поиски виновного [3]. Как и в прочих классических французских детективах, в романах Фред Варгас присутствуют традиционные герои детективного жанра – преступник, сыщик, жертва – но их образы не однозначны, так как авторы раскрывают их образы глубже и детальней, описывая не только историю раскрытия преступлений, но и истории жизни самих героев. Сыщик в ее произведениях обладает своими недостатками, чувствами, однако его основной задачей все так же остается раскрытие преступления.

Анализируя вышесказанное, мы приходим к выводу, что произведения Фред Варгас четко соответствуют канонам классического детектива. В центре повествования введена загадка – убийство, как правило, таинственное, которое раскрывается лишь на последних страницах книги. Обязательным условием традиционно являются подробности, неизвестные читателю и сыщику. Сыщик и его помощник (Адамберг и Данглар), в некоторых произведениях – несколько сыщиков (серия детективов «Три евангелиста») являются борцами за справедливость, в ходе произведения находят ответы на все вопросы и тайны. Кроме главных персонажей детектива – сыщик, преступник и жертва, появляются помощник сыщика, его любимая женщина. Но, несмотря на наличие основных законов детективного жанра, у Фред Варгас совершенно уникальный, особый стиль изложения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Булычева В. П. Структурно-композиционные особенности детективного жанра [Текст] / В. П. Булычева // Актуальные вопросы филологических наук : материалы II междунар. науч. конф. (г. Чита, июль 2013 г.). – Чита : Издательство «Молодой ученый», 2013. – С. 32-38.
2. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения : учеб. пособие / А. Б. Есин. – 4-е изд., испр. – М. : Флинта, Наука, 2002. – 248 с.
3. Имангулова Л. М. Эволюция детективного жанра // Актуальные вопросы литературоведения и методики преподавания литературы : Сб. науч. работ. – Вып. 1. – Саранск, 2000. – С. 138-143.
4. Варгас Фред. Человек, рисующий синие круги: [детективный роман] / Фред Варгас. – М. : Иностранка, Азбука-Аттикус, 2014. – 320 с.
5. Французская литература выходит из чистилища: Виртуальный круглый стол [Электронный ресурс] / сост. и пер. с фр. Н. Мавлевич // Иностранная литература. – 1999. – № 10. – С. 229-245. – Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/inostran/1999/10/krugly.html>

Мухина Д. С.

Научный руководитель: канд. филол. наук,

доц. Волосевич С. П.

г. Горловка, ДНР

ОТРАЖЕНИЕ ПРОЦЕССА ГОВОРЕНИЯ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Говорение является одним из главных продуктивных видов речевой деятельности, который направлен на коммуникативный аспект. С помощью процесса говорения человек выражает свои мысли, идеи, побуждения, происходит передача информации от адресата к адресанту с помощью речевых каналов. Говорение как вид речевой деятельности характеризуется множеством параметров, важнейшими из которых являются: мотив, цель и функции, предмет, структура, механизмы, средства, речевой продукт, условия. Так, средствами процесса говорения являются лексические единицы.

Отметим, что в английском языке большое количество именно **глаголов говорения**. Однако, стоит всегда помнить, что разница между некоторыми из них очевидна уже из перевода, поэтому их

употребление не вызывает сложностей, а другие, в свою очередь, переводятся одинаково, и поэтому следует обращать особое внимание на их корректное употребление в том или ином контексте. Интерес к данной группе лексических единиц обусловлен как сложностью их семантической структуры, так и неоднозначностью в вопросе выделения синонимических рядов и тематических групп [1].

Можно выделить четыре основных английских глагола, которые связаны с процессом говорения напрямую и переводятся как «говорить, сказать» – *to say, to tell, to speak, to talk*:

'He said that he would come back in June.' – Он сказал, что вернется в июне. (*to say*)

'Can you tell me what should I do?' – Ты можешь мне сказать, как поступить? (*to tell*)

'You need to talk.' – Вам следует поговорить. (*to talk*)

'Can you speak louder?' – Вы можете говорить громче? (*to speak*)

Эти четыре слова не являются взаимозаменяемыми оттенками одного русского «говорить». Следует помнить, что в английском языке существует разница не только в лексическом значении глаголов, но также и в их грамматическом употреблении.

Процесс говорения с употреблением данных глаголов многообразно отражен в языке на лексико-семантическом и фразеологическом уровнях. Так, в речи мы встречаем такие единицы языка, которые имеют разные оттенки и коннотации в речи:

1) фразеологические единицы: *to talk shop* – болтать о работе; *to talk nineteen to the dozen* – говорить взахлеб, без остановки; *to talk nonsense* – нести чушь, *all told* – в общей сложности; *to tell somebody where to get off* – поставить на место; *to tell tales out of school* – рассказывать секреты, выносить сор из избы; *to tell somebody a thing or two* – сказать пару теплых слов; *kiss and tell* – рассказать секрет.

2) устойчивые выражения: *to tell a lie* – соврать, сказать неправду, *to tell the truth* – сказать правду, *to tell the time* – сказать, который час, *to tell the future* – предсказывать будущее; *I dare say* – полагаю (думаю); *to say the least* – мягко выражаясь (по меньшей мере); *to speak fluently* – говорить бегло, свободно; *to speak quickly / rapidly* – говорить быстро [4].

3) фразовые глаголы: *to talk back* – возражать, дерзить; спорить; *to talk down to* – говорить снисходительно с (кем-л.); показывать своё превосходство над (кем-л.); *to talk into* – переубеждать кого-л. сделать что-л.; *to talk out of* – отговорить от (чего-л.), разубедить; *to talk over* – обсудить (подробно); дискутировать; *to talk round* – уговорить (кого-л.), изменить точку зрения; *to talk up* – хвалить, расхваливать, выступать в поддержку (чего-л.); *to tell off* – ругать; отчитывать, бранить, разносить; *to tell against* – свидетельствовать против [3].

Таким образом, английское лексико-семантическое поле глаголов речепроизводства ярко выражено в языке и имеет различные оттенки в речи (особенно в разговорной). Глаголы рассмотренной группы являются вершиной в иерархии всех глаголов речепроизводства, а также следует отметить, что в значениях рассмотренных глаголов, а именно *to say, to tell, to speak, to talk*, в наиболее «чистом виде» содержится концепт речепроизводства [2]. Вместе с тем каждый из них обладает собственной семантической спецификой и дает истоки для остальных глаголов речепроизводства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сазыкина М. И. Семантические особенности глаголов речи в современном английском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/20_PNR_2011/Philologia/3_90385.doc.htm.
2. Стойкович Л. Ю. Лексико-семантическое поле английских глаголов речепроизводства : автореф. дис. канд. филол. наук : спец. 10.02.04 – «Германские языки» / Л. Ю. Стойкович. – Самара, 2007. – 23 с.
3. English is easy. Phrasal verbs [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://sajtichek.narod.ru/phrasal_verbs.html.
4. Macmillan English Dictionary for advanced learners. Second edition. – UK : Macmillan Publishers Limited, 2007. – 1748 с.

Назаренко Е. Н.
г. Донецк, ДНР

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ АСПЕКТА «ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ ГЕРМАНИИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В структуру дисциплины «Иностранный язык (немецкий)» входит такой аспект, как «Лингвострановедение Германии», который представляет собой особую дисциплину с систематизированными научными данными о стране изучаемого языка и предназначен для студентов высших учебных заведений, обучающихся на различных направлениях подготовки по образовательным программам бакалавриата на основе среднего общего образования.

В рамках данного курса студенты-экономисты таких специальностей, как 38.03.03 Управление персоналом, 38.03.02 Менеджмент, 38.03.02 Менеджмент (Профиль: Маркетинг), 38.03.02 Менеджмент (Профиль: Логистика), 38.03.01 Экономика

(Профиль: Международная экономика), 38.03.01 Экономика (Профиль: Экономика предприятия), 38.03.04 Государственное и муниципальное управление, 44.03.01 Педагогическое образование (Профиль: География и экономика) знакомятся с основными реалиями и терминами лингвострановедения, получают представление об основных вехах исторического развития Германии.

Курс способствует пониманию особенностей речепотребления, дополнительных смысловых нагрузок, политических, культурных, исторических и т.п. коннотаций слов, словосочетаний, высказываний и т.д. Особенность курса состоит в том, что он построен на основе совокупности экономических, социально-политических, исторических, географических и других знаний, связанных с содержанием и формой речевого общения носителей данного языка.

Цель курса – формирование у студентов межкультурной, социокультурной и лингвокультурной компетенций, необходимых в условиях интегрирования мирового сообщества.

В содержание курса входит краткое изложение основ лингвострановедения, роль страноведческой и лингвострановедческой компетенции в реализации адекватного общения и взаимопонимания представителей разных культур, формирование немецкой народности, правление Карла Великого (768-814), становление немецкой нации и немецкой государственности, эпоха феодальной раздробленности и абсолютизма и т.д. Кроме того, дается краткий обзор истории Германии с 1945 по 1990 гг. и до нынешних дней [1, с. 12].

Обязательным является овладение информацией о географическом положении Германии, ее национальном и социальном составе, федеральных землях, памятниках культуры, обычаях и традициях немецкого народа. Важно также донести до студентов знания, касающиеся выдающихся личностей Германии [2, с. 23].

В результате изучения этого курса студент должен знать:

- основные даты в истории Германии;
- особенности истории культуры Германии;
- особенности географического положения Германии;
- государственное устройство, административное деление;
- страноведческие реалии;
- исторические контакты между русским и немецким народами;
- уметь:
- охарактеризовать страноведческие реалии;
- выразить свое отношение к освещаемым историческим и политическим событиям;
- владеть:
- базовыми знаниями в области страноведения Германии;

- приемами анализа языка с целью выявления национально-культурной семантики;
- методикой контрастивного анализа культурно-исторических, социально-политических и экономических реалий.

Специалист в сфере немецкого языка, кроме свободного владения иностранной речью, должен иметь также широкий лингвистический кругозор, ясно понимать те исторические процессы, которые происходили в языке в течение его истории в связи с историей общества, и быть готовым ответить на различные вопросы, которые могут возникнуть в связи с теми или иными особенностями изучаемого языка [2, с. 66].

Таким образом, данный курс знакомит студентов с особенностями исторического и экономического развития страны, с ее политическим строем и современной культурной жизнью. Систематизированные знания о стране изучаемого языка служат адекватному восприятию других лингвистических дисциплин, в том числе предметов социально-экономического цикла, и, соответственно, преподавание данного аспекта является очень важным для будущих специалистов в области экономики и народного хозяйства. Поскольку курс читается на иностранном (немецком) языке, то дисциплина «Лингвострановедение» неразрывно связана с практическим владением всеми аспектами языка (фонетика, морфология, лексика, синтаксис).

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство [Текст] / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров – Изд. 4-е, перераб. и доп. – М. : Русский язык, 1990. – 250 с.
2. Кузнецова Н. Э. Педагогические основы преподавания английского языка студентам первого курса экономических специальностей [Текст] / Н. Э. Кузнецова, Т. В. Мякишева // Наукосведение. – 2014. – № 1. – С. 1-9.

Никитюк Н. И.

*Научный руководитель: преп. Авксентьева А. М.
г. Горловка, ДНР*

О СОВРЕМЕННЫХ ПОПЫТКАХ «ОЖИВЛЕНИЯ» ЛАТЫНИ

На протяжении многих веков латинский язык был языком культуры, литературы и науки во всей Европе. Однако, с развитием национальных языков, латынь утратила свое господство.

Движение за использование латыни в современной жизни

появилось в начале XX века и получило название «*Latinitas viva*» («Живая латынь») [1, с. 898]. Его цель – вернуть латыни статус если не языка международного общения, то хотя бы языка науки. Для этого в 1956 г. был проведён I Международный конгресс живой латыни, который собрал свыше 200 делегатов из 22 стран. В ходе его проведения обсуждалась возможность использования латинского языка в качестве международного языка современной науки. Прямым продолжением этого конгресса стали последующие, состоявшиеся в 1959, 1963, 1969 и 1975 гг. (Лион, Страсбург, Авиньон, По), по итогам которых были намечены пути обогащения латинской лексики в соответствии с требованиями современной науки, выработаны общие правила упрощенного преподавания латинской грамматики и способы развития навыков владения латинской речью [2, с. 73].

Следует отметить применение латинского языка в современной литературе и публицистике. Так, варшавский журнал «*Meander*», публикуя основной текст статей на польском языке, сопровождает их латинским резюме, оксфордский научно-популярный журнал «*Greece and Roma*», издающийся на английском языке, почти в каждом номере предоставляет место для публикации латинских стихов, кроссвордов на латинском языке. Наконец, на латинском языке издаются журналы, специально посвященные живой латыни: «*Latinitas*» (Ватикан), «*Palaestra Latina*» (Барселона), «*Vox Latina*» (Саарбрюккен), «*Vita Latina*» (Авиньон). В этих журналах систематически публикуются результаты ведущейся в разных странах работы по нормированию новолатинской лексики [3].

В настоящее время на латинском языке выходит много художественной литературы. Современную литературу на латыни представляют такие известные писатели и поэты, как *Arrius Nurus*, *Alanus Divutius*, *Ianus Novak*. Кроме того, на латинский язык переведено большое количество современных книг, например: «Гарри Поттер и тайная комната», «Гарри Поттер и философский камень» Дж. К. Роулинг, «Парфюмер» П. Зюскинда, много детских рассказов и сказок. В последние годы появились разговорники на латинском языке, цель которых – способствовать возрождению латинского языка.

В сети Интернет появилось много латиноязычных сайтов и сайтов, пропагандирующих живую латынь, например сайт «*Gregis Latine Loquentium*», «*Wikipedia*», которая содержит раздел на латинском языке, интернет-газета «*Ephemeris*». На живой латыни еженедельно выходят выпуски новостей финской радиостанции YLE Radio.

В наше время не стоит говорить о том, что латинский язык сможет вновь стать международным языком науки и культуры. Но следует отметить, что, несмотря на разговоры о том, что латинский –

это «мёртвый» язык, он всё же продолжает жить и развиваться в соответствии с потребностями нашего времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бородина М. А. Латинский язык в современном мире / М. А. Бородина, В. С. Горбунова // Молодой ученый. – 2015. – № 12. – С. 898-906.
2. Боровский Я. М. Латинский язык как международный язык науки (к истории вопроса) / Я. М. Боровский // Проблемы международного вспомогательного языка. – М., 1991. – С. 70-76.
3. Калегин С. Н. Живая латынь [Электронный ресурс] / С. Н. Калегин // Армавирский собеседник. – 2000. – № 186. – Режим доступа : <https://www.linguaeterna.com/bibl/kalegin.php>

Овчаренко Н. В.

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

РАЗВИТИЕ РЕКЛАМЫ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ И США

Роль рекламы в современном обществе без преувеличения огромна. Можно ли представить современный мир без рекламы?

Многие утверждают, что так называемые «правила» и «установки» по продвижению товаров с помощью рекламы пришли именно из Соединенных Штатов Америки, но это не так.

Создание немецким ювелиром и изобретателем Иоганном Гутенбергом печатного станка в 1450 г. ознаменовало начало эпохи становления системы средств массовой коммуникации. Это стало следствием качественно нового этапа развития рекламы.

Первое напечатанное рекламное объявление датировано 1472 г. Текст был вывешен на двери одной из церквей в Лондоне и информировал прихожан о продаже молитвенника. Немного позже газеты стали заполняться объявлениями торгового характера, в основном, касающимися оптово-розничной продажи чая, кофе, шоколада и других продуктов питания.

Печатные рекламные публикации в газетах получили распространение в начале XVII века во Франции и оповещали о существовании того или иного товара.

Веком позже, в 1729 г. большое количество рекламы начала публиковать «Газетт», основанная Бенджамином Франклином. С именем Франклина связывают расцвет рекламы в Соединенных Штатах, называя его отцом американской рекламы. «Газетт» не

только имела самый большой тираж, но и самый большой объем рекламных объявлений среди всех изданий колониальной Америки. Такой успех был связан с тем, что Франклин улучшил подачу рекламы за счет крупных заголовков и незаполненных полей, а также использования иллюстраций [1, с. 98].

Однако еще раньше реклама получила широкое распространение в период индустриальной революции в Англии в середине XVIII века. С появлением фотографии в 1839 г. рекламный текст начал дополняться фотоиллюстрациями, придающими информации большую достоверность и правдивость. Помимо достижения чисто экономических целей, реклама используется для политического и идеологического воздействия на людей. Она формирует потребности и жизненные стандарты людей в рыночной экономике [2, с. 112].

Настоящим новатором в рекламе в Америке стал Финис Тейлор Барнум, который не поступался ничем в изображении рекламы. Так, в 1849 году на улицах Нью-Йорка появились обклеенные рекламным текстом вагончики, запряженные цирковыми слонами. Жители были в шоке, они смеялись между собой, но все же они читали те объявления, которые им предлагали слоны. Так что в эффективности такой рекламы никто не сомневался [1, с. 128].

Еще одно важное событие произошло в конце XIX века, когда бесчисленно разнообразные упаковки начали завоевывать американские города. Хотя не следует забывать, что упаковка для товара была изобретена за пределами Америки. Первой компанией, упаковавшей свой продукт в картонную коробку, стала компания “Quaker oats”, после того, как Роберт Гейр в Бруклине наладил производство картонных коробок в 1879 году [1, с. 154]. Спрос на упакованные товары резко увеличился. Поэтому через 10 лет все товары стали упаковываться в картонные коробки, стороны которой были покрыты многочисленными надписями, эмблемами и изображениями. Та же компания “Quaker oats” стала изображать на коробках фигуру квакера. Владелец фирмы предлагал призы тем, кто вырежет изображение квакера с коробки и пришлет его в офис предприятия. Эта компания впервые организовала бесплатную дегустацию товара, а в 1886 году она получила награду от Национальной ассоциации по стимулированию быта за успех очередной рекламной кампании под названием «Найди капитана». Приз за участие в этой компании составлял 100\$.

Реклама активно использовалась не только в сфере экономики. В 1917 году была сформирована американская ассоциация рекламы. Еще одним известным примером того, как рекламный текст и плакат использовался для убеждения и побуждения к действию, является «дядя Сэм», призывающий новобранцев в армию США (похожий

по замыслу на отечественный плакат 1919 года «А ты записался добровольцем?»).

Сегодня реклама достигла гигантских масштабов. В США, Франции, Германии, многих других странах созданы научно-исследовательские институты, где опытные специалисты, прежде всего психологи, разрабатывают теорию рекламного дела. Их услугами широко пользуются фирмы, проектируя рекламные кампании. Психологи заранее рассчитывают воздействие на прохожих, пассажиров, телезрителей каждой детали рекламы. Высоко ценятся юмор, афористичность текста. Так, в свое время огромный успех в США имела реклама одного универмага: «Если вы сами не знаете, что вам надо, зайдите к нам – у нас это есть» [3, с. 24].

ЛИТЕРАТУРА

1. Джулер А. Креативные стратегии в рекламе / А. Джулер, Б. Дрюниани // Пер. с англ. под ред. Ю. Н. Каптуревского. – СПб. : Питер. – 2002. – 384 с.
2. Панкратов Ф. Г. Рекламная деятельность / Ф. Г. Панкратов, Ю. К. Баженов, Т. К. Серегина, В. Г. Шахурин. 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Дашков и К., 2002. – 364 с.
3. Янковский А. А. Вывески. Рекламы / А. А. Янковский // Маркетинг и реклама. – 1998. – № 9-10. – 24 с.

*Омельченко Е. М.
Панасенко К. В.
Зуйкова О. В.
г. Донецк, ДНР*

МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

В течение последнего десятилетия большое значение уделяется развитию международных отношений. В связи с этим возрастает и потребность в специалистах со знанием иностранного языка. Речь идет не только о профессиональных переводчиках, но и о специалистах, владеющих иностранным языком не в рамках школьной программы. Однако, несмотря на необходимость знания иностранного языка специалистами различных сфер деятельности, выпускники неязыковых вузов недостаточно хорошо им владеют. Причин, объясняющих это явление, много, но одной из основных является низкая мотивация изучения этого предмета.

Под мотивацией мы понимаем такую «внутреннюю энергию» человека, которая позволяет ему начать активные действия в ситуации, в которой он обычно медлит, бездействует, откладывает, длительно настраивается.

Мотивацией изучения иностранного языка для студентов неязыковых вузов может быть желание общаться со студентами из других стран, обмениваться с ними информацией по научным проектам, также расширить для себя возможности доступа к научной и учебно-методической литературе, которая издается на иностранном, чаще всего английском, языке. К тому же не следует забывать о компьютере и сети Интернет, без которых нельзя себе представить современного студента, как невозможно представить их полноценное использование без знания иностранного языка. Немаловажным мотивом для изучения иностранного языка может являться желание быть востребованными на рынке труда, и студент сможет получить возможность стажировки или работы за рубежом.

В целях создания интереса к предмету преподаватель иностранного языка должен поддерживать индивидуальные мотивы студентов. Формировать мотивы изучения языка можно через:

- содержание учебного материала;
- организацию учебной деятельности;
- использование современных технологий обучения, а именно проектную работу, ситуативно-ролевые игры и компьютерные технологии;
- мониторинг.

Также большое внимание должно уделяться самостоятельной работе студентов – участию в олимпиадах, научных конференциях, круглых столах, телестоях, различных конкурсах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
2. Скороходов Н. Мотивация к учению: как управлять её развитием / Н. Скороходов // Народное образование. – 2006. – № 4. – С. 193-203.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В современных условиях английский язык рассматривается как средство общения и приобщения к культуре другого народа. Особое внимание уделяется обучению английского языка школьников в начальных классах, потому что в детстве склонность к изучению языков намного больше.

Главной целью изучения иностранного языка является формирование у учащихся коммуникативной компетентности с учетом коммуникативных умений, сформированных на основе языковых знаний и навыков, овладение умениями и навыками общаться в устной и письменной форме с учетом мотивов, целей и социальных норм речевого поведения в типичных сферах и ситуациях.

Актуальность проблемы заключается в том, чтобы через внедрение активных форм обучения воспитывать у учащихся познавательный интерес к изучению иностранного языка. Залогом успеха обучения является взаимоотношения с детьми. Важно понимать каждого, научиться воспитывать каждым своим уроком, включать каждого в активную речевую деятельность, развивать их творческую инициативу [2, с. 6].

Основательно продуманный урок будет направлен на развитие языковой и речевой деятельности учащихся, с логическими переходами от этапа к этапу. Особое внимание надо уделять организации учебного процесса на уроке и разнообразным формам работы, таким как фронтальная, индивидуальная, парная, групповая, коллективная. Каждый этап урока следует завершать анализом проделанной учащимися работы, показом достигнутого результата.

Практика показывает, что нестандартные формы и приемы работы интересны и эффективны, ведь ученики работают увлеченно, творчески, активно. Проведение нестандартных уроков способствует повышению интереса, развития речевой и творческой деятельности учащихся.

Тенденции личностной ориентации развития системы образования подтверждены результатами исследований современных отечественных психологов и педагогов [3, с. 7].

Психологические особенности младших школьников дают им преимущества при изучении иностранного языка. Дети 7-10 лет воспринимают иностранный язык как губка — опосредованно и

подсознательно. Они понимают ситуацию быстрее, чем высказывание на иностранном языке по данной теме. Пути получения и усвоения информации у детей тоже разные: визуальные, аудиальные, кинестетические.

Таким образом, на уроках английского языка в начальной школе преподавателю необходимо соблюдать следующие условия для получения положительных результатов:

1) Тщательный отбор ситуаций. Они должны быть просты и понятны для школьника.

2) Участие каждого в процессе общения. Если ребенок не будет чувствовать свою значимость, он, скорее всего, потеряет интерес к предмету.

3) Создание благоприятных условий для общения.

4) Новизна. Интерес к заданиям у школьников младшего школьного возраста пропадает через 10-15 минут, вследствие чего смена видов деятельности просто необходима.

Учитывая психологические и физиологические особенности детей младшего школьного возраста, оптимальным способом начального обучения является игровая ситуация. Игра – это один из древнейших, до сих пор актуальных методов обучения. Удовлетворяя потребность ребенка играть, двигаться и перевоплощаться, учитель обеспечивает условия для изучения иностранного языка [1, с. 533].

Следующей помощью учителю будет раздаточный материал – основной компонент учебно-методического комплекса. Иллюстративным материалом будут рисунки, игрушки, предметы, открытки, предметы, окружающие детей. Здесь срабатывает метод наглядности.

Следует обратить внимание на физиологические особенности детей начальной школы. Они не могут длительное время находиться неподвижно в одной позе. Принимая во внимание быструю утомляемость детей, на уроке иностранного языка нельзя обойтись без физкультминутки, которая сопровождается рифмовкой.

Таким образом, активные формы обучения в начальных классах добавляют обучаемому общению коммуникативную направленность, укрепляют мотивацию изучения иностранного языка и значительно повышают качество овладения иностранным языком. Активные формы обучения – мощный фактор психологической адаптации ребенка в новом языковом пространстве, что может решить проблему естественного внедрения языка в мир ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балина Л. Г. Особенности обучения английскому языку в начальной школе / Л. Г. Балина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 30. – С. 531-535.

2. Демчик Л. П. Формы проведения занятий по английскому языку в начальных классах / Л. П. Демчик // Английский язык и литература. – 2003. – № 33. – С. 6.
3. Карпюк О. Д. Психологические основы обучения иностранным языкам / О. Д. Карпюк // Английский язык в начальной школе. – 2005. – № 12 (13). – С. 6-8.

Петренко О. Р.

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

ИСТОРИЯ АНГЛИЙСКОЙ ПРЕССЫ

В наши дни английская пресса – один из мощнейших институтов страны. Ежедневные выпуски крупных газет Лондона настолько многочисленны, что доходят до миллиона экземпляров.

Влияние прессы на национальную жизнь, безусловно, велико: газеты публикуют статьи, отображающие последние национальные и интернациональные события, дают полный обзор финансовых, коммерческих и общественных дел. Это определяет актуальность темы исследования.

Рождением английской прессы считается конец XVI века, ознаменованный появлением первых печатных изданий. Их составление датировано 1588 годом, когда испанская армада появилась у английских берегов. Они имели характерные признаки газет и выходили под названием “The English Mercury” [4, с. 57]. В 1622 году в Лондоне появилась первая настоящая газета, основанная составителем писем-ведомостей Натаниэлем Баттером, под названием “The Weekly News”, содержащая в себе информацию о последних известиях тридцатилетней войны на территории Франции [4, с. 57].

На первом этапе английская печать значительно отставала от печати континентальных стран, но впоследствии быстро обогнала их. Данное отставание английской прессы было вызвано, прежде всего, высоким налогом на каждый фунт бумаги, поэтому качественная пресса была доступна исключительно состоятельным людям. Низшие слои общества не имели представления о состоянии мировой политики, экономики и культуры, и, только после принятия в 1870 г. «Закона о бесплатном обязательном образовании», большая часть англичан получила возможность быть осведомленной о событиях как местного, так и мирового значения [1, с. 414]. Более значимым препятствием был принятый в 1662 году «Закон об ограничении

права печати», согласно которому издания могли выпускать исключительно одобренный Королем продукт. Газеты были вынуждены писать о несчастных случаях, убийствах, невероятных происшествиях, в которых зачастую фигурировали русалки, ведьмы и прочие вымышленные персонажи. При недостатке материала редакторы обращались к перепечатке сюжетов из Библии [3, с. 11].

В 1702 году в Лондоне свет увидело первое периодичное издание – “The Daily Courant” [2, с. 27]. Спустя некоторое время зародилась идея «моральных еженедельников», занимавшихся вопросами культуры, нравов и философских рассуждений. Первый такой еженедельник – “The Tatler” – появился в 1709 г. под редакцией Ричарда Стиля [2, с. 29]. В марте 1713 г. Стиль приступил к изданию журнала, который успешно издается и в наши дни – “The Guardian” [2, с. 29].

В 1724 г. периодическое издание, выходящее один раз в неделю и реже, приобрело название “magazine”, например “The Universal Magazine”, в то время как ежедневные газеты известны под названием “news” [2, с. 31].

В конце XVIII столетия английские газеты по форме и содержанию начали приближаться к современным образцам – в этот период газетный текст содержит информацию типа: события внутренней жизни страны, события, произошедшие за границей, объявления, статьи-сводки новостей дня и т. д.

В 1785 году свет увидело первое издание газеты “The Daily Universal Register”, получившее свое современное название – “The Times” – в 1788 году. В 1814 г. переворот, произошедший в технике газетного дела – применение пара к книгопечатанию – позволил издательству “The Times” применять новую технологию и иметь значительное преимущество перед другими изданиями [1, с. 414].

В 60-е годы XX века укрепились позиции важнейших периодических изданий Великобритании: “The Guardian”, “The Daily Telegraph”, “The Daily Mirror”. В то же время было выявлено, что газеты, не связанные с крупнейшими магнатами прессы, испытывают серьезные трудности, ведущие к банкротству. Так, к началу 70-х годов прекратили свое существование газеты “The Daily Herald”, “The News Chronicle” и “The Daily Sketch” [3, с. 54].

В 70-е годы сформировалась модель определения того или иного типа газеты как по содержанию, так и по оформлению. «Качественная» пресса апеллировала к разуму читателя, опираясь на систему аргументов, в то время как массовая пресса использовала метод внушающего воздействия при помощи обилия иллюстраций, броских заголовков, ориентации на язык улицы.

Английская пресса 80-х годов постоянно ощущала на себе влияние транснациональных корпораций: 70% английской печати

оказалось вне контроля граждан страны. Начало 90-х годов было ознаменовано усилением тенденций глобализации СМИ. Глобальный характер приобрела газета “The Financial Times”, выходящая двумя изданиями: как для жителей Британии, так и для жителей стран зарубежья [3, с. 61].

В настоящее время Великобритания продолжает занимать одно из ведущих мест в мире по насыщенности прессой. В стране издается 160 ежедневных газет. В британском метро газеты находятся в свободном доступе, поэтому каждый имеет возможность получения информации ежедневно. Каждый британец считает своим долгом находиться в курсе последних новостей страны и мира, что доказывает неоспоримую важность прессы и в наши дни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Засурский Я. Н. История печати / Я. Н. Засурский // Аспект Пресс. – 2001. – № 1. – С. 414.
2. Соколов В. С. Периодическая печать Великобритании / В. С. Соколов, С. М. Виноградова. – Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2000. – 112 с.
3. Тендит К. Н. История журналистики : учеб. пособие / К. Н. Тендит, Н. В. Шелковникова // ФГБОУ ВПО «КнАГТУ». – 2012. – Ч. 1. – 276 с.
4. Трубицына И. В. Зарождение и развитие английских периодических изданий / И. В. Трубицына // Вестник МГУ. Журналистика. – 1999. – № 2. – С. 57.

Петренко О. Р.

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

РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Издавна, стремясь охарактеризовать свое поведение, чувства и взгляды, человек прибегал к сравнению себя с теми, кто был ему близок – не зря, например, японский гороскоп включает в себя названия двенадцатилетнего цикла. По мнению мудрецов, люди, рожденные в определенный год цикла, наделены чертами того или иного животного. Таким образом, сравнение человека с братьями его меньшими зародилось еще в древние времена и продолжает быть актуальным по сей день.

Фразеологические единицы немецкого языка пестрят самыми разнообразными анималистическими компонентами, а именно – компонентами-зоонимами, например, *“herumgehen wie die Katze um den heißen Brei”* – ‘ходить вокруг да около, недоговаривать’, *“wie ein begossener Pudel”* – ‘как в воду опущенный, подавленный, угнетенный’, *“jemandem den roten Hahn aufs Dach setzen”* – ‘устроить пожар, поджигать что-либо’ [4].

Исследуя компоненты-зоонимы в составе фразеологических единиц, следует уделить внимание наиболее употребительным из них, например «заяц», «медведь», «кукушка», «собака», «свинья». Особый интерес представляет контраст положительных и отрицательных коннотаций вышеперечисленных компонентов-зоонимов, особенно в сравнении с их русскими эквивалентами.

Так, например, компонент-зооним «заяц» почитаем в немецком народном творчестве, о чем свидетельствует его положительная коннотация в составе фразеологизма *“wissen wie der Hase läuft”* – ‘знать толк в деле, разбираться в чем-либо’ [1, с. 170] или *“ein alter Hase”* – ‘опытный работник, мастер своего дела’ [1, с. 170]. Отрицательная коннотация связана с русским фразеологизмом и его немецким эквивалентом – *“Hans Hasenfuß”* – ‘труслив как заяц’ [1, с. 170], а также с фразеологизмом *“mein Name ist Hase”*, в котором компонент-зооним «заяц» (“Hase”) передает значение безучастности и равнодушия [4].

Компонент-зооним «медведь» представляет прародителя человеческого рода. Так, по свидетельству шведского историка-картографа Олафа Магнуса, готы и саксы вели свое происхождение именно от медведей [3], а в мифах о Зевсе и Александре описано их вскармливание медведицами. В данном случае ярко выражена отрицательная коннотация, проявляющаяся в значении неуклюжести, неловкости, например *“ein angeleckter Bär”* – ‘грубый, неотесанный человек’ [1, с. 172].

Еще одним компонентом-зоонимом, носящим преимущественно отрицательную коннотацию, является компонент-зооним «кукушка». Способность кукушки предсказывать судьбу лежит в основе фразеологизма *“der hört den Kuckuck nicht mehr rufen”* – ‘он не протянет до весны’ [1, с. 172]. Слабо развитый материнский инстинкт птицы отображен во фразеологизме *“jemandem ein Kuckucksei ins Nest legen”* – ‘преподнести кому-то неприятный сюрприз, подложить свинью’ [1, с. 172]. Также зооним «кукушка» фигурирует в следующих фразеологизмах с негативной коннотацией: *“zum Kuckuck gehen”* – ‘убираться к черту’, *“des Kuckucks sein”* – ‘спятить’ [1, с. 172].

Собака является наиболее древним животным индогерманцев, одомашненным человеком. Собака издревле служила человеку и

выполняла функции сторожа дома, сторожа стада и помощника в охоте. Несмотря на это, компонент-зооним «собака» в немецком языке приобрел отрицательную коннотацию, например *“hundgemein sein”* – ‘подлый как собака’, *“Hundstoffs”* – ‘негодяй’, *“hundekalt”* – ‘собачий холод’, *“auf den Hund kommen”* – ‘обнищать’ [1, с. 175]. Положительная коннотация сохранилась в немногих фразеологизмах, например, *“mit allen Hunden gehetzt sein”* – ‘пройти огонь и воду, быть закаленным трудностями, бывалым’ [1, с. 175].

Интересным примером сочетания положительной и отрицательной коннотации является компонент-зооним «свинья». В одних фразеологизмах четко зафиксирована нечистоплотность животного, например, *“schwitzen wie ein Schwein”* – ‘исходить потом’ [2] или ее глупость, например, *“da wird kein Schwein draus klug”* – ‘тут сам черт ногу сломит’ [2] и неуклюжесть, например, *“im Schweinsgalopp”* – ‘поспешно, неосновательно, галопом по Европам’ [2]. В других напротив – свинья является олицетворением удачи и везения, например, *“das nenne ich Schwein!”* – ‘вот это удача!’ [2], *“du hast Schwein”* – ‘тебе повезло’, хотя и это выражение восходит к временам рыцарских турниров эпохи Средневековья, когда худшему стрелку в качестве утешительного приза давали свинью [1, с. 175], что ставит под вопрос изначальный положительный оттенок в коннотации данного компонента-зоонима.

Фразеология языка есть насыщенная система, вызывающая неугасающий интерес ученых современности. Данное исследование помогает определить роль анималистического компонента в мировосприятии человека, находящем воплощение в его речи. Использование компонентов-зоонимов во фразеологических единицах является одной из важнейших форм языковой номинации, поскольку именно в сравнении себя с окружающим миром человек познает действительность и самого себя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каримова Р. Х. Семантика зоонимов во фразеологии немецкого и русского языков [Электронный ресурс] / Р. Х. Каримова // Политическая лингвистика. – Стерлитамак, 2005. – № 16. – С. 169-176. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/semantika-zoonimov-vo-frazeologii-nemetskogo-i-russkogo-yazykov>. – 30.09.2017.
2. Краснова Н. Немецкие фразеологизмы со словом Schwein [Электронный ресурс] / Н. Краснова // Гольфстрим. – 2009. – № 192. – Режим доступа : <https://subscribe.ru/archive/job.lang.wbuch/200909/07070802.html>. – 30.09.2017.
3. Савельева Е. А. Олаус Магнус и его «История северных народов» [Электронный ресурс] / Е. А. Савельева. – Л. : Наука, 1983. –

135 с. – Режим доступа : http://www.kolamap.ru/library/savelyeva_.htm. – 30.09.2017.

4. Start Deutsch [Электронный ресурс] / Немецкие фразеологизмы. – Режим доступа : <http://startdeutsch.ru/poleznoe/chitat/832-nemetskie-frazeologizmy>. – 30.09.2017.

*Погромская А. И.
г. Горловка, ДНР*

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Урок уже на протяжении очень долгого времени продолжает оставаться основной организационной единицей обучения в школе. Вместе с тем, отвечая требованиям и быстро меняющимся реалиям современной жизни, идут постоянные поиски новых технологий проведения урока, путей повышения его эффективности.

Одной из утвердившихся тенденций совершенствования школьного образования является интеграция, которая может осуществляться путем слияния учебных предметов в одном интегрированном курсе, суммирования основ наук, раскрытия комплексных тем и проблем [3, с. 33].

На уроках иностранного языка объектами интеграции могут стать учебные дисциплины, тема интегрированного урока, его цель (задачи) и содержание, формы проведения, виды деятельности учителя и учеников, сотрудничество учителей и результаты деятельности учащихся [1, с. 234].

Рассмотрим, как реализуется интеграция на уроках иностранного языка, исходя из обозначенных объектов интеграции.

Интегративность урока иностранного языка обусловлена самой спецификой предмета, поскольку коммуникативная компетенция формируется в результате интеграции знаний разных учебных дисциплин: родного языка, истории, географии, экологии, предметов художественного цикла и т.д. Такая интеграция позволяет в процессе формирования коммуникативной компетенции расширить представления учащихся об окружающем мире, выйти за рамки известного, посмотреть на известные сведения с другой точки зрения и т.д.

При этом могут прослеживаться межпредметные связи трех видов: фрагментарные (с элементами межпредметных связей, которые используются для раскрытия частных вопросов темы урока); узловые (включающие межпредметные связи в качестве органической составной части всего содержания урока); синтезированные, (специально организуемые повторительно-обобщающие, на которых

концентрируются знания учащихся по разным предметам с целью раскрытия всеобщих законов и принципов) [4].

Интегративность тематики изучаемого материала обусловлена тем, что темы, изучаемые на уроках, представляют собой содержательные линии, обеспечивающие введение учеников в социокультурное пространство, расширение знаний о мире посредством изучаемого языка.

Рассматривая интеграцию с точки зрения основных задач, следует отметить, что в данном случае определяется возможность соединения содержательных линий на межпредметном уровне, развивающего, образовательного и воспитательного потенциала урока.

Например, можно выделить следующие задачи: практиковать учащихся в устной речи на базе известного и нового словарного запаса по теме «...»; расширять потенциальный запас учащихся в русле интегрируемой дисциплины; содействовать углублению знаний по интегрируемой дисциплине; совершенствовать навыки и умения самостоятельной работы; формировать эмоционально-ценностное отношение к стране изучаемого языка [3, с. 34].

На уровне содержания изучаемого материала, в зависимости от области знаний, объектами интеграции могут стать основные сведения о стране, ее отдельных регионах: в области географии (название страны, границы, климат, природные богатства, основные отрасли промышленности и сельского хозяйства, транспорт); в области истории (выдающиеся исторические события, памятники культуры, символика и т.д.); в области биологии (названия растений, животных, цветов, овощей, фруктов, заповедники, экологические проблемы и т.д.); в области литературы (писатели, их биографии, творчество, произведения и т.д.); в области искусства (известные художники, артисты, музыканты; музеи и выставки; праздники, обряды, обычаи и т.д.) [2, с. 35].

Говоря о формах проведения интегрированных уроков, следует учитывать специфику межпредметного материала, возраст и уровень подготовки учащихся. Исходя из этого, урок может быть организован в форме ролевой игры, воображаемого путешествия, экскурсии, защиты проектной работы и т.д.

Что касается результатов деятельности учащихся, то они также определяются спецификой интегрируемых дисциплин. Это может быть географическая карта или сводная таблица важных для страны исторических дат, оформленные на иностранном языке; коллаж; эссе; презентация; подготовленная демонстрация элементов обряда или праздника и т.д.

Таким образом, можно отметить, что интеграция является одним из способов повышения эффективности и качества школьного

образования. Она охватывает все звенья учебно-воспитательного процесса от тематики и целеполагания до выбора форм, методов и приемов работы. Интегрированные уроки иностранного языка способствуют мотивации обучения, формированию коммуникативной компетенции, углубляют знания не только в области иностранного языка, но и по другим предметам, являются одним из способов активизации познавательной деятельности учащихся, а для старшеклассников еще и выбора будущей профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зєня Л. Я. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі : лекційно-практичний курс : посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Л. Я. Зєня. – Горлівка : Вид-во ГДПІМ, 2008. – 340 с.
2. Ланова А. Міжпредметні зв'язки на уроках англійської мови / А. Ланова // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – № 3. – С. 34-45.
3. Махмутова Е. Н. Интегрированный урок по теме «США: природа, города, население, сельское хозяйство» / Е. Н. Махмутова, М. Г. Батина // Иностранный язык в школе. – 1997. – № 4. – С. 33-37.
4. Федорец Г. Ф. Межпредметные связи в процессе обучения : учеб. пособие / Г. Ф. Федорец. – СПб., 1994. – 250 с.

*Поклад А. А.
г. Макеевка, ДНР*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Современная ситуация требует применения современных образовательных технологий, которые призваны способствовать повышению эффективности обучения. Одна из инновационных технологий – **технология развития критического мышления**. Она выделяется среди инновационных педагогических идей удачным сочетанием проблемности и продуктивности обучения с технологичностью урока, эффективными методами и приемами.

Цель технологии развития критического мышления состоит в развитии мыслительных навыков, которые необходимы детям в дальнейшей жизни (умение принимать взвешенные решения, работать с информацией, выделять главное и второстепенное, анализировать различные стороны явлений).

По технологии «Критическое мышление» используется модульный урок, состоящий из трех этапов:

- Первая стадия – «вызов».
- Вторая стадия – «осмысление».
- Третья стадия – «рефлексия».

Первая стадия – «вызов».

Приемы:

- мозговой штурм;
- кластеры;
- концептуальное колесо;
- прогнозирование (по портрету, картине, видеофрагменту);
- прогнозирование по ключевым словам;
- таблица тонких и толстых вопросов;
- формулировка вопросов, ответы на которые нужно найти в тексте;
- круги по воде;
- таблица «Знаю – Хочу узнать – Узнал»;
- верные и неверные утверждения.

Вторая стадия – «осмысление».

Приемы:

- чтение текста с маркировкой по методу «Insert»;
- стратегия «Идеал»;
- стратегия «Фишбоун»;
- выделение ключевых слов подчёркиванием; поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы;
- чтение текста с остановками; метод «Шесть шляп мышления».

Третья стадия – «рефлексия».

Приемы:

- синквейн;
- возвращение к ключевым словам;
- верным и неверным утверждениям;
- достраивание кластера из ключевых слов;
- ответы на поставленные вопросы;
- организация устных и письменных круглых столов;
- организация различных видов дискуссий;
- написание творческих работ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения : Общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 2007. – 96 с.
2. Выгодский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выгодский. – М. : Педагогика, 2000. – 95 с.

3. Миролюбов А. А. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / А. А. Миролюбов. – М. : Просвещение, 2006. – 25 с.
4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2003. – 150 с.

*Полонникова О. Л.
г. Донецк, ДНР*

COMMUNICATIVE BEHAVIORAL PATTERNS: THE NECESSITY OF TEACHING

Nowadays expanding contacts with different countries have enormously increased the demand for people with a good command of foreign languages, especially English. It means that hundreds of thousands of people with well-developed communicative skills in English are required. These skills permit them “to feel at home” in various encounters with native speakers of English, primarily in their home countries (the USA, Great Britain, and others). But normal communication (being far from exclusively verbal) presupposes not only mastering verbal communicative skills. Not less important is the acquisition of communicative behavioral patterns characteristic of the target language cultural community.

Three most important and comprehensive categories of communicative behavioral patterns (CBP) can be verbal CBP (1), non-verbal CBP (2), lifestyle (verbal and non-verbal) CBP (3).

1. *Verbal communicative behavioral patterns.* These patterns can be demonstrated by a simple example. The two following questions “Do you want anything to drink?” and “Would you like anything to drink?” are absolutely identical from the point of view of their informational content, communicative and motivational background. But the first question, quite admissible if it is turned to one’s friend, family member, or any other person in close and intimate relationship to the speaker, would be considered rude if it was addressed to a new acquaintance or any interlocutor whom one is not intimate with. The second term should be chosen in the latter case to be polite and meet the existing social requirements.

This difference is regulated by norms of social etiquette behavior in communication, and patterns of communication created by these norms are behavioral patterns though they are purely verbal. Nobody needs to be convinced nowadays of the necessity of learning verbal CBP when acquiring a foreign language for communication, and they are indeed widely taught in every well-organized course of English. But, unfortunately, it cannot be said about the two other categories of CBP.

2. *Non-verbal communicative behavioral patterns.* Explaining what is meant by these patterns requires examples. In Anglo-Saxon (British, American), Scandinavian, and some other Northern cultures the normal distance between interlocutor is about an arm's length or even a little longer. In Southern cultures (like Italy) this distance is closer. So, when an Italian is talking to an Englishman, he will unconsciously try to move closer while the Englishman will, equally unconsciously, try to step back. As a result, the Italian may think the Englishman haughty while the Englishman may feel his interlocutor to be rather intrusive.

An example of different kind may also be given. In university campuses of the USA both students and professors practically always dress informally (T-shirts, slacks, jeans, shorts, sneakers, sweaters, etc.). Hardly any ties or formal suits can be seen, except on members of the administrative staff. So, if a student or a scholar from Russia is coming to a US university "academically" as we understand it, people on meeting him / her may think that the day is a special one for this person and may even ask whether today is her or his birthday.

Acquiring verbal CBP of the kind described above is very important for successful communication because, if you follow them, people you contact perceive you as "one of their set" while if you do not, they at once classify you as a stranger. But the problem is that just these patterns are not practically taught in courses of English. It does not concern teaching writing. Such things as the format of letters (where to place the date and address, the requirement to put "Dear ..." immediately at the margin and not in the middle of the page, etc.) and some other non-verbal peculiarities shaping an English written text are always thoroughly explained and trained. But peculiarities of non-verbal CBP in oral communication are rarely even mentioned, and that is quite natural because the majority of Russian teachers of English often do not suspect the differences in such patterns in home and target cultures. The same may be said about the third type of CBP.

3. *Lifestyle non-verbal and verbal communicative behavioral patterns.* Acquiring these behavioral patterns is most important since without them any person coming to a new country will be at a loss how to do the simplest everyday things. Using public transport may be a good example because in our country it is done differently from, for instance, the USA or Canada. Without an idea of basic patterns of behavior in this area, a Russian in America may have a lot of problems and spend more money than needed. For instance, students of English in Russia hardly know what a "Metro Bus" is. It may take time and efforts to find out that it is just an ordinary bus, but operated by municipal-authorities. So it is also important that a big letter "M" on a sign could mean a bus stop, and not only a subway station. And continuing the public transport theme, it is advisable to know that boarding a bus in the USA a passenger must

have the exact fare (about \$ 2 in the state of New York) because fare is paid to a fare box beside the driver, who will not and cannot give change. If a passenger does not know it, she or he may find herself or himself in the street at 11 PM with the last bus gone without her or him. It is also essential to find out that if, to reach her or his destination, a passenger has to change two or three buses, he or she needs to pay only one fare in the first bus taking a transfer ticket from its driver. The other bus or two buses to her or his destination are ridden free after showing the transfer. A number of similar examples from the same field can be given.

There is a multitude of other things of the same kind connected with shopping (e. g., where to get and how to use coupons or money savers to reduce expenditures on shopping), having meals, travelling, sightseeing and entertainment, medical care and a host of others. What unites all this host of different things is that you absolutely cannot do without them in everyday life, but you do them slightly or essentially differently in different cultures. But they are the very things that shape the everyday functioning of a culture, are at its core forming the nation's lifestyle. Therefore, patterns of behavior permitting a person to do such things just as they are done within a given culture may be called lifestyle CBP.

LITERATURE

1. Tomalin Barry. Cultural Awareness / B. Tomalin, S. Stempleski. – Oxford University Press, 2001. – 160 p.
2. Tarnopolsky O. Teaching etiquette communicative behavioral patterns to students of English as a foreign language / O. Tarnopolsky – Atlantis. – 2001. – Vol. XXIII, Num. 2. – P. 105-117.

Прожого Т. Ю.

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

К ВОПРОСУ О СОМАТИЧЕСКОМ СЕКТОРЕ ИСПАНСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА

Соматизм – это средства обозначения явлений, которые относятся к сфере телесности (анатомия человека); это любой значимый признак, положение или движение лица и всего тела человека. Данный термин охватывает все формы одного из невербальных языков, а именно жесты, мимику, позы, выражения лиц и разнообразные симптомы душевных состояний [1, с. 215].

Многие соматизмы являются символическими образованиями, которые передаются из поколения в поколение на подсознательном уровне. Понять картину реального мира, образ мышления предков,

облегчить процесс передачи информации внутри фразеологической единицы помогает знание мира символов. Большинство символов во фразеологизмах с соматическим компонентом являются неоднозначными. Это обуславливает возникновение различных лексических значений фразеологических оборотов и способствует возникновению синонимических и антонимических пар.

Соматическая лексика – это целостная система, которая имеет постоянное количество объектов номинаций; предназначена для обозначения конкретного состава лексических единиц.

Первый показатель является экстралингвистическим: он не зависит от национального языка, а второй находится в непосредственной зависимости от индивидуальных особенностей конкретного языка. Состав лексем различается в количественном и в качественном отношении [2, с. 26].

Многозначность слова в испанском языке зависит от уровня образно-ассоциативной активности мышления носителя языка, а также от этнически обусловленной ассоциативной избирательности. В испанском языке воспеваются все земное и, в первую очередь, – человек во плоти: *de carne y hueso*.

Рассмотрим некоторые семантические различия в описании тела человека в испанском и русском языках.

Например, слово *boca* в испанском языке представляет собой огромную семантическую парадигму и значительно перегружено значениями, по сравнению с русским языком: *рот, клешня, дырка, речь, паз, вход, едок, устье, лезвие, отмель реки (коса)*. Такая же межъязыковая дисгармония наблюдается с такими соматизмами, как *nariz (нос)*, *brazo (рука)*, *riñones (почки)*, *hígado (печень)*, *tripas (кишечник)*, *vientre (живот)* и т.п. Их метафоризация намного разнообразнее по сравнению с русской.

Русский ложится на спину или на живот, а испанец – ртом вниз или ртом вверх: *boca abajo / boca arriba*. Для русского человека обычной делом является «поговорить по душам». Испанец же будет говорить «*boca a boca*». В русском языке мы можем услышать выражение «встретится нос к носу». В испанском языке данное словосочетание звучит как «*encontrarse de manos en boca*». «У меня ком в горле» – обычное выражение в русском языке, обозначающее большое горе. В испанском языке есть эквивалент: «*con el corazón en la boca*» (досл. «сердце во рту») [3, с. 115].

Соматические фразеологизмы разделяются на 10 лексико-семантических групп :

1) характер человека (*Bocazas – трепло, не держащий язык за зубами; meter las narices – повсюду совать нос*);

2) физическое состояние (*A pierna suelta – спать спокойно и глубоко*);

3) чувство-состояние (*Estar de pie* – стоять на ногах, оставаться на ногах);

4) чувство-отношение к другому человеку или окружающему миру;

5) качественная характеристика человека (*blando de corazón; de corazón* (*blando*); *todo corazón* – добрый; душевный);

6) умственная деятельность (*levantar (sacar) de su cabeza una cosa* – сочинять, выдумывать, фантазировать);

7) портрет человека (*de pies a cabeza* – с ног до головы);

8) действия и поступки человека (*A pedir de boca* – что-то хорошо выходит, какие-либо события);

9) социальное положение (*brazo del estado llano* – депутаты третьего сословия);

10) степень удаленности от объекта.

Таким образом, фразеологические единицы образуют соматическую фразеологию, в основе которой лежат названия частей тела человека или животного. Соматизмы являются одним из древнейших слоев в лексике различных языков и входят в состав словарного фонда испанского языка. Актуальность содержания фразеологизмов, яркая образность, простота грамматического оформления, стилистическое разнообразие, а также народность способствовали популяризации соматизмов в испанском языке.

Наличие многочисленных аналогов отличает семантические фразеологизмы от других тематических групп фразеологических единиц.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1980. – 320 с.
2. Кевлюк И. В. Соматический сектор фразеологической картины мира [Электронный ресурс] / И. В. Кевлюк // GISAP Philological Sciences. – 2003. – № 10. – Режим доступа : <http://oaji.net/articles/2015/1927-1432719960.pdf>
3. Кутьева М. Анатомия человека в семантике испанской языковой картины мира глазами носителя русского языка [Электронный ресурс] / М. Кутьева // Eslavística Complutense. – 2011. – Режим доступа : <https://revistas.ucm.es/index.php/ESLC/article/viewFile/ESLC1111110135A/30141>. – 11. 2011.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На данный момент в нашей Республике происходят значимые изменения в сфере образования. Эти изменения происходят из-за перехода на Государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования.

Основная функция образовательных учреждений – раскрыть потенциал всех участников педагогического процесса, предоставить им возможность проявить творческие способности. Реализацию этих функций нельзя осуществить без вариативности образовательных процессов, поэтому и актуальны различные инновационные процессы в образовании.

Основным критерием инновации является новизна, которая имеет равнозначное отношение как к оценке научных педагогических исследований, так и к передовому педагогическому опыту.

На современном этапе в педагогике возникает необходимость создавать педагогические инновационные технологии, обеспечивающие в образовательном процессе развитие личности каждого обучающегося, овладение им ключевыми профессиональными компетенциями.

Умение и желание преподавателя побудить своих студентов к осмыслению логики и последовательности в изложении учебного материала, а также научить выделять в нем главные и наиболее существенные положения являются главными в активизации познавательной деятельности учащихся.

Всем известно, что в будущем обучающимся потребуется огромный запас знаний не только по выбранной ими специальности, но и в области современных технологий. Минимальные компьютерные знания сегодня необходимы при трудоустройстве, поэтому, обучая студентов, важно учитывать то, что современные информационные технологии приобретают первостепенное значение.

Образовательная и самообразовательная функции студентов в колледже также возросли, как и их профессиональная значимость на рынке труда в целом. Все это повышает мотивацию в изучении языков международного общения. Соответственно, возрастает и потребность использовать иностранный язык не только в бытовой, но и профессиональной сфере.

Основной целью интерактивной методики является развитие навыка самостоятельного поиска ответов и обучения через взаимодействие с другими оппонентами.

Взаимодействуя друг с другом, студенты увеличивают свой словарный запас при чтении, прослушивании аутентичного лингвистического материала и выполнении совместных заданий. Во время интерактивного взаимодействия студенты используют свои языковые знания в ситуациях, которые приближены к реальной жизни.

Необходимо отметить, что интерактивные упражнения и задания направлены не только и не столько на закрепление уже изученного материала, сколько на изучение нового, и в этом заключается основное отличие интерактивной методики обучения иностранному языку от традиционной.

Нами используются следующие интерактивные методы.

Методика «Вопрос-ответ» на этапе актуализации опорных знаний, которая позволяет наиболее точно определить уровень усвоения обучающимися ранее изученного материала, причем вопросы могут быть поставлены и в письменной форме, и в форме диалога между студентами.

Методика «Эстафета» позволяет в рамках соревнования проверить лексический материал занятия, причем студенты очень любят данную методику по причине того, что они вольны сами делать выбор следующего выступающего, другая форма применения данной методики позволяет им встать с места и по очереди называть лексическую единицу, при этом каждый раз делая шаг вперед, и весь интерес в том, кто же быстрее дойдет до конца аудитории и назовет все выученные слова темы, при этом получив более высокую оценку, чем «проигравший» студент.

Деловая игра, как никакой другой метод, позволяет раскрыть всю сущность профессионального направления развития студента, ведь наша задача не только научить языку, но и помочь его использовать в профессиональной сфере. Большой популярностью пользуется деловая игра «Помоги иностранцу», так как медицинские сестры просто обязаны оказать медицинскую помощь каждому человеку, даже если они не знают его родного языка. В зависимости от темы, иностранец попадает в различные отделения: кардиологическое, офтальмологическое, неврологическое, гинекологическое, хирургическое, онкологическое и т.д. Данная методика применяется исключительно при изучении специального курса, так как на данном этапе она более актуальна.

Кроме того, практический опыт применения интерактивной модели обучения иностранному языку свидетельствует о его эффективности в развитии интеллектуальных способностей, аналитического мышления учащихся в процессе межличностной коммуникации как на занятиях, так и в реальной жизни.

Использование интерактивных методов обучения иностранному языку позволяет стать студенту активным участником педагогического процесса, попробовать себя в роли преподавателя, сформировать и развить познавательную активность, содействовать формированию активной и творческой личности, которая способна меняться в меняющемся мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алейникова О. С. Интерактивный подход к использованию аудиовизуальных средств в процессе обучения студентов иностранному языку // Интерактивные инновационные методы обучения студентов иностранным языкам : материалы международной научно-практической конференции, проводимой в рамках Программы Темпус IV, 6-8 октября 2010 г. / отв. ред. В. И. Турковский [и др.]. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2010. – С. 40-42.
2. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель / Л. К. Гейхман. – Пермь : Изд-во Пермск. ун-та, 2002. – 260 с.
3. Куликова Л. Н. Интерактивные методы в образовании: личностно-созидающие смыслы [Текст] : сб. науч. ст. по материалам Международной науч.-практ. конф. / сост. Н. Н. Быстрова, Г. И. Пигуль; под ред. Л. Н. Куликовой. – Хабаровск : ХГПУ, 2002. – Вып. 3. – 24 с.
4. Сластёнин В. А. Педагогика / В. А. Сластёнин. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 492 с.
5. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка : интегративно-рефлексивный подход : монография / Е. Н. Соловова. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.

*Рочняк А. В.
г. Горловка, ДНР*

СИСТЕМА АББРЕВИАЦИИ В НЕМЕЦКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ВОЕННО-МОРСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

На данный момент основной ударной силой военного блока НАТО, представляющей стратегическую угрозу существованию других государств (прежде всего, России и её союзников), является военно-морской флот, комбинированный с сухопутным и воздушно-космическим компонентом, находящимся в подчинении управляющей структуры флота.

Для решения множества задач при обработке данных разведывательного или разведывательно-аналитического характера крайне важно иметь актуальные знания военно-морской терминологии.

Среди новейшей военно-морской терминологии особую актуальность представляют различные аббревиации как ввиду их широкой распространенности в военно-морской терминологии, так и по причине использования военными в неформальных переговорах (например, при получении данных радиоперехвата либо при ведении внешнего наблюдения в рамках агентурной работы) жаргонизмов, которые образованы из соответствующих аббревиатур.

Важно при этом понимать общие принципы аббревиации, свойственной таким языкам, как английский и немецкий.

Аббревиация является одним из наиболее молодых способов словообразования, поэтому неудивительно, что изучение этого способа и приведение его к общему знаменателю началось сравнительно поздно.

В 50-х годах XX века И. Н. Арнольд предприняла попытку классифицировать аббревиатуры английского языка по типам. Необходимо отметить, что она относила этот способ словообразования к второстепенным, выделяя как наиболее продуктивные только конверсию, аффиксальный способ и словосложение. На сегодняшний день с полной очевидностью можно утверждать, что аббревиация «вышла из тени» и заняла достойное место среди наиболее продуктивных способов словообразования в английском и немецком языках.

При этом до сих пор существуют определенные разногласия относительно того, в чем состоит коренное отличие между аббревиацией и словосокращением. Общепринятым на данный момент стоит считать такой подход, согласно которому аббревиация предполагает образование из словосочетания, а сокращение – из одного слова.

Для военно-морской терминологии немецкого и английского языков свойственно широкое употребление как аббревиаций (особенно инициальных), так и сокращений. При этом сокращения преобладают в неофициальных источниках, в то время как к инициальной аббревиации тяготеет язык, который мы встречаем в различных военных документах: приказах, отчетах, инструкциях к системам вооружений, сопроводительной документации на грузы и так далее.

В немецкой военно-морской терминологии имеются характерные особенности, свойственные как для чисто немецких, так и английских исходных понятий, используемых в немецком военно-морском быту. Прежде всего, из-за естественного тяготения немецкого языка к

словосложению, часто встречаются терминологические единицы, состоящие из смешения аббревиатур и полных слов. Например: *ABC-Abwehrraubildung* (*Atom-Bakteriologische- und Chemische Abwehrraubildung*) – обучение защиты от вооружения массового поражения; *U-Boot* (*Unterwasserboot*) – подводная лодка. Нередко встречается отклонения от классической инициальной аббревиации, например: *Fla-R* (*die Flugabwehrrakette*) – ракета класса «корабль-воздух», которая, тем не менее, довольно популярна: *KF* (*kleine Fahrt*) – самый маленький ход, *DVS* (*das Datenversicherungssystem*).

Как уже подчеркивалось, многие используемые в немецкой военно-морской терминологии аббревиации являются английскими по своему происхождению: например, *TOT* (*Time on Target*) – время открытия артиллерийского или ракетного огня на заявленные точки или площади, *tdw* (*ton in deadweight*) – фактический дейдвейт-тоннаж, *ICBM* (*intercontinental ballistic missile*) – межконтинентальная баллистическая ракета, *RFID* (*radio frequency identifier*) – система определения радиочастоты для пеленгации по краткосрочным излучениям и др. Объяснением может служить многолетняя история вхождения Германии в военно-политический блок, где лидирующие позиции занимают англоязычные страны.

В английской военно-морской терминологии так же, как и в немецком языке, аббревиация представлена достаточно широко, что обусловлено спецификой военного дела, а именно: краткость фиксирования и передачи данных, наличие четких стандартов оформления документации. Например: *VHF* (*very high frequency*) – очень высокая частота радиопередачи, метровый диапазон, *ARPA* (*Automatic radar plotting aids*) – система автоматической радарной пеленгации, *CCR* (*central control room*) – центральное помещение управления), *LCdr* (*Lieutenant-Commander*) – лейтенант-командер, *ASW* (*aircraft carrier*) – противолодочный авианосец, *CPO* (*Chief Petty Officer*) – главный старшина.

В современных условиях важной задачей является постоянный мониторинг всех имеющихся источников с целью выявления и фиксирования всех возможных новых аббревиаций, появляющихся в военно-морской терминологии не только английского языка, но и языка других стран НАТО. Именно подобная работа является залогом адекватного рассмотрения получаемых данных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М. : Высш. шк., 1978. – 315 с.
2. Категории и термины системы знаний о войне и военной безопасности / Под ред. И. Д. Сергеева. – М. : Акад. воен. наук, 2000. – 106 с.

3. Колгушкин А. А. Лингвистика в военном деле / А. А. Колгушкин. – М. : Воениздат, 1970. – 173 с.
4. Новейший электронный военный словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://militar.vslvar.org.ru/664.html>
5. Duden Bedeutungswörterbuch / hrsg. u. bearb. von Wolfgang Müller. Unter Mitw. folgender Mitarb. d. Dudenred. : Wolfgang Eckey. – 2., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. – Mannheim; Wien; Zürich : Bibliographisches Institut, 1985. – 797 S.

Рочняк Е. В.
г. Горловка, ДНР

ПСЕВДОАНГЛИЦИЗМЫ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Лингвистический феномен псевдоанглицизм (Pseudoanglizismen, Scheinentlehnungen, anglisierende Bildungen, или же Scheinanglizismen) – слова, созданные носителями немецкого языка и говорящими на немецком языке, соответственно, существуют они только в немецкоязычном языковом пространстве, хотя и образованы из англоязычных составных частей. Проблема в том, что в английском языке многие из этих слов уже не употребляются вовсе, а другие носят совершенно отличающиеся от немецкого варианта значения. По этой причине, многим англичанам и американцам, приезжающим в Германию, непонятны подобного вида слова и выражения или контекст, в котором они употребляются, потому они вызывают искреннее недоумение, например:

Basecap – в английском это «декоративный багет», а на территории Германии – «бейсболка»;

Beamer – в английском это сленговое название немецкого автомобиля BMW, а в немецком – «проектор»;

PublicViewing – в английском это «торжественное прощание с покойником в открытом гробу», а в немецком – вид отдыха, под которым подразумевают совместный просмотр какой-нибудь важной телетрансляции, например, Чемпионата по футболу или Евровидения;

Bodybag – в английском это «мешок с молнией для транспортировки трупа», а в немецком – «удобный и вместительный чудо-рюкзак» или «сумка, которую носят, перекидывая через плечо».

Так, в немецком языке для обозначения молодого человека или девушки от 20 до 30 лет используется лексема *Twen*, впоследствии с этим компонентом в немецком языке было образовано сложное

слово *Twenboy*. Но в английском языке нет соответствующей номинации, в таком случае говорят *person in their twenties; a twenty something*.

Подобными казусами являются и такие широко распространенные в немецком языке слова, как *Dressman* (мужчина-фотомодель), *Funsport* (неконвенциональные, нестандартные виды спорта, такие как джампинг), *Oldtimer* (старожил, ветеран, «дед»), *Shorty* (коротышка, человек невысокого роста), *Showmaster* (ведущий телешоу), *Funeralmaster* (служащий агентства ритуальных услуг), *Discounter* (владелец магазина уцененных товаров), *Hometrainer* (домашний тренажер), *Handy* (мобильный телефон), *Kickboard* (самокат), *Sunnyboy* (оптимист по жизни), *zappen* (переключать пульт телевизора), *topfit* (в лучшей физической форме).

Причиной появления такого рода псевдоанглицизмов большинство исследователей называет, прежде всего, краткость английских слов.

Общеизвестно, что все языки стремятся к упрощениям и сокращениям для ускорения передачи и понимания информации. Эта тенденция «языковой экономии» (А. Есперсен), или «закон экономии языковых усилий» (А. Мартине), находит свое выражение в аббревиации, замене описательных конструкций или сложных слов более точными и компактными наименованиями для более рационального использования уже известных понятий.

Английский язык не является исключением, если не сказать, что он занимает лидирующие позиции в усовершенствовании и ускорении этого процесса. Многие английские слова короче и удобнее в произношении, чем немецкие. Например, сравним такие слова, как *Trucker* (2 слога и 7 букв) и *Lastwagenfahrer* (5 слогов и 15 букв). Ещё примеры: *Jointventure* – *Gemeinschaftsunternehmen*; *Job* – *Beschäftigung* или *Arbeitsplatz*; *Management* – *Unternehmensleitungen*, *Slang* – *Umgangssprache*.

Итак, видно, что англицизмы имеют более краткую форму в сравнении с аналогичными по значению немецкими словами. Именно поэтому они всё чаще используются не только в E-mail сообщениях, но и в обыденной речи. Хотя далеко не всегда англоязычное обозначение переносится в немецкий язык полностью, без трансформации формы. Достаточно часто можно наблюдать смешанное образование – сложные слова, одна часть которых заимствована из английского языка, другая часть – немецкое слово: *Livesendungen* – *Sendungen über das Alltagsleben*; *Reiseboom* – *grosse Reisenachfrage*.

Помимо всего прочего, следует отметить тот факт, что англицизмы помогают избегать частого использования, являются синонимом, вариантом при использовании немецких терминов. Например,

Banker звучит современнее, чем *Bankier*, и имеет более короткую форму, чем *Bankfachmann*.

Среди отличительных черт псевдоанглицизмов в немецком языке можно выделить следующие:

- они были заимствованы в последние десятилетия и являются, таким образом, наиболее характерными для современного немецкого языка;

- они распространяются на все сферы функционирования языка и употребляются в основном всем населением Германии независимо от возраста, социального положения и т. д. (в отличие от более ранних заимствований, используемых, как правило, определенными социальными слоями, например, представителями определенных профессий).

*Рубанова Т. И.
Бережков А. С.
г. Луганск, ЛНР*

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАФОРЫ ВРЕМЕНИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Язык каждого народа – это его историческая память, которая выражена словами в памятниках разных жанров. Поскольку язык служит основным способом формирования и существования знаний человека о мире, то сам язык – самый важный объект изучения. В каждой культуре существует своя собственная, исконная или заимствованная, система временных понятий (контент), значимая в контексте внутрикультурной и межкультурной коммуникации.

В английском языке термин «концепт» также имеет значение «понятие, идея, общее представление». Американский языковед Эдуард Сепир говорит о концепте как о «капсуле мысли», которая в конденсированном виде включает все возможные эпизоды жизни (переживания, опыт).

Особое место среди концептов принадлежит так называемым универсальным, базовым концептам. Они занимают центральное место в картинах мира многих национальных сообществ, так как они составляют основу всего мировосприятия. Отправным пунктом лингвистических исследований времени является тезис о том, что один из самых важных ключей к пониманию тайны времени лежит в языке. Анализ концепта «time» открывает перед нами человека, который принимает активную позицию по отношению ко времени, способного влиять на него. Человек, а также обстоятельства могут давать (give) время, проводить (spend) время, впустую тратить

(waste) время, заполнять (fill) время, иметь (have) время, занимать (take) время и т.д. В английском языке концепт «time» содержит в себе следующую систему значений и может пониматься как:

- часовой промежуток, который измеряется минутами, часами, возможностью для каких-либо действий: *What time are you going out tonight? Close relationships established over a long period of time.*

- некоторое количество времени, находящееся в чьем-либо распоряжении: *We have all the time in the world (=have plenty of time).*

- эпоха, определенный период в истории: *Mankind has used the horse since ancient times.*

- удобный либо неудобный, определенный срок для чего-нибудь: *They had their happy times, but they had their hard times too.*

Вместе с тем, в английском языке единица «time» может принимать такие значения, как:

- система измерения, способ деления частей мира по времени: *The flight to Boston arrives at 2.15 p.m. local time.*

- окончание обычного периода игрового времени в спортивных соревнованиях: *Mason's goal 13 minutes from time earned his team a place in the finals.*

- провести какое-то время в тюрьме, понести наказание в тюрьме: *Paul was doing time for burglary.*

В английском языке существует огромное количество устойчивых выражений со словом «время». Рассмотрим некоторые из них:

1. *Time is money* – «время – деньги», устарелое английское выражение, которое появилось в результате развития рыночных отношений. В русском языке это выражение по значению похоже на «время – золото».

2. *Play for time* – играть на время, в смысле «намереваться выиграть, оттянуть время».

3. *Time will tell* – время скажет. Используется в значении «будет видно в будущем», соответствует в русском языке выражению «время покажет».

4. *She is near her time* – она около своего времени. Используется в переносном значении «ей скоро родиться».

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что концепт «время» в английской языковой картине мира в зависимости от культурных потребностей народа может принимать различные значения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Н. Н. Концепт и языковое значение. Лексические и грамматические концепты / Н. Н. Болдырев // Когнитивная

- семантика (курс лекций по английской филологии). – Тамбов : Изд-во Тамб. ун-та. – 2001. – 110 с.
2. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 265 с.
 3. Большой энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 1456 с.
 4. Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 688 с.

*Руденко А. Ю.
г. Горловка, ДНР*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ НЕПЕРЕВОДИМОСТИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Переводчик технических текстов по специальностям, независимо от вида, несомненно, будет искать пути к правильному переводу, т.е. к созданию текста, близкому к оригиналу. Однако стремление это достаточно утопическое: крайне редко переводной текст занимает столь же значимое место в принимающей культуре, что и в культуре исходной. И это не вина переводчика (при условии, что переводчик – в высшей степени сознательный и преданный делу профессионал): существует целый ряд объективных факторов, которые затрудняют достижение адекватности, если не делают ее вовсе невозможной. Неудивительно, что многие великолепные переводчики, чьи творческие достижения не перестают изумлять коллег, жаловались на тщету своих усилий воссоздать без потерь всю полноту авторского замысла в идеальной для него форме. Как сказал Умберто Эко, переводить – это сказать почти то же самое. И в этом «почти» как раз и кроется существенная неточность художественного перевода. Основные проблемы можно разделить на две категории – лингвальные и концептуальные. Среди лингвальных трудностей можно назвать «говорящие» собственные имена: при транскодировании, самой популярной тактике их передачи, их смыслы остаются неясными для целевого читателя, а следовательно, пропадает и важный характерологический штрих.

Любые теоретические концепции должны опираться на описание наблюдаемых фактов реального процесса перевода, обобщать и объяснять эти факты. В свою очередь, научная теория перевода оказывает обратное влияние на переводческую деятельность, облегчая и обогащая ее. Это, разумеется, не означает, что любое теоретическое исследование должно обязательно иметь непосредственный «выход» в практику, что любые теоретические концепции могут быть прямо

использованы переводчиком в его работе. Связь теории и практики перевода может носить и более сложный, опосредованный характер. Всякое расширение наших знаний о процессах объективной действительности имеет несомненную ценность, но далеко не всякое знание может быть тотчас же использовано для управления этими процессами.

В большинстве работ, посвященных разработке лингвистической теории перевода, общетеоретические проблемы перевода рассматриваются на основе более или менее подробного описания переводческих соответствий, преобразований и тому подобных явлений, относящихся к определенной паре языков.

Лингвопереводческие исследования дают дополнительные сведения об использовании языка как средства общения, раскрывают характерные способы выражения мысли средствами различных языков, помогают разграничить языковое и когнитивное содержание в речевых высказываниях.

Частичному переводу подлежат и интертекстуальные аллюзии, вызывающие трудности уже на кросс-культурном уровне: в целевой культуре прецедентный текст отнюдь не всегда играет такую же роль, что и в культуре оригинала. Существует ряд тактик для их передачи, однако минимизировать потери удастся не часто.

Языковое своеобразие любого текста, ориентированность его содержания на определенный языковой коллектив, обладающий лишь ему присущими фоновыми знаниями и культурно-историческими особенностями, не может быть с абсолютной полнотой воссоздано на другом языке. Поэтому перевод не предполагает создания тождественного текста и отсутствие тождества не может служить доказательством невозможности перевода. Утрата каких-то элементов переводимого текста при переводе не означает, что этот текст «непереводим»: такая утрата обычно и обнаруживается, когда он переведен и перевод сопоставляется с оригиналом. Невозможность воспроизвести в переводе какую-то особенность оригинала – это лишь частное проявление общего принципа нетождественности содержания двух текстов на разных языках.

Развитие когнитивистики привлекло внимание переводчиков к понятию концепт. При переводе мы ориентируемся на воссоздание оригинальной концептосферы. Концепт – это информация с референциальным, образным и ценностным компонентами. Эти два последних активно сопротивляются переводу и требуют от переводчика серьезных творческих усилий.

Таким образом, соблюдение всех нормативных правил носит более общий характер и является чем-то само собой разумеющимся, а степень верности оригиналу оказывается той переменной величиной, которая в наибольшей степени определяет уровень

профессиональной квалификации переводчика и оценку качества каждого отдельного перевода.

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. Теория перевода / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 80 с.
4. Комиссаров В. Н. Практикум по теории перевода / В. Н. Комиссаров, А. Л. Коралова. – М., 1990. – 207 с.
5. Ширяев А. Ф. Синхронный перевод. Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода / А. Ф. Ширяев. – М. : Воениздат, 1979. – 183 с.

*Рудковская И. В.
г. Горловка, ДНР*

ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Языковое сознание возникает вместе с языком. Основная функция – рече- и мыслетворческая. Они по-разному проявляются на разных этапах развития языкового сознания. В современной лингвистике нет точного определения языкового сознания. Если язык является основной формой мысли, то языковое сознание – основная форма всего потенциально создаваемого. Функция языка – орудийная, языкового сознания – общественно-культурная.

Языковая картина мира – исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности. Идея о языковой картине мира восходит к идеям Гумбольдта о внутренней форме языка. Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка. Свойственный данному языку способ концептуализации действительности отчасти универсален, отчасти национально-специфичен. Носители разных языков видят мир немного по-разному, через призму своих языков [4].

Исследуются отдельные, характерные для данного языка концепты, обладающие свойствами: являются ключевыми для данной структуры (дают ключ к ее пониманию), соответствующие слова плохо переводятся: переводной эквивалент отсутствует или не содержит специфичных элементов (тоска, надрыв, авось, удал, воля, задушевность). Языковая картина мира отличается от научной. Каждый язык рисует свою картину, изображающую действительность несколько иначе, чем это делают другие языки. Реконструкция языковой картины мира – важная задача семантики.

Язык опирается на историю и общность. Чтобы получить целостную картину, нужно осмыслить эти аспекты вместе, наложить их друг на друга. Только тогда можно было бы увидеть, как во все времена живые ячейки языка стремились друг к другу, взаимно обогащались и объединялись, как каждая ячейка языка живет, опираясь на скрытые пружины истории, и только благодаря им становится осмысленной и понятной. Только эта картина могла бы прояснить важную и трудную особенность, которой обладает язык, – его отношение к мышлению.

Согласно гипотезе лингвистической относительности Сепира – Уорфа (англ. Sapir – Whorf hypothesis) структура языка определяет мышление и способ познания реальности. Предполагается, что люди, говорящие на разных языках, по-разному воспринимают мир и по-разному мыслят.

Описание любого языка как культурно-исторического феномена предполагает в числе прочего описание коммуникативного поведения говорящего на нем народа, а изучение любого иностранного языка предполагает необходимость культуроведческого образования средствами этого языка. Об этом много пишут и спорят ученые-лингвисты, но в полной мере не сделаны попытки отбора социокультурных знаний и умений применительно к учебной дисциплине «Иностранный язык». В должной мере не уделяется внимание развитию языкового сознания. Имеется в виду как особое состояние, свойственное человеку, в котором ему одновременно доступен и мир, и он сам, и язык. Сознание мгновенно связывает, соотносит то, что человек увидел, услышал и то, что он почувствовал, подумал, пережил с помощью языка, которым он владеет, и языковой компетенции как уровнем владения языковыми средствами, процессами, порождения и распознавания текста учащихся, изучающих иностранный язык.

Академик А. А. Миролюбов считает, что для успешного общения на иностранном языке необходимо не только владеть одинаковыми с собеседником языковыми средствами (фонетическими, лексическими, грамматическими навыками), но и общими содержательными знаниями о мире, так называемыми

фоновыми знаниями, которые, по утверждению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, можно условно подразделить на 4 группы: общечеловеческие понятия («солнце», «воздух», «ветер» и т. п.); специфические понятия (определённой этнической и языковой общности); социально-групповые – для социальных групп: врачей, инженеров, педагогов и других групп; региональные – связанные с особенностями региона (их можно назвать диалектными знаниями). В совокупности фоновые знания той или иной человеческой общности составляют языковое сознание [2].

Язык – факт культуры, составная часть культуры, которая нами наследуется, и одновременно ее орудие. Культура народа вербализуется в языке, именно язык аккумулирует ключевые концепты культуры, транслируя их в знаковом воплощении – словах [5]. Создаваемая языком модель мира есть субъективный образ объективного мира, она несет в себе черты человеческого способа миропостижения т. е. антропоцентризма, который пронизывает весь язык. Именно языковая картина мира обуславливает коммуникативное поведение, понимание внешнего мира и внутреннего мира человека. Она отражает способ речемыслительной деятельности, характерной для той или иной эпохи, с ее духовными, культурными и национальными ценностями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Межкультурная коммуникация: парадигмы исследования и преподавания. Материалы международной научно-практической конференции. – Красноярск : КГПУ, 2003. – 188 с.
2. Миролюбов А. А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам // ИЯШ. – 2001. – № 5. – С. 11-14.
3. Соловова Е. Н. Материалы курса «Развитие и контроль коммуникативных умений: традиции и перспективы» / Е. Н. Соловова, В. Г. Апальков. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 144 с.
4. Стернин И. А. Коммуникативное и когнитивное сознание. С любовью к языку / И. А. Стенин. – Москва-Воронеж, 2002. – С. 44-51.
5. Уфимцева Н. В. Археология языкового сознания: первые результаты // Язык. Сознание. Культура / отв. ред. Н. В. Уфимцева, Т. Н. Ушакова. – М. : ИЯ РАН, 2005. – С. 205-215.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Главной задачей современного образования является воспитание высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина, а также формирование универсальных видов учебной деятельности, так необходимых для развития личности, её самореализации, готовности к непрерывному образованию, способной ставить цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности.

Для формирования универсальных учебных действий у студентов наиболее эффективной, на наш взгляд, является технология развития критического мышления (далее – ТРКМ). ТРКМ – это технология организации учебного и воспитательного процесса, которая применима к любой программе и любой дисциплине. Она формирует культуру сотрудничества, культуру работы с информацией, развитие критической позиции как по отношению к окружающему миру, так и по отношению к себе, формирует «человека думающего». Она представляет собой набор особых приемов и стратегий, применение которых позволяет выстроить образовательный процесс так, чтобы обеспечить самостоятельную и сознательную деятельность обучающихся для достижения поставленных учебных целей. Эта технология позволяет преподавателю заменить пассивное слушание и пересказ текстов на активное участие обучающихся в образовательном процессе и тем самым повысить эффективность усваивания материала [3].

Базовая модель технологии «вызов – осмысление – рефлексия» отражает три стадии единого процесса движения преподавателя и его студентов от поставленных целей к результатам освоения новой темы, тематического курса и даже всей дисциплины. Для каждой стадии занятия применяются свои различные методические приемы.

Основная задача стадии «вызова» заключается в том, чтобы «вытащить на свет» уже имеющиеся знания. Преподаватель может предложить провести инвентаризацию знаний в виде «Корзины идей». Студенты в течение определенного времени записывают все, что они знают по данной теме: слова, термины, даты, географические названия. Проводить это можно как в группах,

так и индивидуально. Позже обучающиеся обмениваются идеями. На данной стадии критика отсутствует. Также можно предложить более системную работу, например, заполнить таблицу «ЗХУ». Данная таблица представлена в виде трех колонок «Знаю», «Хочу узнать», «Узнал»: первые две колонки заполняются сразу, третья – в конце занятия.

На фазе «осмысления» обучающиеся осуществляют непосредственный контакт с новой для них информацией. Её может предлагать преподаватель, объясняя материал. Либо студенты получают её из иных источников: читают учебники и дополнительную литературу (в том числе в Интернете), смотрят фильмы, проводят наблюдения и эксперименты, анализируют статистические данные. На данном этапе можно предложить сделать «Кластер» – графический приём систематизации информации, когда выделяются основные смысловые единицы текста и оформляются в определённом порядке в виде грозди. Также один из самых широко известных – ИНСЕРТ. Эта аббревиатура образована от английского “Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking”. В дословном переводе – интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления. Иначе этот приём можно назвать «чтение с маркировкой».

На стадии «рефлексии» студенты систематизируют новую информацию по отношению к уже имеющимся у них представлениям. При этом сочетание индивидуальной и групповой работы на данном этапе является наиболее целесообразным. На данном этапе возможно организация устных и письменных круглых столов, написание творческих работ, эссе, составление синквейнов.

Таким образом, рассмотренные приёмы ТРКМ позволяют сделать работу более эффективной, интересной и творческой, а главное – результативной. Использование ТРКМ на занятиях английского языка позволяют значительно увеличить время речевой практики, добиться усвоения материала всеми участниками группы, решить разнообразные воспитательные и развивающие задачи. Преподаватель в свою очередь становится организатором самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности обучающихся, у него появляются возможности для совершенствования процесса обучения, развития коммуникативной компетенции студентов, целостного развития их личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления через чтение и письмо : стадии и методические приемы / С. И. Заир-Бек // Директор школы. – 2005. – № 4. – С. 66-72.

2. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2003. – 272 с.
3. Сафарова С. В. Технология критического мышления как составляющая ключевых компетенций педагога / С. В. Сафарова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 2. – С. 29-31.
4. Халперн Д. Психология критического мышления : пособие для психологов и педагогов / Д. Халперн. – 4-е международное издание. – СПб : Питер, 2000. – 512 с.

*Сапитон И. Г.
г. Донецк, ДНР*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гуманистический подход в обучении на начальном этапе предполагает обеспечение сохранения физического и психического здоровья младших школьников, создание оптимальных условий для его развития. Развивающая цель обучения является «психологической» и понимается как умственное развитие учащегося, так как оно включает развитие логического мышления, наблюдательности, речевых способностей и других психических функций. Реализация данной цели обучения предполагается на основе дифференциации и индивидуализации обучения, использования новых обучающих технологий. Важной задачей всего курса начального обучения предмету является формирование у учащихся навыков и умений самостоятельного решения простейших коммуникативно-познавательных задач в устной речи, чтении и письме. Урок иностранного языка имеет свою специфику, так как, в отличие от других предметов, в качестве основной цели обучения выдвигается формирование коммуникативной компетенции учащихся.

Занятия иностранным языком развивают детей, прежде всего, их логическое мышление, поднимают их образовательный и культурный уровень, наблюдается положительное влияние изучения иностранного языка и на знание родного. Длительность сенситивного, т.е. наиболее благоприятного для начала изучения иностранного языка, периода психологи трактуют по-разному, но наиболее часто они сходятся на периоде с 4 до 8 лет. Физиологи считают, что существуют биологические часы мозга, также как существуют во времени этапы развития желез внутренней секреции

ребенка. Ребенок до 9 лет – специалист во владении речью. После этого периода мозговые механизмы речи становятся менее гибкими и не могут так легко приспосабливаться к новым условиям. После 10 лет ребенку приходится преодолевать множество дополнительных препятствий. Мозг ребенка имеет специализированную способность усвоения языка, но с возрастом она уменьшается. Быстрота и прочность запоминания иноязычного материала в этом возрасте объясняется как преобладанием механизмов долговременной памяти, так и наличием импринтинга (впечатывание материала в сознание при условии наличия необходимого стимула и мотивации).

Психологические особенности младших школьников дают им преимущества при изучении иностранного языка. Дети 8-10 лет впитывают иностранный язык опосредованно и подсознательно. Объем внимания невелик и время сосредоточенности очень коротко, но с возрастом они увеличиваются. У младших школьников хорошо развита долговременная память (то, что выучено, помнится очень долго). Самым лучшим стимулом для дальнейшего обучения для учащихся 2-4 классов является чувство успеха. Пути получения и усвоения информации у детей тоже разные: визуальные, аудиальные, кинестетические.

Опыт ведущих психологов доказывает, что в раннем возрасте закладывается основа практического владения иностранным языком. У детей старше 11 лет возникает ряд трудностей по этому поводу, например, отсутствие мотивов изучения иностранного языка, влияние родного языка и т.д. Не возникает сомнения, что иностранный язык легче усваивается в раннем возрасте с 5 до 8 лет, когда дети легко и прочно запоминают материал и хорошо его воспроизводят. Но поддержать у малышей желание учить изо дня в день, продвигаясь маленькими шажками, дело нелегкое, и большая ответственность возлагается на учителей иностранного языка.

Причина непрофессионализма кроется именно в незнании психологии, незнании ребёнка, непонимании механизмов, с помощью которых у него происходит усвоение учебного материала.

При выборе педагогических технологий обучения иностранному языку в начальной школе учителю необходимо знать, что они должны способствовать созданию доброжелательности, комфортной для ребенка атмосферы, стимулировать мотивацию к изучению предмета. Учитель, работающий с младшими школьниками, обязательно должен учитывать принцип создания благоприятного психологического климата на уроках иностранного языка. Это может выражаться в создании учителем атмосферы терпения и доброжелательности, в использовании разнообразных форм поощрения и приемов оказания им помощи при выполнении учебных заданий. На уроке необходимо уделять особое внимание, поддерживать тех учащихся, которые что-

то не поняли или просто стесняются говорить вслух. Ни для кого не секрет, что среди учащихся есть дети с проблемами физического, психологического, соматического и эмоционального развития. И учитель обязательно должен осуществлять процесс интеграции таких учащихся в коллективе, т.е. осуществлять индивидуальный подход к таким детям, что является одним из принципов гуманной педагогики.

Выбор технологии обучения осуществляется с учетом психологических и возрастных особенностей младших школьников (повышенная эмоциональность, подвижность, чувствительность, утомляемость от единообразия), что требует частой смены форм, методов и приемов обучения. Учить языку – это искусство, малышей – искусство искусств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Зайцева М. В. Мотивация и некоторые пути её повышения / В. М. Зайцева. – М. : ИД «Первое сентября», 2003. – 23 с.
3. Лукьянчикова Н. В. Обучение иностранному языку на начальном этапе обучения / Н. В. Лукьянчикова // Начальная школа. – 2001. – № 11. – С. 49-51.
4. Поташник М. М. Требования к современному уроку / М. М. Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2007. – 272 с.

*Симонец М. С.
г. Донецк, ДНР*

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ (на примере французского языка)

Конец XX и начало XXI веков ознаменовались в мире резко усилившимся процессом глобализации. Мировое сообщество переживает сложный этап всех общественных процессов, что обусловлено, в частности, и развитием информационных технологий. Глобализация охватила экономическую, политическую и культурную сферы общества. Данный феномен обсуждается во всех областях современной науки: коммуникативистике, социологии, культурологии, политологии, информатике и, конечно, лингвистике. Это объясняет **актуальность** данного исследования.

«Под лингвистической глобализацией понимаются более активные процессы взаимопроникновения языков в период

глобализации с увеличением числа американизмов в языках мира» [1, с. 10]. Любые изменения в общественном строе страны проявляются в языке, так как это средство коммуникации и единственный показатель социальной действительности.

Большое значение для раскрытия феномена глобализации представляют работы М. В. Алпатовой, И. В. Гордеева, Е. С. Гриценко, В. С. Елистратова, А. В. Кирилиной, Т. Р. Кузьминой, Е. Ф. Тарасова, М. А. Тульновой и других. В ряде вопросов точки зрения ученых близки – это озабоченность судьбой языков и культур в эпоху глобализации.

В последнее время появилось много литературы, посвященной языковой политике государства, или, как её еще можно назвать, языковому планированию. На языковую политику также повлиял процесс глобализации. Видами лингвистической политики можно считать внутреннюю и внешнюю языковую политику государства. Функцией языковой политики государства является распространение и поддержание государственного языка [1, с. 11].

В начале XX века английский язык всё более и более существенно оказывает своё влияние в мировом сообществе и становится тем языком, который можно назвать языком международной коммуникации. По мнению А. В. Кирилиной, «воздействие английского языка выражается в лавине заимствований, существует также скрытое воздействие английского, при котором повсеместно происходит насаждение единых форм общения, жанров и стилей речи под предлогом того, что они дают максимальный эффект в коммуникации» [4, с. 20]. «Мир вступил в эпоху коммуникативного сдвига, суть которого состоит в объективной необходимости национально-англоязычного билингвизма» [2, с. 582].

Цель данного исследования – выявление специфики языковой политики во Франции в эпоху глобализации. Необходимо отметить, что языковая политика Франции ориентирована на сглаживание последствий глобализации, основная цель которой – обеспечение привилегированного положения французского языка во всех сферах жизнедеятельности общества, чему способствуют институты языковой политики, а именно: Французская Академия, Генеральная комиссия по терминологии и неологии, Главное управление французского языка и языков Франции и др. Одной из эффективных мер по противодействию англоцентричности в языке является обновление словарного состава французского языка путём изыятия из официального обращения слов англоязычного происхождения. Для решения этой задачи институты языковой политики делают ставку на внедрение во французский язык оригинальной лексики и замену англоязычной терминологии. Подобная тактика, с одной стороны, является наглядной демонстрацией возможностей современного

языкового регулирования во Франции, с другой стороны, открывает новый источник обогащения французского языка [3, с. 199].

Англоязычная лексика неравномерно представлена в различных сферах жизнедеятельности французского общества. Например, компьютерная сфера наиболее сильно подвержена изменениям лексического состава.

Одним из примеров введения в компьютерный дискурс новой французской лексики вместо иноязычных заимствований является термин *logiciel* ‘программное обеспечение’, который пришёл на смену англоязычному заимствованию *software*. Модель, лежащая в основе образования лексемы *logiciel*, послужила впоследствии весьма продуктивной словообразовательной основой для таких компьютерных терминов, как *gratuiiciel* ‘бесплатное программное обеспечение’ – от *logiciel gratuit*, *partagiciel* ‘условно-бесплатное программное обеспечение’ – от *logiciel partagé*, *espigiiciel* ‘программа-шпион’ – от *logiciel espion*.

Значительное количество спортивных терминов функционирует во французском языке достаточно долгое время, о чём свидетельствует их склонность к морфологическим трансформациям. Так, английский глагол *dribble* ‘вести мяч в баскетболе’ во французском языке подчиняется законам французского словообразования. Для образования полноценного французского глагола 1-й группы *dribbler* ‘вести мяч’ или существительного, обозначающего агента, выполняющего данное действие *dribbleur* ‘игрок, ведущий мяч’, используются французские суффиксы, т.е. полученные слова полностью подчиняются грамматике языка-реципиента. Большая часть заимствованных лексических единиц появилась во французском языке под воздействием возникшей в этом необходимости. Например, лексема *score* ‘счёт очков’ практически полностью вытеснила французское слово *décompte*, а *coach* ‘тренер’ используется гораздо чаще, чем *entraîneur*. С другой стороны, достаточно велико число англицизмов, имеющих аналоги во французском языке: *meeting* – *la rencontre* ‘встреча’; *racing* – *les courses* ‘гонки’; *round* – *le tour* ‘раунд’; *sailing team* – *l'équipe de voile* ‘парусная команда’ и т. д.

Заимствования являются неотъемлемой составляющей процесса функционирования и исторического изменения любого языка, одним из основных источников пополнения его словарного запаса, но обилие заимствований вызывает серьёзные опасения о сохранении целостности и самобытности национальной культуры. Именно поэтому на государственном уровне предпринимаются попытки поиска эквивалентов французского происхождения для замены англицизмов. Такая политика не только открывает новый источник обогащения французского языка, но и демонстрирует возможности современного государственного регулирования

языка во Франции. Так, во Франции принят закон о языке, который предусматривает весьма ощутимые штрафы за использование иностранных слов, если есть французские аналоги. В Квебеке существует Управление французского языка, одним из направлений работы которого является разработка французских эквивалентов для наименования предметов и явлений, приходящих из англоязычного мира, а также составление двуязычных терминологических словарей и базы данных для самых разнообразных сфер жизни.

Таким образом, на протяжении многих лет французское государство ведет целенаправленную языковую политику по обеспечению привилегированного положения французского языка в стране. Для достижения этой цели оно опирается на деятельность разнообразных институтов языковой политики, занимающихся вопросами сохранения статуса и усиления роли французского языка в жизни общества, обновления словарного состава путём изъятия из официального обращения слов англоязычного происхождения, продвижения образовательных программ, направленных на повышение интереса к французскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов В. М. Языковая политика в современном мире / В. М. Алпатов // Научный диалог. – 2013. – № 5(17): Филология. – С. 8-28.
2. Вербич Н. А. Английский язык и межкультурная коммуникация / Н. А. Вербич // Молодой учёный. – 2016. – № 23. – С. 581-584.
3. Гулинов Д. Ю. Дискурсивные характеристики языковой политики современной Франции: дисс. ... докт. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Гулинов Дмитрий Юрьевич. – Волгоград, 2015. – 302 с.
4. Кирилина А. В. Глобализация в аспекте лингвистики / А. В. Кирилина, Е. С. Гриценко, А. О. Лалетина // Вопросы психолингвистики : научный журнал теоретических и прикладных исследований. – 2012. – № 1(15). – С. 18-37.

*Скороходова А. И.
г. Горловка, ДНР*

ЭКЗОТИЗМЫ В АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Как известно, английский язык является государственным не только на территории Соединённого Королевства, но и многих других стран. Его распространение началось примерно в начале XVII века,

когда английский язык ступил на американские земли. В течение XVII, XVIII и XIX веков язык, вместе с английскими колонистами, распространился на большую часть северо-американского материка и достиг Тихого океана [1, с. 291]. Вместе с тем, как английский язык распространялся в разнообразных частях мира, в нём возникали некоторые новые слова и различия в зависимости от условий страны и особенностей населения. Впоследствии такие иноязычные слова стали часто употребляться носителями языка, то есть становились заимствованными словами из других языков.

Термин «заимствование» означает процесс поступления и усвоения иноязычных слов вследствие различных социальных причин – войн, торговли, путешествий, технического сотрудничества, культурных связей и тому подобное [3, с. 156]. Чаще всего становятся заимствованными отдельные слова, иногда словосочетания, а также грамматические конструкции. К тому же заимствованиями могут быть переводные и семантические. Например: *a priori* ‘априорно, умозрительно’, *wall-newspaper* ‘стенгазета’ [3, с. 156]. Заимствования отражают определенные исторические события и историческое состояние языка. Для исследователей всех времен важным является то, какие процессы происходят именно в их время.

Исследователь Л. П. Крысин в своей статье «Иноязычное слово, в контексте современной общественной жизни» выделяет ряд причин возникновения заимствований, одна из которых – это потребность в наименовании новой вещи, нового явления [2]. Существует несколько классификаций по степени усвоения иноязычных слов, которые являются подобными между собой. В одной из классификаций выделяют заимствованные слова, экзотизмы и иноязычные вкрапления (варваризмы). Полностью заимствованным словом является такое слово, которое ассимилировалось в языке графически, фонетически, семантически, морфологически и синтаксически. Экзотизмы – это национальные названия предметов быта, одежды, обычаев, обрядов того или иного народа. А иноязычными вкраплениями являются слова, словосочетания и предложения, находящиеся в чужом языковом окружении. Иноязычные заимствования не являются усвоенными, или неполно усвоенными языком, который их принимает.

Экзотизмы – это лексические единицы, служащие для наименования предметов и явлений, характерных для быта и особенностей жизни другой национальности. Такие слова, как правило, используются только в тех случаях, когда речь идет о жизни какого-то другого народа. Существуют неязыковые и языковые причины появления экзотизмов в языке. К первым относят разнообразные связи народа-носителя языка с другими народами.

Этому также способствует внутренне социальное развитие общества, прогресс науки и техники и тому подобное.

К собственно языковым причинам относится стремление носителей языка пополнить, углубить и расширить представление о предмете, детализировать понятие признака путем разграничения смысловых и функциональных оттенков. К языковым причинам современные исследователи относят также тенденции замены расчлененного наименования нерасчлененным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М., 1986. – 255 с.
2. Крысин Л. П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни [Электронный ресурс] / Л. П. Крысин. – Режим доступа : <http://archive.is/xNzgH>
3. Тимина С. А. Экзотизмы в современной англоязычной прессе : автореферат на соискание учёной степени канд. фил. наук / С. А. Тимина. – Киров, 2003. – 20 с.

*Слесарева В. Н.
г. Ясиноватая, ДНР*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

Аудирование, или понимание воспринимаемой на слух речи, обеспечивает возможность общения на иностранном языке и является одновременно и средством, и целью обучения иностранным языкам. Аудирование – это активный процесс, представляющий собой «сложную перцептивно-мнемоническую деятельность и мыслительные операции анализа, синтеза, дедукции, индукции, сравнения, противопоставления, абстрагирования, конкретизации и т.д.» [3, с. 104]. С аудирования начинается овладение устной коммуникацией. Оно складывается из умения «дифференцировать воспринимаемые звуки, интегрировать их в смысловые комплексы, удерживать их в памяти во время слушания, осуществлять вероятностное прогнозирование, исходя из ситуации общения, понимать воспринимать звуковую цепь» [2, с. 116]. Анализ опыта общения наших школьников с англоговорящими сверстниками показывает, что несформированность навыков восприятия иностранной речи на слух является причиной нарушения общения. Поэтому аудированию нужно учить специально.

Что входит в содержание обучения аудированию на уроках английского языка? Одним из компонентов является психологический компонент – доведение восприятия и понимания иноязычной речи до уровня навыка и умения. Он, в свою очередь, состоит из умения 1) воспринимать и понимать информацию, 2) удерживать её в памяти, 3) отделять основную информацию от второстепенной и 4) осмысливать услышанное с вероятностным прогнозированием. Очень важно, чтобы обучение аудированию проходило в условиях, максимально приближенных к естественным: темп речи должен соответствовать оригинальному, некоторые «помехи», невозможность повторения и т. п.

При обучении аудированию мы предлагаем следующий алгоритм работы: учащимся следует 1) по названию текста предвосхитить его содержание в основном, 2) по предполагаемому содержанию текста подумать, какие лексические единицы могут употребляться для описания данного содержания. Учитель при подготовке текста и заданий для аудирования 1) прослушивает или прочитывает текст заранее, 2) определяет трудности в тексте и способы их снятия, 3) определяет опоры для понимания, 4) формулирует задания для первичного и вторичного прослушивания текста. На уроке при выполнении задания на аудирование прослеживаются следующие этапы работы: 1) установка на прослушивание текста, 2) снятие трудностей, 3) установка на первичное прослушивание и задание для контроля после первичного прослушивания, 4) первичное прослушивание и контроль выполнения задания на первичное прослушивание, 5) установка на вторичное прослушивание и задание для контроля вторичного прослушивания, 6) вторичное прослушивание и контроль выполнения задания для вторичного прослушивания. Перед выполнением заданий на прослушивание текста может быть вступительная беседа учителя, в которой он выделяет сюжетную линию, активизируя ключевые слова и грамматические явления из текста для аудирования, понимание которых сразу контролируется.

Обучение аудированию начинается с самых первых уроков изучения английского языка. Упражнения для обучения аудированию бывают неспециальные – речевая зарядка, слушание экспозиции или презентации грамматического материала, запись на слух, речь учителя в классе и специальные, которые, в свою очередь, делятся на условно-речевые, позволяющие осуществлять речевую тренировку языкового материала в учебной (условной) коммуникации, имитирующей естественную: «выполните команды во все убыстряющемся темпе; поднимите руку, когда услышите неправильное утверждение; догадайтесь, о ком я говорю (по описанию); покажите (назовите) объект, который я пропущу (из

тех, что изображены); ответьте (да), если вы со мной согласны (следуют фразы в убыстряющемся темпе); послушайте рассказ о том, как я вчера провела день, и определите, что я пропустила; перечислите лица (объекты, страны и т. п.), которые упоминаются в моем рассказе; запишите кратко на родном языке или цифрами информацию, которую вы получите о человеке (даётся схема: имя, возраст, национальность, профессия и т. д.); быстро покажите на карте те страны, о событиях в которых я буду говорить (сообщения краткие, 1-2 фразы); найдите расхождения в близких по звучанию (содержанию) фразах, микромонологах; найдите расхождения между услышанным и изображенным; разделите правильно услышанную фразу на синтагмы согласно задаче; восстановите по смыслу пропущенную фразу» [1, с. 137], и речевые: «прослушайте рассказ (высказывание) и ответьте на вопросы; найдите в прослушанном высказывании основные мысли; послушайте и прокомментируйте высказывание; послушайте начало диалога и предположите его развитие; послушайте диалог и передайте его основное содержание; подберите заголовок к услышанному; послушайте рассказ о ... и расположите пункты плана соответственно логике изложения; подтвердите или опровергните следующие утверждения, основываясь на прослушанном; составьте план прослушанного рассказа (описания и т. д.); послушайте и постарайтесь уловить основную мысль, несмотря на незнакомые слова; переспрашивайте, если что-то непонятно; оцените услышанное; определите место (страну, эпоху и т. п.), где происходит действие» [1, с. 143].

ЛИТЕРАТУРА

1. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур» / Е. И. Пасов. – М. : Просвещение, 2000. – 161 с.
2. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. Пособие для учителя / Г. В. Рогова, И. Н. Рабинович. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.
3. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

Соколова Е. В.
*Научный руководитель: преп. I квалификац.
категории Безуглая Е. М.
г. Горловка, ДНР*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Социально-экономическая жизнь, научно-технический прогресс заставляют каждого из нас обучаться в той или иной форме практически на протяжении всей нашей жизни. Тот факт, что студенты учебных заведений принимают активное участие в образовательном процессе и постоянно стремятся к самосовершенствованию и саморазвитию, заставляет преподавателей искать оптимальные пути и средства управления образовательным процессом, анализировать мотивацию, расширять сферу образовательных услуг для этого контингента учащихся [3, с. 478].

Таким образом, студенты – это особые взрослые учащиеся, для которых необходимо подобрать специальные приемы и методы обучения, которые помогли бы им, прежде всего, реализовать свои планы в жизни.

Анализ литературы по проблеме обучения взрослых показал, что многие исследователи выделяют как благоприятные, так и неблагоприятные факторы при изучении иностранного языка. Рассмотрим эти две группы факторов, что даст нам возможность учесть, какие методы необходимо использовать при обучении студентов, а от каких следует отказаться.

Обычно студенты приступают к изучению иностранного языка, когда у них уже сформировалось мышление и способность выражать мысли на родном языке. Родной и изучаемый языки представляют собой в процессе обучения коррелятивную систему, причем характер взаимоотношений двух составляющих частей этой системы формирует процесс усвоения системы второго языка. Кроме того, студенты в достаточной мере владеют абстрактным мышлением, могут делать обобщения, формировать принципы [3, с. 479]. А знание принципов, как утверждает П. П. Литвинов, «восполняет незнание фактов» [2, с. 8].

В своих работах А. Н. Леонтьев, А. А. Смирницкий утверждают, что эффективность запоминания иностранных языков зависит от того, как поставлена задача, как организован запоминаемый материал, в какой мере учащийся освоил способы запоминания и припоминания. В 18-23 года несколько сильнее зрительная и смешанная память, чем слуховая, поэтому студенты больше нуждаются в зрительной опоре. Многие исследователи, в связи с этим, пришли к выводу о том, что

развитие таких функций, как мышление, внимание и память у взрослых людей, обуславливаются, в первую очередь, такими факторами, как жизненный опыт, учебная и трудовая деятельность. Учет особенностей развития этих функций позволит сделать процесс обучения студентов иностранным языкам наиболее эффективным [3, с. 480].

Отсюда следует, что обучение взрослого человека иностранным языкам требует специфической организации учебного процесса и особых форм педагогического общения, способствующих установлению контакта с учащимися, предоставления им возможности поверить в собственные силы, умело исправить ошибки [3, с. 482].

Американский лингвист Ричард Сьютер в своей работе «Ясная речь» пришел к выводу, что легче изучить иностранный язык, который по своему морфологическому и звуковому строю ближе к родному языку [5, с. 25]. Однако, по мнению Л. В. Щербы, необходимо уберечь учащихся от «смешанного двуязычия» и сознательно отталкиваться от родного языка [4, с. 72]. Учет родного языка при обучении иноязычному произношению означает, таким образом, осознание его как активно вторгающегося в процесс обучения фактора, вызывающего конкретные трудности.

Важным фактором также является личная мотивация обучаемого, которая заключается в осознании того, что хорошее знание иностранного языка – это необходимое условие для карьерного роста, поездок, общения с представителями других культур и самосовершенствования [3, с. 483]. Поэтому, как считает С. И. Змеев, «сам обучающийся играет ведущую роль в формировании мотивации и определении целей обучения» [1, с. 90].

Таким образом, для преодоления негативных факторов необходимо организовывать процесс преподавания иностранных языков так, чтобы студент увидел перспективы своей работы, поверил в свои силы, доверял педагогу. Решением данной проблемы может стать индивидуализация учебной деятельности, которая заключается в учете познавательных интересов и мотивов личности, особенностей обучения (потребность зрительных образов, опор разного характера), природных способностей. Результат обучения будет зависеть от организации процессов обучения, от коммуникативной постановки задачи, подачи предложенного материала для усвоения [3, с. 484].

ЛИТЕРАТУРА

1. Змеев С. И. Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов / С. И. Змеев. – М. : Флинта : Наука, 1999. – 152 с.
2. Литвинов П. П. Методика овладения базовым уровнем английского языка: учеб. пособие для самообразования / П. П. Литвинов. – М. : ВАКО, 2003. – 128 с.

3. Чеснокова Н. Е. Психолого-педагогические особенности обучения иностранным языкам студентов: перспективы и трудности [Электронный ресурс] / Н. Е. Чеснокова. – С. 477-486. – Режим доступа : elibrary.ru/item.asp?id=23913223. – 2015.
4. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики: учеб. пособие для студентов филол. фак. / Л. В. Щерба. – СПб. : Академия, 2002. – 160 с.
5. Suter R. Clear Speech / R. Suter. – Cambridge University Press, 2002. – 132 p.

Солгалова Е. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук,
доц. Кухарь О. В.
г. Донецк, ДНР*

СТРУКТУРНЫЕ ПРИНЦИПЫ КЛАССИФИКАЦИИ ЭЛЛИПТИЧЕСКИХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Проблема эллипсиса в современном французском языке широко рассматривалась в работах Ш. Балли (1922), Ж.-О. Риса (1954), Н. З. Чуриловой (1969), Л. М. Скрединой (1982), А. С. Дари (1986), Е. Н. Саввиной (1988), М. В. Зеликова (2005), А. А. Ларькиной (2009).

Темой данной работы являются структурные принципы классификации эллиптических предложений в современном французском языке. В работе рассматриваются принципы классификации, предложенные зарубежными и отечественными лингвистами. Так, Л. М. Скредина в своей работе придерживается контекстуального принципа классификации, т.е. экспликации опущенных форм в ближайшем контексте [2, с. 324]. Е. Н. Саввина выделяет смысловой эллипсис, Н. З. Чурилова – стилистический [3, с. 71]. А. С. Дари выделяет эллиптические структуры по коммуникативному признаку.

Основным критерием эллиптичности следует считать структурный (с учетом функциональных характеристик пропущенного элемента), так как именно пропуск какого-либо компонента на определенном этапе приводит к появлению эллиптических конструкций как в диахронии, так и в синхронии. А. А. Ларькина опирается на положение, согласно которому обязательным критерием эллиптичности является требование к наличию полного коррелята той или иной модели в современном языке [1, с. 22]. В основе классификации научного исследования лежит последовательная фиксация внимания на опущении знаменательных и служебных

частей речи, а также их сочетаний в составе синтаксического периода. Среди первых выделяется эллипсис существительного, прилагательного, наречия, местоимения и глагола. Среди вторых – эллипсис предлогов, союзов, артиклей и отрицательных частиц. Также рассматриваются сложные предложения с пропуском главной или придаточной части и эллипсис во фразеологизмах.

Так, эллипсис существительного, по мнению А. А. Ларькиной, возможен при наличии различных детерминативов, при этой части речи, выраженных прилагательными, количественными и порядковыми числительными. Например, клише, возникшее в результате эллипсиса, является формулой прощания во французском языке: *A la prochaine (fois)! – До скорого!* (Дословно: до следующего (раза)!). Достаточно часто происходит опущение существительных после некоторых предлогов. Например: *Vous ne trichez pas, vous gardez même vos lunettes. – Oui, même si je pense être moins jolie avec (mes lunettes)* [5].

Первая группа представлена опущением глагола *avoir* и безличного оборота *у avoir*, например: 1) – *Qu'est-ce qu'il y a? s'enquit Minnie. – (Il n'y a) Rien, rien, s'empresse de la rassurer Gracie. – Что это? Осведомилась Мيني. – (Нет) ничего, ничего, поспешила успокоить Граси* [5].

Вторая по численности группа (30%) представлена предложениями, в которых эллиптируется глагол *être*, например: 1) – *(Je suis) Désolé, dit le premier soldat à l'autre...; 2) – Où (est) la maîtresse, Mister? – (Elle est) En voyage* [4].

Следующими примерами иллюстрируется третья группа, которая представлена выпадением части аналитического сказуемого с подлежащим абстрактной семантики *c'est*: 1) – *C'est quoi un coffret? – (C'est) Une boîte spécial dans laquelle on range des choses précieuses. – Что такое шкатулка? – (Это) Особая коробка, в которую складывают драгоценные вещи* [5]; 2) *(C'était) un immeuble. – (Это было) Здание* [4].

Четвертая группа представлена предложениями, в которых эллиптируются целые сегменты. При этом по коммуникативной направленности опущенные сегменты предложений могут быть утвердительными и отрицательными по форме: 1) – *Tu as une tatan? – Non (je n'ai pas de tatan), répondit Maude. – У тебя есть мама? – Нет (у меня нет мамы), – ответила Мод* [5].

В пятую группу входят примеры, представленные структурами, из которых выводятся служебные слова: артикли и отрицательная частица *ne*: 1) *Après (la) réflexion* [4]; 2) – *(Ne) Raconte pas de bêtises, Minnie! rétorqua Bertha d'un ton sec* [5].

Шестая группа предложений представлена структурами с выведением из их состава имён существительных в разных

синтаксических функциях, например, в функции определения: 1) – *Installez un peu mieux la couronne de l'oncle. Là! Je la placerai à côté du chauffeur... Il réfléchit un instant et dit encore: Donnez-moi (une couronne de) grand-père.* – Положите немного аккуратней венок дяди. Сюда! Я сяду рядом с водителем... – Он подумал и добавил: – Дайте мне (венки) дедушкин [5].

Седьмая группа представлена примерами, в которых опускается вопросительное прилагательное или местоимение: 1) *Et comment n'avez-vous pas les plus graves ennuis avec les autorités locales? – Des (quelles) ennuis?* dit Mr. Boerstecher. – Разве у вас нет серьезных неприятностей с местными властями? – (Каких) Неприятностей? – сказал Берстешер [5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Ларькина А. А. Эллипсис и лингвистическая компрессия в современном французском языке в теории языковой экономии / А. А. Ларькина. – Одесса, 2012. – С. 21-33.
2. Скредина Л. М. История французского языка: учебник / Л. М. Скредина, Л. А. Становая. – М. : Высш. шк., 2001. – С. 323-329.
3. Чурилова Н. З. Из наблюдения над эллиптическим словоупотреблением в ситуациях разговорной речи (безобъектное употребление некоторых глаголов). Вопросы синтаксиса русского языка / Н. З. Чурилова. – Калуга : Высш. шк., 1969. – С. 71-75.
4. Gossiny R. Astérix et Obélix au service de sa majesté / R. Gossiny, A. Uderzo. – Hachette Livre. – 2012. – 124 p.
5. Perry A. Un Noël plein d'espoir / A. Perry. – Editions de la Loupe. – 2012. – 153 p.

Соловьева Е. Р.

Научный руководитель: канд. филол. наук,
доц. Волосевич С. П.
г. Горловка, ДНР

ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С БОТАНИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ

Современный английский язык имеет многовековую историю. Огромное количество разнообразной лексики привело к появлению такого раздела лексикологии, как фразеология, изучающего устойчивые речевые обороты и выражения, обладающие определенными и самостоятельными значениями.

Фразеологические обороты придают написанному, сказанному новый смысл. Языковая картина мира, не являясь зеркальным отражением действительности, несёт на себе «отпечаток своеобразного национального колорита, который находит своё выражение в языке» [2, с. 16]. Во фразеологии этот «своеобразный отпечаток» особенно ощутим.

Задачей фразеологии как лингвистической дисциплины является всестороннее изучение фразеологического фонда того или иного языка. Шарль Балли ввел термин «*phraséologie*» в значении «раздел стилистики, изучающий связанные словосочетания» [1, с. 58]. Им было выделено 4 типа словосочетаний: свободные словосочетания, привычные словосочетания, фразеологические ряды, фразеологические единства. По прошествии некоторого времени лингвист пересматривает свою классификацию и совершенствует ее, выделяя свободные сочетания и фразеологические единства. Также, В. В. Виноградовым была предложена своя классификация фразеологизмов, где в основе лежит их семантическая устойчивость. Туда включены три типа: фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания. Рассмотрим подробнее первый тип, а именно фразеологические сращения.

Фразеологические сращения, или идиомы, – это устойчивые сочетания, которые абсолютно не могут быть делимы или разложены, общее значение которых не зависит от значения составляющих слов [1, с. 8], например: *a shrinking violet* – робкий, застенчивый человек, который не высказывает своих взглядов и мнений; *in the tall (high) cotton* – быть успешным; *as welcome as (the) flower in May* – долгожданный, желанный; *the flowers of speech* – красноречивые фразы, фигуры речи; *flowery speech* – красноречивая, пышная речь; *in the flower of life* – в расцвете сил; *late bloomer* – переросток; *lead someone up the garden path* – вводить кого-либо в заблуждение, обманывать; *flower child* – хиппи.

Фразеологические сращения имеют некоторые особенности:

- они синтаксически неделимы: например, *a shrinking violet* – робкий, застенчивый человек, который не высказывает своих взглядов и мнений. При разложении этого выражения на две отдельные составляющие (*shrinking* «сжимающийся, сокращающийся» + *violet* «фиалка») получается, что только при наличии этих двух компонентов образуется идиома с исходным значением;
- в их состав могут входить некротизмы – слова, которые нигде, кроме данного сращения, не употребляются: *ka me ka thee* – услуга за услугу [3, с. 421]; *beyond per adventure* – несомненно, бесспорно [3, с. 573]; *of yore* – давным-давно [3, с. 844];

- в состав сращений могут входить архаизмы: *he that diggeth a pit shall fall into it* – не рой другому яму, сам в неё попадешь;
- не допускают в свой состав дополнительных слов: *the apple of discord* – яблоко раздора;
- в большинстве случаев невозможна перестановка компонентов: *in the flower of life*.

Значение цветов в английской культуре и истории очень велико. Обратимся для начала к истории. Война Алой и Белой розы (22 мая 1455-1485) названа так потому, что войну вели две враждующие стороны: Ланкастеры, отличительным знаком которых являлась Алая роза, и Йорки – с Белой розой. Если Белая роза, символизирующая Богородицу, использовалась как отличительный знак ещё первым герцогом Йоркским – Эдмундом Лэнгли в XIV веке, знаком Ланкастеров Алая роза стала по контрасту с эмблемой врага. В своей повести «Анна Гейерштейнская» Вальтер Скотт впервые упоминает Белую и Алую розы как отличительные знаки двух противостоящих сторон.

Цветы занимают важное место в жизни англичан. Всё своё свободное время они проводят либо в саду, либо в доме с целью их улучшения. Выращивание цветов и садоводство в целом можно считать национальным английским видом спорта.

Образ жизни англичан нашёл отражение и в языке. Рассмотрим более подробно фразеологические сращения, одним из элементов которых является название цветка.

Изучив словарные статьи А. S. Hornby [5], А. В. Кунина [3], В. К. Мюллера [4], мы выделили следующие группы фразеологизмов:

- фразеологизмы, в состав которых входит общее наименование цветка: *as welcome as (the) flower in May; the flowers of speech; flowery speech; in the flower of life; late bloomer; to lead someone up the garden path; wallflower; to be (or dwell) in flowers;*
- фразеологизмы, в состав которых входит имя «роза»: *a bed of roses; not all roses; no rose without a thorn; to gather life's roses; to have roses in one's cheek; born under the rose; it was not all sunshine and roses; old rose; she was the rose of the ball; not to be all moonlight and roses; under the rose; to come up roses; path strewn with roses; to come up smelling like a rose; crumpled rose leaf; rose water; rosebud; to come up/out smelling of roses; to lose one's roses; a rose between two thorns; primrose path;*
- фразеологизмы, в состав которых входит имя «маргаритка»: *to push up the daisies; under the daisies; to turn one's toes to the daisies; a daisy girl;*
- фразеологизмы, в состав которых входит имя «лилия»: *as pure as a lily; to gild the lily; lily-livered;*

- фразеологизм, в состав которых входит имя «фиалка»: *a shrinking violet*.

Фразеологизмы, в составе которых присутствуют названия цветков, представляют собой огромный лексический слой в английском языке. Благодаря им мы обращаемся к истории Англии, её традициям, обычаям. Смысл, присущий тому или иному фразеологизму, говорит нам о духе самих англичан, об их мировосприятии и мироощущении.

Фразеологизмы английского языка представляют собой огромное количество единиц, которые нуждаются в тщательном исследовании, так как каждая из них несёт свой, именно ему присущий смысл. Очевидно, что фразеологический фонд велик и находится в постоянном изменении, это влечёт за собой расширение семантической стороны самих фразеологизмов и обогащение лексического строя языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. – Москва : Эдиториал УРСС, 2001. – 392 с.
2. Евстигнеева М. В. Внутренняя форма слова в гносеологическом аспекте (на материале английских наименований птиц): дис. ... канд. филол. наук / М. В. Евстигнеева. – Самара, 1998. – 156 с.
3. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – Москва : Русский язык, 1984. – 942 с.
4. Мюллер В. К. Англо-русский словарь / В. К. Мюллер. – Москва : ЭКСМО, 2009. – 907 с.
5. Hornby A. S. Oxford Student's Dictionary of Current English / A. S. Hornby. – Moscow : Prosveshcheniye Publishers, 1984. – 770 p.

Солопова Л. Е.
г. Горловка, ДНР

РАЗВИТИЕ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА КАК ЗАЛОГ УСПЕШНЫХ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Квалифицированные переводчики, обеспечивающие осуществление межкультурного диалога между представителями разных культур, необходимы сегодня для успешного развития интеркультуральных отношений. Современные реалии ставят перед студентами-лингвистами задачу профессионального и личностного роста, формирования и развития переводческих компетенций.

В процессе обучения будущие переводчики активно используют разнообразные медиаресурсы (радио, телевидение, интернет) для обогащения своих знаний, получают информацию посредством чтения книг, журналов, газет, специализированной литературы, просмотра новостей, тематических передач на изучаемом языке, что требует от них понимания иностранной речи на слух. Поэтому формированию и развитию аудитивных навыков и умений следует уделять особое внимание в цикле переводческих дисциплин для студентов профиля подготовки «Перевод и переводоведение».

Если рассматривать компетенции как «внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [1], то можно согласиться с Е. А. Ручкой, определяющей аудитивную компетенцию в ходе обучения аудированию: «внутреннее новообразование, включающее знания, умения и способность использовать их в речевой деятельности аудирования, осмысления и понимания информации в условиях взаимодействия субъектов с целью передачи информации» [2, с. 86].

Дисциплина «Техника устного перевода (второй иностранный язык (немецкий))» преподается студентам-магистрам первого курса, обучающимся по профилю подготовки «Перевод и переводоведение», в соответствии с рабочей программой дисциплины. Данная программа предполагает освоение определенных знаний, необходимых для формирования не только отдельных аудитивных навыков и умений, но и профессиональных компетенций переводчика.

Аудирование в устном переводе соотносится с первым компонентом речедетельностной единицы устного перевода, которая представляет собой единство двух компонентов – смыслового вербального решения на основе умозаключающей деятельности и речевого коммуникативного поступка с текстом-высказыванием [3, с. 6]. Переводческое аудирование рассматривается как устная рецептивная речевая деятельность, целью которой является формирование программы текста-высказывания перевода [4, с. 106].

К переводческому аудированию относят референтное аудирование, ориентированное на понимание темы, представленной в звучащем тексте ключевыми словами-референтами, и информативное аудирование, предполагающее понимание не только темы сообщения, но и того, что именно о ней сообщается, то есть темы, информационной части. Непосредственное отношение к работе устного переводчика имеет контактное аудирование (как часть устного общения), которое предполагает: во-первых, получение нужной и важной информации; во-вторых, подробное улавливание и запоминание информации для последующего воспроизведения.

Успешность развития аудитивных навыков устного переводчика зависит от многих факторов – личностных качеств и умений студентов, преодоления различного рода психологических барьеров при обучении аудированию (например, барьер неудачи, недостаточно развитый фонематический слух, обстановка в аудитории и т.д.). Из этого следует, что важно уделять внимание организации занятия, четкости и логичности изложения материала, конкретности установки перед аудированием.

Так, на занятиях по дисциплине «Техника устного перевода (второй иностранный язык (немецкий)» для развития аудитивных навыков применяются различные упражнения: «повторение за диктором» (для развития слуха, вероятностного прогнозирования); на тренировку памяти (для предварительного запоминания текста); на развитие умений смысловой переработки информации (для проверки полного понимания и глубины осмысленности содержания); на тренировку темпа речи (для быстроты и точности понимания и эффективного запоминания речевого сообщения). Подобные упражнения учитывают принцип последовательности и порционного введения трудностей.

В завершение отметим, что целенаправленное развитие аудитивных умений и навыков устного переводчика занимает центральное место при их профессиональной подготовке. Для успешности формирования переводческих компетенций в учебном процессе следует применять весь спектр приемов обучения, только тогда у студента-лингвиста появится мотивация на успешное восприятие материала, выполнение поставленной задачи и практико-ориентированный результат.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – 30.10.2017.
2. Руцкая Е. А. Навыки и умения переводческого аудирования как условие формирования аудитивной речевой компетенции устного переводчика / Е. А. Руцкая // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – Пермь, 2013. – № 7. – С. 86-93.
3. Серова Т. С. Психология перевода как сложного иноязычного вида деятельности / Т. С. Серова. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2001. – 211 с.
4. Серова Т. С. Обучение переводческому аудированию на начальном этапе профессиональной подготовки / Т. С. Серова, Е. А. Руцкая // Язык и культура: научный периодический журнал. – 2012. – № 4. – С. 105-114.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ СТИХОСЛОЖЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Преподавание иностранного языка в настоящее время характеризуется, с одной стороны высокой заинтересованностью обучающихся и их родителей в изучении предмета, но с другой стороны, специфические трудности и отсутствие быстрых результатов в обучении зачастую понижают интерес и стремление к изучению иностранного языка. В связи со сложившейся ситуацией, учителю необходимо использовать весь спектр методов и приемов преподавания английского языка. В данной работе рассматриваются ресурсы применения различных технологий стихосложения как средства формирования коммуникативной компетентности учащихся.

Актуальность использования различных технологий стихосложения сложно переоценить в свете возрастающей роли метапредметного подхода в образовании. Приобретенные навыки и умения позволяют учащимся саморазвиваться и активно включаться в процесс обучения и творчества, которые тесно переплетены между собой. «Стихосложение – это не только творчество. Это еще и тяжелая работа, в которой есть множество своих тонкостей и нюансов. Безусловно, талант очень много значит для поэта, но без знания основных правил стихосложения, без знания литературных приемов, создание стихотворного произведения практически невозможно» [1]. Существует огромное количество технологий стихосложения, которые возможно применять на всех этапах обучения и реализуя различные задачи на уроках. Данная работа на уроке дает возможность реализовывать обучающие задачи; развивает память, воображение и творческие способности учащихся. Кроме этого, развиваются такие общеучебные умения, как умение анализировать, оценивать, сравнивать и обобщать; отрабатываются навыки работы самостоятельно, в паре и группах.

На уроках применяются следующие технологии стихосложения: синквейн, диаманта, клерихью, лимерик и акrostих. Все вышеперечисленные технологии стихосложения характеризуются определенными правилами, овладев которыми ребенок может добиться результата и пережить ситуацию успеха.

Огромным плюсом при использовании различных технологий стихосложения является тот факт, что учитель может активно применять их и с младшими, и со старшими школьниками. Так, синквейн обладает всеми характеристиками, позволяющими

работать в младшей школе. Это прекрасный прием для активизации работы с лексическими единицами по самым разнообразным темам: «Семья», «Место жительства», «Игрушки и развлечения», «Природа. Животный мир» и другие. Например, изучая тему «Времена года. Погода», ученики в группах готовят презентации разных времен года в форме синквейна.

Autumn

Coloured foggy

Decorating blowing raining

If only I can charm this

Beauty.

На более старшем этапе ученики с удовольствием создают клерихью и лимерики. Данные технологии эффективны при изучении, например, таких тем: «Моя семья», «Я и мои друзья», «Известные личности», «Литература. Кинематограф». В ходе работы по теме ученики в стихотворной форме могут характеризовать родных, друзей, известных личностей, персонажей фильмов и литературных произведений. Данные работы могут быть серьезные и шуточные.

My sister Katty

Is so pretty

She's always in fashion

And looks like Victoria Beckham.

Кроме прекрасного стимулятора активизации работы с лексикой, стихотворные формы эффективны во время тренировки навыков владения различными грамматическими структурами. Отрабатывая видовременную форму глагола Past Simple учитель может обратиться к помощи лимерика, который должен быть написан в прошедшем времени. Написание диаманты и синквейна помогает активизировать работу по определению частей речи в английском языке и расширить список слов, которые могут употребляться в форме различных частей речи.

Также следует отметить, что работа по созданию различных стихотворений может быть этапом урока, средством для реализации поставленной задачи, а также и отдельным уроком, проведенным в форме выпуска поэтического сборника, заседания литературной гостиной или защиты проекта стихотворной рекламы.

Работа по написанию стихотворений дает широкий спектр использования различных приемов («Мозговой штурм», «Ассоциативный куст»), позволяющих подобрать наиболее подходящие варианты лексических единиц и грамматических структур. Кроме этого, работа позволяет развивать критическое мышление учащихся, умение выбрать лучший вариант из нескольких предложенных и по достоинству оценить работу одноклассников.

Успешная реализация образовательной программы зависит от желания учащихся и возможности получить ими удовлетворение от своей деятельности. В использовании различных технологий стихосложения заложены огромные ресурсы, которые необходимо использовать с целью разнообразить процесс обучения и заинтересовать учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ужegov Г. Н. Практические уроки поэзии [Электронный ресурс] / Г. Н. Ужegov. – Режим доступа : http://samlib.ru/u/uzhegow_g_n/genrih-40.shtml

Танцюра Д. Э.

*Научный руководитель: канд. пед. наук,
доц. Погромская А. И.
г. Донецк, ДНР*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

При формировании профессиональной компетенции будущего преподавателя иностранного языка особое внимание необходимо обращать на формирование у студентов иноязычной компетенции диалогической речи. В процессе формирования иноязычной компетенции у студентов преподавателю следует учитывать две особенности: психологические черты студенческого возраста; специфику психологии и обучения студентов иностранному языку.

Психологические признаки студенческого возраста рассмотрены учеными М. В. Ляховицким, Е. М. Розенбаумом, И. А. Зимней и др. Психологи делают акцент на развитии внимательности, наблюдательности, эмоциональности в период ранней юности. В этом возрасте происходит дальнейшее становление общей культуры речи, в целом завершается становление психологии личности [1, с. 43]. У студентов значительно увеличивается самостоятельность суждений, логичность высказываний.

Вместе с тем, для молодежи характерна недостаточная полнота аргументации, непоследовательность в высказываниях. Студенты не всегда могут верно обосновать собственные суждения. У некоторых студентов четко прослеживается профессиональная направленность и разветвление учебных дисциплин на профильные, которые могут быть пригодными в будущей деятельности, и непрофильные, которым студенты уделяют гораздо меньше внимания. В процессе

обучения студентов иностранному языку следует учитывать психологические особенности речевой деятельности, и особенно – диалога или полилога.

По мнению Е. М. Розенбаума, речевая ситуация должна иметь смысловую связь, быть управляемой [5, с. 89]. Как указывает М. В. Ляховицкий, устное высказывание невозможно проконтролировать без препятствия для коммуникантов [3, с. 120-121].

Восприятие высказывания осложняется тем, что оно является одновременно двусторонним, то есть для одного коммуниканта происходит процесс говорения, для другого – аудирование, и наоборот. Устная речь характеризуется исключительно высокой степенью ситуативности и эмоциональности, а именно эти психологические особенности устного общения не всегда удается передать студентам. Для облегчения обучения иностранной компетенции диалогической речи Н. Ф. Бориска предлагает учитывать индивидуальный стиль общения студента [2, с. 26].

Также студентам нужно давать установку на то, что иностранный язык может быть для них не только будущей практической деятельностью, но и средством для получения дополнительной информации по специальности. Преемственность в характере обучения предполагает дальнейшее изучение иностранного языка, углубление знаний, полученных в школе. Высокая степень обобщения затрудняет возможность обучения иностранному языку, и особенно – обучения навыкам общения. В связи с этим, у студентов значительно повышается объем самостоятельной работы, что также является своеобразным психологическим барьером в обучении иноязычной компетенции. Негативным фактором в психологическом плане также является превалирование такого вида речевой деятельности, как чтение. В результате студенты, даже имея солидный словарный запас, не решаются общаться на иностранном языке.

Большое значение в обучении иностранному языку приобретает также фактор подготовленности и неподготовленности высказывания. Иноязычная речевая компетенция должна быть профессионально ориентированной. Иноязычная компетенция диалогической речи предполагает умение спонтанно реагировать на определенную ситуацию и выражать свое отношение к ней. К сожалению, на занятиях в высших учебных заведениях превалирует именно заранее подготовленная устная речь, которая отягощается однообразными средствами и формами работы.

Одной из составляющих процесса подготовки студентов к работе по выбранной специальности является стремление в совершенстве овладеть специальностью, профессиональная адаптация к изучению иностранного языка в высшей школе. Профессиональная адаптация

предполагает овладение полным объемом знаний, умений и навыков по специальности, методике и логике науки. Профессиональное формирование студента успешно осуществляется в том случае, если оно основывается на интересах, склонностях и способностях молодого человека к выбранной специальности. Если студент уже решил вопрос о выборе им специальности, осознал ее значение, положительные и отрицательные стороны, требования, предъявляемые к специалисту, то обучение в высшей школе будет целенаправленным и продуктивным, то есть адаптация будет осуществляться без особых сложностей.

Профессиональная адаптация эффективно происходит в условиях индивидуализации и интенсификации обучения студентов. Индивидуализация заключается в обеспечении студентов возможностью иностранного речевого общения, в дифференцированном подходе к обучению диалогической речи, в организации целенаправленного развития необходимых психических процессов и эмпатически-волевых качеств [4, с. 4].

Таким образом, для обеспечения эффективного процесса формирования иноязычной компетенции диалогической речи целесообразно разрабатывать новые методологические подходы и определять психолого-педагогические условия их реализации.

На основании данных теоретического анализа профессиональной литературы можно сделать вывод о том, что важное значение имеет профессионально направленная адаптация к обучению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И. М. Берман. – М. : Высш. шк., 1970. – 232 с.
2. Бориско Н. Ф. Индивидуальный стиль овладения иноязычным межкультурным общением и его моделирование в УМК / Н. Ф. Бориско // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 26-32.
3. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. шк., 1981. – 160 с.
4. Николаева С. Ю. Индивидуализация процесса обучения иностранному языку в языковом педагогическом вузе (концепция) / С. Ю. Николаева // Іноземні мови. – 1996. – № 3. – С. 3-10.
5. Розенбаум Е. М. Основы обучения диалогической речи на языковом факультете педагогических вузов / Е. М. Розенбаум. – М. : Высш. шк., 1975. – 126 с.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭВФЕМИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В современной Франции довольно часто говорится о «новом человеке», который использует новый язык, «новояз». Современные лингвисты используют синонимический ряд: «суконный», «казенный» язык. Французы предпочитают термин «*langue de bois*» [2, с. 58]. Избыточное употребление перифрастических выражений, эвфемизмов является основным признаком этого языкового феномена.

Прежде всего, следует отметить, что эвфемизмы употребляются в речи уже давно, зачастую сознательно, ради смягчения шокирующих новостей, непристойных понятий, и в таких заменах нет ничего плохого, поскольку они вытекают из добрых побуждений. Жители Франции не жалуются на то, что со страниц газет и журналов исчезли калеки (*les infirmes*), нищие (*les clochards*), гомосексуалисты (*les homosexuels*), бедные семьи (*les familles pauvres*), слепые (*les aveugles*), глухие (*les sourds*) и даже налоги (*les impôts*). В прессе и эфирах их заменили эвфемизмы: *les personnes handicapées*, *les itinérants* или *SDF*, *les gays*, *les familles défavorisées*, *les non-voyants*, *les malentendants* et *les contributions* [3, с. 208].

Эвфемизмы стали любимым средством современного медиа-дискурса, их используют как инструмент манипуляций, сокрытия правды или дезинформации. Ненормированное употребление таких конструкций усложняет восприятие высказывания. Слушателю необходимо несколько секунд для того, чтобы декодировать и понять содержание сообщения из-за искажения первичной семантики слов. Во Франции это явление получило название «*le politiquement correct*» – политическая точность, или «*la néobien-séance langagière*» – новая языковая благопристойность [4, с. 7]. Языковой камуфляж является базой для издания во Франции многочисленных словарей: «*De tabou à boutade: le véritable dictionnaire du politiquement correct*», «*Dictionnaire des pensées politiquement tordues: un pavé dans la mare*», «*Lexique du français tabou*».

Анализ фактического материала позволяет типологически инвентаризировать эвфемизмы современной французской речи. Наиболее распространенными её формами выступают метонимия, метафора, аллюзия, импликация, эллиптические конструкции, двойное отрицание [2, с. 57-60].

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 341 с.
2. Мокра Г. Лексико-стилістичні особливості новомови // Матеріали міжвузівської студентської наукової конференції «Зіставне вивчення германських і романських мов і літератур». – Донецьк, ДонНУ, 2005. – С. 57-60.
3. Beuclet C. Merveilles et secrets de la langue française /авторы С. Beuclet, S. Beuclet. – P., 2000. – P. 208.
4. Passot V. Journalois // Télérama. – 2004. – № 2856. – P. 7.

*Третьякова Е. С.
г. Донецк, ДНР*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Эффективность самостоятельной речевой деятельности учащихся во многом зависит от наличия у них интереса и мотивов. Школьники всех возрастов проявляют большой интерес к жизни в зарубежных странах. Мотивация становится практически не насыщаемой, если овладение иноязычным общением сопровождается изучением культуры носителей языка. Учащиеся с огромным интересом, любопытством относятся к истории, культуре, искусству, нравам, обычаям, традициям повседневной жизни людей, формам проведения досуга, увлечениям, т.е. ко всему, что связано со страной изучаемого языка.

При характеристике достигаемого в результате обучения уровня владения языком в методике широко используется термин «компетенция», введенный в научный обиход американским лингвистом Н. Хомским для обозначения присущей человеку способности к выполнению какой-либо деятельности (от лат. *competentis* – способный). Первоначально термин обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке. Компетенция – тот круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, обладает познанием, опытом.

Лингвострановедческая компетенция включает в себя:

1. Лингвострановедческие знания (знания реалий страны изучаемого языка и так называемой неэквивалентной лексики, знание правил речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях общения).

2. Страноведческие знания (знания о природно-климатических общественно-политических особенностях страны изучаемого языка).

3. Культуроведческие знания (знания традиций, особенностей национального характера, быта).

Ознакомление с культурой страны изучаемого языка может происходить опосредованно (через чтение аутентичных текстов, через просмотр оригинальных видеофильмов и кинофильмов) и непосредственно (через общение с носителем языка внутри родной страны или в ходе пребывания в стране изучаемого языка).

Художественная литература является ценным источником страноведческих знаний. К страноведчески ценному содержанию относятся: биография писателя, события, лежащие в основе литературного произведения, сама тематика, имеющая всегда культурно-историческую окраску, среда, в которую погружено действие, то есть те фоновые знания, которые неизменно составляют страноведческий потенциал любого произведения. Художественные произведения богаты реалиями, в которых наиболее ярко проявляется взаимосвязь языка и культуры. Особое место в ряду реалий занимают имена литературных персонажей. Каждый образ несет в себе определенное количество информации, в том числе и национально-культурной, то есть страноведческой.

Учебники английского языка содержат материал страноведческого характера, который позволяет обеспечить реализацию социокультурного компонента, предлагая информацию о Великобритании и англоговорящих странах, развивая умения учащихся представлять свою страну в сравнении с другими странами. Учащиеся учатся строить речевое и неречевое поведение с учетом особенностей культуры изучаемого языка при понимании единой системы этнических ценностей народов. Учебный материал представляется и отрабатывается в задачах, моделирующих ситуации реального повседневного применения языка.

Географические карты и календари являются не только прекрасным дополнительным наглядным материалом при изучении английского языка в средних и старших классах, но и способствуют развитию зрительной памяти, логического и аналитического мышления учащихся и позволяют закреплять уже имеющиеся знания по географии. Оригинальные календари с изображениями местных достопримечательностей, пейзажей и изучаемых по теме территорий также играют свою незаменимую роль, развивая воображение учащихся.

Пословицы, идиоматические выражения не только дают глубокое представление о языке и культуре стран изучаемого языка, но и, что

более значимо, «делают английский язык максимально английским». Не секрет, что нетрудно даже по употребляемой английской лексике определить в собеседнике славяноговорящего представителя. При изучении вышеуказанного материала происходит максимально возможное приближение к изучаемому языку, «внедрение» в образ мышления англичан. То, что мы слышим, не всегда то, что нам говорят. Происходит вербальная потеря информации, поэтому так важны невербальные средства общения, которые порой передают больше, чем можно выразить словами (тон, крик, тембр), в том числе язык жестов.

Приближение к культуре страны изучаемого языка невозможно без ознакомления с ее фольклором, пословицами и т.п., что является обязательным компонентом лингвострановедческого материала. Хотелось бы, чтобы при изучении английского языка этому аспекту уделялось большее значение. Работа с аутентичными объявлениями, газетами, журналами, открытками, бытовыми предметами, атрибутикой. Эффективным для поддержания интереса учащихся к изучаемому языку является элемент игры на занятиях. Квиз (Quiz) – одна из основных форм работы с материалом страноведческого и лингвострановедческого содержания. Квиз, или опросник, – одна из самых универсальных форм при работе со страноведческим и лингвострановедческим материалом. Чаще всего он строится в виде теста, основанного на принципе выбора ответа из ряда предложенных вариантов (multiple choice). Его универсальность в том, что квиз применяется на разных этапах работы как над темой отдельного урока, так и при завершении работы над микроциклом (Unit) учебника.

Учебная деятельность может представлять собой своеобразный процесс, где именно дети, а не учитель определяют его содержание и форму его проведения. Никто не утверждает, что это поможет решению всех проблем в обучении иностранному языку, но это эффективное средство от однообразия, скуки, оно способствует развитию творческого потенциала учащегося, осознанию себя как члена общества, расширению языковых знаний, а также представляет собой действенный источник мотивации. И в этой связи чрезвычайно важным в своей работе мы считаем создание таких условий, которые позволили бы ученикам учиться с удовольствием, находить творческие решения поставленных задач и видеть результаты своего труда. Ведь именно это является залогом успешной учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ариян М. А. Лингвострановедение в преподавании иностранных языков в старших классах / М. А. Ариян. // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 2. – 16 с.
2. Бабанский Ю. К. Выбор методов обучения в средней школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1981. – 560 с.
3. Поташник М. М. Требования к современному уроку / М. М. Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2013. – 272 с.
4. Свирина Л. О. Лингвокультурологический контекст в обучении иноязычному говорению / Л. О. Свирина, Н. Г. Сиган. – Вестник ТГГПУ. – 2011. – № 4. – 26 с.

*Туленинова Л. В.
г. Луганск, ЛНР*

«M-LEARNING» В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Исследованию основных тенденций в применении мобильного образования (m-learning) посвящены работы многих зарубежных и российских педагогов (М. Файн, С. Геддес, С. Кумар, Т. Реккедал, Дж. Тракслер, Л. В. Горюнова, Г. А. Кручинина, Е. С. Полат, М. Ю. Илюшкина и др.). Цель нашего исследования – кратко проанализировать уровень востребованности и применения m-learning как одной из новейших методик преподавания иностранных языков в международных системах среднего и высшего образования.

Изучение публикаций по теме показало, что применение технологий мобильного обучения в преподавании иностранного языка – достаточно популярная и широко обсуждаемая тема в силу ее актуальности, заключающейся в возможности применения средств мобильного обучения иностранному языку среди практически неограниченного круга учащихся, не имеющих возможности лично присутствовать на практических занятиях по иностранному языку, однако желающих активно отрабатывать свои навыки и умения.

Выделяют следующие формы использования мобильных устройств в преподавании иностранного языка, сложившиеся к настоящему времени:

а) мобильный телефон (как одна из форм дистанционного обучения) применяется в качестве способа доступа в Интернет на сайты с обучающей информацией;

б) мобильный телефон применяется для воспроизведения звуковых, текстовых, видео- и графических файлов, содержащих обучающую информацию;

в) мобильный телефон применяется для обучения с использованием адаптированных электронных учебников, учебных курсов и специализированных файлов с обучающей информацией.

Существует множество свидетельств успешного применения методик мобильного образования в преподавании иностранного языка во многих странах. Первый опубликованный доклад об использовании мобильных телефонов для обучения иностранному языку был сделан американским исследователем Э. Брауном [2]. В нем описываются экспериментальные учебные программы испанского языка как иностранного в Стэнфордском университете, в которых использовались голос, голосовое распознавание, электронная почта, викторины и переводы, а также доступ к онлайн-репетиторам. В своей докторской диссертации М. Амер [1] продемонстрировал, как группа изучающих иностранный язык из 45 английских университетов использовала мобильное приложение (Idiomobile), содержащее игру и викторины, которые они могли бы настроить, чтобы изучать идиоматические выражения и коллокации. Использование мобильных телефонов для записи дискуссий класса на английском языке, предназначенных для выявления изучаемых грамматических форм, исследовалось в Иране [2]. В течение шести занятий 20 студентов университетов делали 2-3-минутные записи своей речи на своих мобильных телефонах, а как внеклассное задание анализировали свои разговорные ошибки и прокомментировали их на следующей сессии. Эти студенты продемонстрировали значительное улучшение грамматических навыков по сравнению с контрольной группой того же размера, которая не участвовала в этих экспериментах.

На Украине сотрудниками Херсонского государственного университета [4] было разработано мобильное приложение для изучения английской фонетики English Sounds, которое может быть использовано учащимися, студентами, учителями, преподавателями университетов и для самообучения. Главная цель данного мобильного приложения – открыть возможность для студентов быстро и легко изучить материал в области артикуляции фонетики.

Вышеописанные и многие другие примеры, на наш взгляд, объясняют действующий курс на активное внедрение данной прогрессивной технологии в широкую практику. Так, например, в России издательством «Дрофа» в рамках проекта m-learning, в основе которого лежит разработка учебных материалов для изучения различных дисциплин, с помощью специальных программ для мобильных телефонов, разработана методика обучения иностранным

языкам, обеспечивающая изучение лексики через тексты, которые подбираются индивидуально в зависимости от стартового уровня владения иностранным языком и индивидуальным графиком освоения языка.

Таким образом, мобильное обучение иностранному языку активно развивается, уверенно расширяя сферу своего использования в международных системах среднего и высшего образования, включая и приобретение и совершенствование профессиональных навыков будущих преподавателей-филологов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Amer M. Idiomobile for learners of English: A study of learners' usage of a mobile learning application for learning idioms and collocations [Электронный ресурс] / M. Amer // PhD dissertation, Indiana University of Pennsylvania, 2010. – Режим доступа : <http://dspace.lib.iup.edu>
2. Baleghizadeh S. The effect of Mobile Assisted Language Learning (MALL) on grammatical accuracy of EFL students [Электронный ресурс] / S. Baleghizadeh, E. Oladrostam // MEXTESOL Journal. – 34(2). – 2010. – P. 77–86. – Режим доступа : <http://www.eftasks.org>
3. Brown E. (Ed.) Mobile learning explorations at the Stanford Learning Lab [Электронный ресурс] / E. Brown // Speaking of Computers, 55. Stanford, CA : Board of Trustees of the Leland Stanford Junior University, 2001. – Режим доступа : <http://cgi.stanford.edu>
4. Osipova N. Mobile Learning Technologies for Learning English [Электронный ресурс] / N. Osipova, O. Gnedkova, D. Ushakov. – Режим доступа : https://www.researchgate.net/publication/315688177_Mobile_Learning_Technologies_for_Learning_English

Уздемир М. В.

*Научный руководитель: канд. пед. наук,
доц. Погромская А. И.
г. Горловка, ДНР*

SKYPE КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Современный век – век технологий, которые присутствуют во всех областях жизнедеятельности человека. Образование – одна из сфер, где изменения в традиционных формах и методах обучения все более очевидны. В частности, особо популярными становятся компьютерные технологии, значительно расширяющие

образовательные возможности: e-learning, CALL (computer-assisted language learning), MALL (Mobile-Assisted Language Learning), другими словами, изучение предмета с применением доступных в любом месте и в любое время портативных устройств и сервисов WEB 2.0 [2, с. 207].

В обучении иностранному языку в современных условиях велика доля применения технологии Skype. Опираясь на собственный опыт работы, отметим основные положительные стороны использования вышеуказанной технологии:

1. Возможность выбирать наиболее подходящие и комфортные время и место проведения занятия и для ученика, и для учителя.
2. Отсутствие необходимости перенесения средств наглядности на материальные носители.
3. Возможность свободного выбора преподавателя учеником.
4. Высокий уровень индивидуализации обучения (как правило, занятия по Skype сугубо индивидуальны).

Вместе с тем, использование данной технологии подразумевает и наличие определенных трудностей:

1. Ограниченность взаимодействия учителя и ученика, что сужает возможности обратной связи, психоэмоционального контакта.
2. Возможное наличие технических проблем.
3. Во многих случаях недостаточный уровень преподавателей ввиду отсутствия специальной профессиональной подготовки.
4. Методические сложности (с объяснением правил, выполнением некоторых видов упражнений и т.д.).

Принимая во внимание указанные возможности технологии Skype, а также обозначенные трудности ее использования, следует учесть ряд особенностей при организации преподавания иностранного языка с использованием Skype.

1. Перед занятием учителю желательно заранее выслать ученику учебные материалы, которые будут использоваться на уроке.

2. Ввиду отсутствия классной доски целесообразно использование сервиса White Board Meeting. Работа происходит в реальном времени, каждый из пользователей имеет возможность редактирования написанного [1, с. 4].

3. Для проведения аудирования возможно использование ресурса Skype Audio Player, который в полной мере технически позволяет провести проверку навыков аудирования [1, с. 5].

4. Ввиду возрастных особенностей, проведение уроков с использованием Skype с детьми младшего возраста представляет большую трудность, поэтому такие занятия более эффективны для среднего и старшего школьного возраста, а также для взрослых обучающихся.

Таким образом, технология Skype, являясь одной из современных и, несомненно, эффективных в обучении иностранным языкам, имеет свои преимущества, недостатки и четко обозначенный алгоритм работы, который необходимо учитывать при организации обучения. Данную технологию целесообразно использовать как дополнение к уже существующим методам обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герасименко Т. Л. Опыт использования технологии Skype как эффективного средства формирования и совершенствования коммуникативной языковой компетенции / Т. Л. Герасименко // Наукоедение. – 2015. – № 3. – С. 3-6.
2. Сидорова А. Е. Обучение иностранному языку на основе ресурсов сети Интернет / А. Е. Сидорова // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 19. – С. 207-210.

Уздемир М. В.

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

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ШВЕЙЦАРСКОГО ВАРИАНТА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В немецкоязычной части Швейцарии употребляются две формы немецкого языка: признанный во всем немецкоязычном пространстве литературный швейцарский вариант немецкого (Schweizerhochdeutsch) и швейцарский диалект немецкого (Schwizerdütsch). Литературный язык используется, прежде всего, в письменной речи, масс-медиа, в сфере образования, а диалект – в устной речи. Швейцарский вариант, так называемый Schweizerhochdeutsch, служит своеобразным эквивалентом разговорному языку.

Национальный вариант немецкого языка в Швейцарии имеет многочисленные фонетические, орфографические, синтаксические и лексические особенности, отличающие его от стандартного Hochdeutsch. Швейцарский вариант языка считается письменным языком, поэтому его не следует отождествлять со швейцарским диалектом (Schwizerdütsch) [1, с. 30].

Языковые особенности национального варианта немецкого в Швейцарии предлагаем рассматривать на уровнях фонетики, грамматики и лексики.

На фонетическом уровне можно отметить следующие особенности: отсутствие твердого приступа, долгое произношение

гласных в швейцарском варианте вместо краткого в стандартном немецком: *dachte* [da:xte] вместо [daxte], *das Vorteil* [fo:rtail] вместо [förtail]; в стандарте немецкого произношения буква “y” произносится как [y:] или [y] в швейцарском варианте как [i:] или [i]: *die Physik* [fizik] вместо [fyzik], *das System* [zistem] вместо [zystem]. Говоря об отличиях в произношении согласных, нужно отметить, что в отличие от вокализованного произношения звука [ɐ] в исходе слова в современном стандарте немецкого языка в швейцарском варианте нет вокализации данного звука, произношение выступает в вариантах [ɪ] или R [язычковое]: *das Tier* [t i: r (R)] вместо [t i: ɐ].

Заметны определенные различия и в грамматических системах Hochdeutsch и Schweizerhochdeutsch. Так, к примеру, образования основных форм глаголов не всегда совпадают: *weben-wob-gewoben* вместо *weben-webe-gewebt*. Кроме того, в швейцарском варианте современного немецкого языка для образования формы Perfekt более широко используется вспомогательный глагол *sein*: *ich bin gegessen* вместо *ich habe gegessen*. Различия охватывают и уровень морфологии. К примеру, существуют расхождения в образовании грамматического рода существительных: *das Hektare* вместо *der Hektar*, *der Drittel* вместо *das Drittel*.

Однако наибольшие различия наблюдаются на лексическом уровне. Под влиянием трех других официальных языков Швейцарии (французский, итальянский и ретороманский) сформировалась абсолютно уникальная лексическая система, что приводит к непониманию при коммуникации между носителями Hochdeutsch и Schweizerhochdeutsch. К примеру: *das Velo* вместо *das Fahrrad*, *merci vielmal* вместо *Dankeschön*, *das (der) Schaffe* вместо *die Arbeit* [2, с. 35, 37, 39].

Таким образом, на основе проведенного исследования стало возможным сделать вывод о большом своеобразии швейцарского варианта немецкого языка, о многих отличиях данного варианта по отношению к общепринятому национальному, найти различия в фонетической, лексической и грамматической системах исследуемого варианта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мельничук-Лебедева Е. А. Немецкий литературный язык и диалекты в Швейцарии : особенности, сферы употребления, проблемы использования // Е. А. Мельничук-Лебедева // Культура народов Причерноморья. – 2011. – № 203. – С. 68-70.
2. Siebenhaar B. Dialekt und Hochsprache in der deutschsprachigen Schweiz / B. Siebenhaar, A. Wyler // Pro Helvetia. – 1997. – № 5. – 54 с.

МЕТОД ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Вопрос поиска новых форм, методов, приемов обучения лексике иностранного языка всегда остается актуальным, так как лексика – это основной строительный материал языка и именно поэтому из всего многообразия важно выбрать наиболее эффективные.

Одним из таких методов является создание интеллект-карт (англ. mind maps). Этот метод справедливо считается одним из эффективных способов усвоения и систематизации иноязычной информации.

Лексическая сторона речевой деятельности определяется, по меньшей мере, тремя факторами: знанием лексических единиц, правил их сочетания, смысловых и структурных отношений между ними; навыками пользования этими лексическими единицами и правилами; умением использовать имеющиеся знания для выражения своей мысли в новой ситуации (продуктивный аспект) или для распознавания лексических единиц в чужой речи с целью достижения понимания (рецептивный аспект) [1, с. 39].

Применение интеллект-карт в обучении при правильном применении дает хорошие результаты, поскольку обучающиеся учатся структурировать и запоминать иностранную лексику, а также в дальнейшем воспроизводить её.

Интеллект-карты были изобретены американским учёным Тони Бьюзеном во второй половине XX века. В основе концепции этой методики лежит метод целостного мышления. Левое полушарие головного мозга отвечает за логическое мышление, за творческое мышление – правое полушарие. Метод интеллект-карт позволяет представить информацию таким образом, чтобы ее могли одновременно воспринимать оба полушария. Благодаря использованию рисунков, цветов, пространственных связей информация воспринимается быстрее и эффективнее, чем при ее обычном представлении в виде цифр и букв.

Основные правила построения интеллект-карт:

1. Тему (центральный образ) размещаем в центре, лист бумаги располагаем горизонтально.
2. От центрального образа расходятся ветви ассоциаций. Они обозначаются ключевыми словами, от них ответвляются второстепенные понятия.

3. Линии ветвей должны иметь разную толщину, в зависимости от иерархии понятий или идей. Каждая главная ветвь имеет свой цвет.

4. Слова следует писать печатными буквами, важные идеи записывать более крупным шрифтом.

5. Для каждого ответвления пишем ключевое слово или словосочетание, оставляя место для возможного добавления деталей.

6. Используем всевозможные цвета, экспериментируем со шрифтом, размерами надписей, они должны быть разнообразными.

7. Для лучшего запоминания и усвоения желательно использовать рисунки, символы, ассоциирующиеся с ключевыми словами. Правое полушарие в своей деятельности ориентируется не на слова, а в основном на образы и пространственные структуры.

8. При необходимости рисуем стрелки, показывающие связи между понятиями.

9. Если нет идей, изображаем пустые ветви, тем самым стимулируя мозг завершить картину.

10. Карта может детализоваться настолько, насколько это необходимо для понимания темы.

Интеллект-карты могут быть использованы при изучении лексики по определенной теме, группируя слова по категориям. Например, при изучении темы “das Essen” можно выделить следующие группы слов: “Lebensmittel” (разделив их на “Obst”, “Gemüse”, “Molkereiprodukte”, “Fleisch”, “Fisch” и т. д.), “Garverfahren”, “Küchenzubehör”, “Geschmackseigenschaften” и прочее.

Рекомендуется выписывать не просто слова, а словосочетания по темам. Логические связи учащиеся будут выстраивать самостоятельно, постепенно дополняя карту. Это простой и эффективный способ запомнить как можно больше лексических комбинаций с одним и тем же словом или относящихся к одной теме. Можно рисовать карты для одного слова, если оно относится к разным частям речи или имеет множество значений. Интеллект-карты в качестве домашнего задания можно использовать с целью повторения лексики, ее систематизации. Можно создавать такие карты в качестве опор для пересказа текста. Дополняя карту рисунками, визуализация и запоминаемость слов увеличивается, и процесс становится более интересным, чем простое заучивание слов.

Применение интеллект-карт на уроках иностранного языка для обучения лексике позволяет решать многие задачи. Обучающиеся учатся выбирать, структурировать и запоминать ключевую информацию, а также воспроизводить её в последующем. Благодаря зрительным образам усиливается глубина впечатления, что существенно увеличивает запоминаемость материала. При построении интеллект-карт идеи становятся более чёткими и

понятными, хорошо усваиваются связи между ними. Карты можно расширить и усовершенствовать, реализуя принцип движения от общего к деталям. Это хороший способ развивать творческие и интеллектуальные способности учащихся, креативное и критическое мышление, память, внимание, активизировать их познавательную деятельность. Использование таких карт способствует развитию навыков самообразования и самоконтроля учащихся, позволяет сделать процессы обучения и учения интереснее и плодотворнее. Кроме того, их можно легко и быстро повторять, что способствует более прочному усвоению материала

Интеллект-карты – это уникальный и простой метод, позволяющий хорошо структурировать, осмысливать и запоминать информацию с помощью ассоциативных связей, иллюстраций и коротких записей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пучкова А. И. Из опыта формирования лексического навыка у школьников [Текст] / А. И. Пучкова // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 2. – С. 38-44.

Филатова В. А.
г. Горловка, ДНР

GOLLIWOG В ПЕРЕВОДЕ

Голливог – игрушка, равная по популярности плюшевому медвежонку (teddy bear) в англоязычных странах (Великобритании, США, Австралии) в конце XIX – первой половине XX века; один из главных персонажей книг детских писательниц Берты Аптон (с иллюстрациями Ф. К. Аптон), Руфь Айнсворт, Энид Блайтон; в течение длительного времени знак торговых марок продукции для детей. В современном мире стало считаться словом с обидным значением, проявлением расизма, неуважения к темнокожим людям.

Цель работы – проследить, как трактуется слово в толковых и двуязычных словарях, выяснить, насколько отражаются изменения, происходящие в обществе, в словарных статьях.

Для анализа были взяты англо-русские словари (В. Мюллера (1969 г.), Н. Амосовой (1979 г.), Англо-Русский словарь по общей лексике (2005 г.); толковые словари издательств Oxford University Press, Cambridge University Press, Macmillan, Longman, Collins, Webster, словарь The American Heritage Dictionary of the English Language (1976 г. и 2017 г.).

Значение слова. В современных толковых словарях ‘Golliwog’ определяется как:

а) мягкая игрушка в яркой одежде с чёрным лицом и лохматыми волосами (например, *‘A soft doll with bright clothes, a black face, and fuzzy hair’* [4]);

б) кукла с гротескной внешностью (например, *‘A black male doll of grotesque appearance’* [5, с. 567]);

в) кукла, оскорбляющая темнокожих людей (например, *‘Such toys are considered by many people to be offensive and are no longer very common’* [3, с. 610]).

Происхождение слова толковые словари связывают с творческой деятельностью художницы-иллюстратора своих книг Флоренс Аптон и её матери Берты Аптон (автор стихов) в 1890-95 годах; предполагается связь слова *‘Golliwog’* с *‘Polliwog’* (подтверждения чему нет в источниках Аптон); также отмечается вариативность написания (*‘Golliwog – Gollywog – Golliwogg’*). Именно с удвоенным последним согласным слово появилось на страницах книг Аптон.

Перевод. В англо-русских словарях *‘golliwog’* переводится как «чёрная кукла-уродец, пугало» [2, с. 335], «черномазая кукла-уродец с выпученными глазами и спутанными волосами; урод, пугало» [1, с. 596]. В комментариях к повести Руфь Айнсворд о голливоге по имени Рафти-Тафти в сборнике “Once upon a time” («Английская литературная сказка») 1975 года издания голливог называется игрушкой-пугалом.

Вытеснение куклы из мира детства (голливогов больше не выпускают), из литературы (в книгах Э. Блайтон о приключениях Нодди его заменили другим героем), из бизнеса (голливог являлся логотипом брендовой компании по производству варенья и фруктовых консервов Робертсон и сыновья в Великобритании вплоть до 2002 года) можно связать с начавшейся в 1950-е годы кампанией против изображения цветного населения порочащим образом. На протяжении многих лет забавные изображения чернолицей куклы использовались для рекламы продукции замороженных сладостей «Picaninny Freeze». В современном языке и слово «picaninny», означающее негритёнок, стало также считаться уничижительным, что нашло отражение в словарях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голливог // Большой англо-русский словарь: В 2-х т. Ок. 150000 слов / сост. Н. Н. Амосова, Ю. Д. Апресян, И. Р. Гальперин и др.; под общ. рук. И. Р. Гальперина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1979. – Т. 1. А – Л. – С. 596-597.
2. Голливог // Мюллер В. К. Англо-русский словарь. 70 000 слов и выражений / В. К. Мюллер. – Изд. 14-е, стереотип. – М. : Сов. энциклопедия, 1969. – С. 335.

3. Golliwog // Cambridge International Dictionary of English by Paul Procter. – Cambridge University Press, 1995. – P. 610.
4. Golliwog // English Oxford Living Dictionaries [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://en.oxforddictionaries.com/definition/golliwog>
5. Golliwog // The American Heritage Dictionary of the English Language. Second College Edition. – Houghton Mifflin Company. – Boston, 1976. – P. 567.

Царанова Д. Н.

Научный руководитель: преп. Авксентьева А. М.

г. Горловка, ДНР

ЗНАЧЕНИЕ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ МЕДИЦИНЫ

Несмотря на то, что латинский язык считается «мертвым языком», он продолжает оставаться культурным явлением современного мира и активно используется в современной медицине. Знание латинского языка позволяет врачам разных стран мира без труда понимать друг друга.

Многовековое развитие медицинских и биологических знаний в письменной и устной форме осуществлялось главным образом на латинском языке, поэтому использование латинского языка в медицине служит объединяющим фактором для медиков всего мира и унификации медицинского образования [4, с. 139].

Латынь в медицине традиционно используется в анатомической, клинической и фармацевтической терминологии.

Названия болезней, патологических состояний, методов обследования и лечения больного практически во всех национальных подязыках клинической медицины даются через латинскую терминологию. Например, такие латинские термины, как *arthritis* (артрит), *gastritis* (гастрит), *anemia* (анемия), *cholera* (холера), *coma* (глубокий обморок), *influenza* (грипп), *hypertonia* (повышенное артериальное давление), *apoplexia* (апopleksia мозга, инсульт), *appendicitis* (аппендицит), *arteriosclerosis* (артериосклероз), *asthma* (удушье), *malaria* (малярия), *megalosplenja* (увеличение селезенки), *meningitis* (менингит), *torbilli* (корь) активно используются и в наши дни [5, с. 18].

Латинский язык играет значительную роль в анатомии и фармакологии. Все органы и части человеческого тела имеют латинские названия и продолжают использоваться в медицине: *cranium* (череп), *costae* (ребра), *lingua* (язык), *dentes* (зубы), *pharinx* (глотка), *cor* (сердце), *hepar* (печень) [5, с. 16].

Рецепты лекарств выписываются на латинском языке по строгим правилам, понятным фармацевтам в любой стране мира, так что рецепт, выписанный, например, в Америке, должны без труда понять в России.

История медицинского словаря имеет более чем двухтысячелетнюю историю. На протяжении этого времени происходило видоизменение терминов, предпринимались попытки перейти к национальной медицинской терминологии (английской, французской, немецкой и т.д.), однако позиции латинского остаются незыблемыми благодаря особенностям этого языка, среди которых следует отметить емкость и лаконичность (одним словом можно передать то, что в других языках придется обозначать несколькими словами: *amblyopia* – *ослабление зрения без объективных патологических данных в самом глазу*), структурированность (приставки, корни, суффиксы сохраняют одинаковое значение в составе разных слов), систематичность (четкое значение многочисленных суффиксов и приставок помогает точно классифицировать и описывать болезни), универсальность (в течение многих веков студенты медицинских вузов всего мира изучают латынь и используют ее в своей дальнейшей работе) [4, с. 141].

Таким образом, абсолютно очевидной является необходимость владения любым специалистом, работающим в области медицины, принципами словообразования и понимания латинской медицинской терминологии, так как многовековая традиция использования латинского языка в медицине не прерывалась и продолжается в наше время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Знаменская С. В. История латинского языка и медицинской терминологии. Общекультурное значение латинского языка / С. В. Знаменская, З. В. Берко. – М. : ФГОУ «ВУНМИЦ Росздрави», 2007. – С. 20-23.
2. Подосинов А. В. *Lingua Latina*. Введение в латинский язык и античную культуру / А. В. Подосинов, Н. И. Щавелева. – М. : Флинта, 1998. – С. 3-4.
3. Подосинов А. В. Латинско-русский и русско-латинский словарь / А. В. Подосинов. – М. : Флинта : Наука, 2004. – 744 с.
4. Хакимова В. М. Роль латинского языка в медицине и в современном мире [Электронный ресурс] / В. М. Хакимова. – Мед. вестник Башкортостана. – 2011. – № 3. – С. 139-141. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-latinskogo-yazyka-v-meditsine-i-v-sovremennom-mire>.

5. Чернявский М. Н. Латинский язык и основы медицинской терминологии / М. Н. Чернявский. – М. : Медицина, 2002. – С. 16-22.

Цыганок Е. А.

Научный руководитель: канд. пед. наук,

доц. Погромская А. И.

г. Горловка, ДНР

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Личностно-ориентированное обучение – это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, его самобытность, самооценность. Личностно-ориентированное обучение создает благоприятную, обучающую и воспитывающую среду, развивает индивидуальные способности ученика и создает предпосылки для общей результативности и эффективности обучения.

Целесообразность внедрения личностно-ориентированного обучения учащихся в практику преподавания иностранного языка обусловлена следующими факторами:

– запросом общества (новые политические, экономические, социальные условия, широкая альтернативность, конкурентная борьба, трансформация ценностных ориентаций и общественных установок требуют прихода молодых, инициативных, всесторонне образованных кадров, обладающих гибким мышлением, творческим подходом, способных к вариативности поведения);

– динамизмом общественной жизни (в связи с постоянно растущим потоком информации ни увеличение объёма программ, ни возрастание сроков обучения не в состоянии обеспечить должный образовательный эффект, и тот запас общенаучных и специальных знаний, которыми овладевает современный ученик, завтра вполне может оказаться недостаточным. Это делает необходимым формирование у учащихся способности к самостоятельному поиску нужных знаний, воспитание потребности к постоянному самообразованию и творчеству);

– запросом личности, её потребностью в самовыражении, интеллектуальном развитии, реализации творческого потенциала [1, с. 26].

Важность внедрения личностно-ориентированной системы обучения в практику преподавания иностранного языка обуславливается следующими факторами:

- изменением социально-политических условий, демократизацией сферы образования, пересмотром существующих приоритетов и необходимостью поиска в связи с этим инновационных парадигм;

- требованиями повышения эффективности процесса обучения и поиском альтернативных дидактических форм;

- усилением интереса к системе личностно-ориентированного обучения, к положениям гуманистической психологии;

- необходимостью заложить в ребёнке механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самовоспитания, необходимые для становления самобытной личности [2, с. 34].

Использование методических средств и технологий личностно-ориентированного обучения учащихся будет результативным, если оно:

- будет строиться на основе рационального сочетания современных педагогических технологий;

- организует познавательную деятельность учащихся посредством самообучения, самодиагностики и самокоррекции результатов;

- будет конструироваться с учётом индивидуального стиля работы учеников, их склонностей, потребностей и возможностей [4, с. 127].

Среди наиболее эффективных личностно-ориентированных технологий обучения можно выделить: технологию обучения в сотрудничестве, метод проектов, профессиональное портфолио и др.

Особенно хотелось бы подчеркнуть роль метода проектов. Проектная методика в значительной степени способствует реализации личностно-ориентированного обучения на уроках иностранного языка и направлена на создание реального речевого продукта, позволяет сочетать самостоятельную индивидуальную работу с групповой и коллективной, стимулирует самостоятельный поиск учащимися нужной информации, требует развития творческой фантазии для того, чтобы организовать полученную информацию и представить другим. Метод проектов активизирует все стороны личности школьника: его интеллектуальную сферу, целеустремленность, настойчивость, любознательность, трудолюбие, его коммуникативные умения, чувства и эмоции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н. А. Урок в личностно-ориентированном обучении / Н. А. Алексеев // Завуч начальной школы. – 2002. – № 1. – С. 15-28.

2. Ветров Ю. П. Актуальные проблемы личностно-ориентированного образования / Ю. П. Ветров // Гуманизация образования. – 2002. – № 1. – С. 33-37.
3. Лежнева Н. В. Урок в личностно-ориентированном обучении / Н. В. Лежнева // Завуч начальной школы. – 2002. – № 1. – С. 14-18.
4. Разина Н. А. Технологические характеристики личностно-ориентированного урока / Н. А. Разина // Завуч. – 2004. – № 3. – 127 с.

Чиж А. Б.

Научный руководитель: преп. Фалина Н. А.

г. Горловка, ДНР

БАВАРСКИЕ КУЛИНАРНЫЕ СПЕЦИАЛИТЕТЫ В КОНТЕКСТЕ ОКТОБЕРФЕСТА

Одним из самых популярных и ожидаемых праздников в Германии является Октоберфест (Oktoberfest). Этот праздник является многовековой традицией, неотъемлемой частью истории страны. Он стал обычаем, передаваемым из поколения в поколение, воплощением национального духа и коллективного единства, которым баварцы гордятся по сей день.

Важной частью этого праздника стали баварские специалитеты, которые являются лидером на гастрономической арене. В кулинарных шедеврах Баварии соединяются лучшие немецкие и европейские традиции.

Самыми яркими представителями баварской кухни на Октоберфесте являются: Münchner Weißwürste, Obatzter, Schweinsbraten, gegrillte Schweinshaxer, Wurstsalat auf bayerische Art, Zwieback, Käse, Brezen, Sauerkraut и др.

Weisswurst – это вареная колбаса из мелко нарезанной телятины (теперь также свинины), свиного бекона и специй. Из-за того, что мясо приправлено не нитритом натрия, а обычной солью, этот деликатес имеет серо-белый цвет. Кроме того, популярными являются Wollwurst (колбаски из телятины и свинины, более тонкие, чем Weißwurst) и Stockwurst (колбасы из телятины и свинины, которые выглядят короче и тоньше, чем Weisswurst) [1].

Obatzter – типичная баварская закуска (например, к пиву), изготовленная, как правило, из зрелого сыра Камамбер, сливочного масла, лука, тмина и сладкой красной паприки, в некоторых случаях добавляется свежий мягкий сыр.

Die gegrillte Schweinshaxer – по баварскому рецепту свиную рульку принято запекать, а не варить, поэтому в Баварии ее называют

Schweinshaxe, а не Eisbein, как в остальных регионах Германии. Подают рульку в качестве основного блюда на Октоберфест. Процесс ее приготовления долгий и трудоемкий, зато рульку можно подавать как в горячем, так и в холодном виде [3].

Wurstsalat auf bayerische Art – салат из очищенной колбасы, лука, заправленный маринадом из белого винного уксуса, свежего молотого перца, соли и щепотки сахара [1].

Breze – немецкий соленый крендель. Его подают к пиву вместе с баварскими колбасками. Крендели щедро посыпают крупной солью и смазывают маслом. Брецели являются лидерами по популярности среди закусок на Октоберфесте [4].

Käse – сыр, одна из лучших закусок к пиву, главное – правильно его выбрать. Немцы предпочитают крепкое темное пиво с богатым вкусом, а в качестве закуски к нему – насыщенные сыры. Это создает баланс, при котором вкус одного не подавляет вкус другого. Одними из популярных сортов в Германии являются сыры с голубой плесенью (Bavaria blu, Gorgonzola), харцкий сыр с тмином (Harzkäse mit Kümmel).

Sauerkraut – традиционная баварская капуста, для приготовления которой обязательно используют утиный жир – тогда блюда приобретает совершенно другой вкус. Второй секрет – капусту тушат не свежую, а кислую, а в процессе приготовления добавляют копчености, лук, чеснок и специи. Подают тушеную капусту как в качестве гарнира, так и в качестве закуски к пиву.

Grillhendl – традиционная курица-гриль, одно из любимых мясных блюд баварцев и гостей праздника.

Императорский омлет Kaiserschmarrn („Kaiser“, что означает ‘Император’, и „Schmarrn“, что переводится как ‘мешанина, ерунда’) является одним из самых известных австрийских десертов. По вкусу это не просто омлет, это больше похоже на сладкое мучное блюдо. Kaiserschmarrn едят как десерт, а также как завтрак или обед. Существует много легенд, одна из них гласит, что император очень любил сладкие блинчики. Когда они выходили слишком толстыми или рвались в процессе приготовления, придворный повар сильно посыпал их пудрой и подавал их прислуге в форме Kaiserschmarrn, так как они были не пригодны для стола императора. А когда император однажды попробовал блюдо, ему оно безумно понравилось и стало любимым. Теперь оно одно из популярных блюд Октоберфеста [4].

Пиво, которое сейчас считается неотъемлемой частью праздника, появилось только после 1851 года в окрестностях Зендлинга, благодаря открытию первой пивоварни на лугу Терезы (Theresienwiese) [2].

Традиционные блюда Октоберфеста воплощают в себе все гастрономическое разнообразие Баварии. Великолепная кухня

является воплощением национальных традиций и народного духа немецкого народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Попова Н. Праздничное меню [Электронный ресурс] / Н. Попова // 7 классических рецептов Октоберфеста. – Режим доступа : <https://www.passion.ru/food/prazdnichnoe-menyu/7-klassicheskikh-receptov-oktoberfesta-81211.htm>. – 04.11.2017.
2. Райхе А. Октоберфест: вопросы и ответы [Электронный ресурс] / А. Райхе // Немецкие праздники. – Режим доступа: http://www.de-online.ru/oktoberfest_faq. – 22.09.2016.
3. Bayerische Schmankerl [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.essen-und-trinken.de/oktoberfest/75441-cstr-bayerische-schmankerl#60798>. – 01.11.2017.
4. OKTOBERFEST-ESSEN [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sat1.de/ratgeber/oktoberfest-2017/oktoberfest-essen>. – 04.11.2017

Чучук Е. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук,
доц. Погромская А. И.
г. Горловка, ДНР*

РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ КРУЖКОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Учебная работа является важным компонентом учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении. Это не только действенный способ расширить свой кругозор, углубить знания по предмету, но и прекрасная возможность определить свою способность проводить научное исследование, проверить себя в умении выступать в незнакомой аудитории. Следовательно, для формирования у студентов глубокой и прочной системы знаний, а также для развития устойчивых творческих интересов, целеустремленности творческого поиска, настойчивости при выполнении творческих заданий в Образовательных организациях высшего профессионального образования Донецкой Народной Республики создаются студенческие кружки и научно-исследовательские группы

Научные кружки, или, как их еще называют, научно-исследовательские лаборатории, создаются по решению кафедр ОО ВПО не только для максимальной стимуляции студенческой самостоятельной деятельности, но и для улучшения

коммуникативной деятельности учащихся, т.е. для практического овладения иностранным языком.

Обратимся к опыту ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (далее – ОО ВПО «ГИИЯ»), в котором научные кружки являются неотъемлемой частью научно-исследовательской деятельности студентов.

Главной целью научных кружков при языковых кафедрах ОО ВПО «ГИИЯ» является научно-исследовательская работа по иностранному языку (английскому, немецкому, французскому). Ведь именно работая в научных кружках, студенты не только могут расширить свои знания в области страноведения, культурологии, краеведения, языкознания, но и, опираясь на полученные знания и умения, принимать участие в региональных, республиканских конкурсах, фестивалях, конференциях, а также публиковать свои творческие и научные работы, общаться со своими единомышленниками, находить новых друзей.

В качестве примера обратимся к научному кружку «Лингвострановедение», который работает на базе кафедры английской филологии в ОО ВПО «ГИИЯ». Целью его работы является духовное совершенствование студентов на основе осознания своей культуры через контекст культуры иноязычных стран. Одновременно идет работа над развитием языковых способностей, мыслительных операций (таких как анализ, сравнение, сопоставление, обобщение, антиципация), психических функций внимания, мышления, восприятия, памяти, творческих способностей студентов и воображения. Главной задачей воспитательного аспекта является воспитание уважительного и толерантного отношения к другой культуре, более глубокое осознание своей родной культуры.

Заседания научных кружков проводятся в дни, установленные планами кафедр. Для руководства научными кружками решением кафедр назначаются наиболее квалифицированные преподаватели. В их задачи входит:

- оказывать студентам помощь в выборе тем научных исследований, подборе литературы;
- осуществлять научное руководство при подготовке студентами докладов, рефератов, научных работ;
- отбирать доклады и сообщения студентов для участия в конкурсах и в научных студенческих конференциях;
- привлекать к участию в работе научного кружка сотрудников, преподавателей других высших учебных заведений и представителей других организаций.

Для систематизации деятельности на кафедре составляется план работы и ведется журнал учета работы научного кружка. В

журнал заносится список членов кружка, сведения о проведенных мероприятиях и представленных на конкурс научных работах. В помощь руководителю кружка для организации его текущей работы из числа студентов избирается староста, который участвует в организации конкурсов, конференций, экскурсий для членов кружка.

Таким образом, из вышесказанного следует, что главной задачей деятельности студенческого научного кружка является повышение эффективности студенческих научно-исследовательских работ в ОО ВПО и повышение качества подготовки специалистов высшей квалификации. За счет этого повышается научный потенциал института, возвращаются научные кадры, у студентов появляется возможность выступить в роли авторов, создателей, повысить творческий потенциал, расширить не только общий кругозор, но и языковые знания. Поэтому специфика работы вузов требует органичного сочетания учебно-воспитательной и научно-исследовательской работы преподавателей, аспирантов и студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мараш Я. Н. Студенческий научно-исследовательский кружок / Я. Н. Мараш. – Минск : Вышэйшая шк., 1976. – 128 с.
2. Научно-исследовательская работа студентов / [М. Г. Сачек, Л. И. Богданович, П. И. Лобко и др.]; под ред. М. Г. Сачек. – Мн : Вышэйшая шк., 1989. – 109 с.
3. Орехов В. П. Организация научно-исследовательской работы студентов в пединституте / В. П. Орехов. – Рязань, 1978. – 168 с.
4. Пятницкая-Позднякова И. С. Основы научных исследований в высшей школе : [учеб. пособие] / И. С. Пятницкая-Позднякова. – М. : Политиздат, 2003. – 116 с.
5. Шейко В. Н. Организация и методика научно-исследовательской деятельности / В. Н. Шейко. – М. : Наука, 2003. – 295 с.

Щербакова А. А.

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

ОСОБЕННОСТИ АНАЛИЗА ДИСКУРСИВНЫХ АКТОВ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ

Анализ дискурсивных актов позволяет выделить не только существенные характеристики социальной коммуникации, но и второстепенные, содержательные и формальные показатели (например, тенденции в вариативности речевых формул или

построении высказываний). Анализируя эмпирический материал, мы можем выделить среди дискурсивных актов единицы гиперо- и гипонимического порядка. Например, такие типы, как офферативы, конформативы, аккузативы, апологетивы и дидактивы. В рамках каждого из них существуют иерархически подчиненные им виды. В нашей работе мы постараемся дать самую общую характеристику каждому из них, описывая способ использования, режим общения, профитивность (ожидаемые предпочтения для говорящего и адресата), а также способы вербализации.

Офферативные дискурсивные акты – 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. Иногда оффератив выступает носителем идеи взаимовыгодного сотрудничества. Типичными видами таких актов являются просьба, требование, предложение, уговаривание. Внутри этого класса существуют гибридные дискурсивные акты типа «просьба-предложение», «просьба-приказ», «требование-уговаривание».

Конформативные и неконформативные дискурсивные акты представляют собой реактивные речевые действия, используемые и в кооперативном, и в конфликтном режимах общения. То есть, говорящий знает о пользе или ущербе в случае принятия офферативной инициативы и может реагировать положительным или отрицательным ответом. Такая реакция может сигнализировать как полном (отказ), так и частичном отклонении оффератива (возражение), что предполагает изменение положения дел путем решительного (согласие, отказ) или тактичного (одобрение, несогласие) речевого действия.

Аккузативные дискурсивные акты представляют собой конфликтогенные инициальные или реактивные речевые блоки, телеология которых направлена против собеседника (обвинение его в чем-либо, приписывание ему какой-либо провинности, осуждение его поступков). Основной вид аккузативов – дискурсивный акт «обвинение» с такими разновидностями, как осуждение, претензия, возмущение, укор.

Апологетные дискурсивные акты являются полной противоположностью аккузативных. Они представляют собой реактивные речевые действия, направленные на нейтрализацию действия предшествующих им по времени аккузативов. Среди их видов выделяют оправдание, извинение, прощение, покаяние.

Дидактические дискурсивные акты являются инициальными речевыми действиями, указывающими адресату, как поступать или действовать в тех или иных условиях. К ним относят совет (который может быть квалифицирован как нравоучение или поучение), намек.

На основе обработанного материала мы сформулировали обобщённую модель качественного содержательного анализа дискурсивных актов, которую мы планируем использовать в наших дальнейших исследованиях:

- 1) фиксация изучаемого материала; выделение его формальных характеристик;
- 2) обозначение контекста как коммуникационной ситуации; выбор направления и стратегии анализа;
- 3) теоретическое дифференцирование и структурирование этапов исследования;
- 4) определение техники и средств анализа при использовании конкретной модели исследования;
- 5) дефиниции единиц анализа; проверка системы категорий в теории и на эмпирическом материале;
- 6) осуществление основных этапов исследования (описание, реконструкция, интерпретация);
- 7) фиксация результатов исследования, их обобщение, истолкование и структурирование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежбицка А. Речевые акты / А. Вежбицка // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1985. – Вып 16. – С. 251-275.
2. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика / И. М. Кобозева. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
3. Лукин В. А. Противоречие и согласие: языковые концепты, дискурсные стратегии, текстовые свойства / В. А. Лукин // Вопросы языкознания. – 2003. – № 4. – С. 91-109.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов // под. ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1986. – 797 с.
5. 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.

Щербакова О. Г.
Научный руководитель: доктор филол. наук,
проф. Кочетова С. А.
г. Горловка, ДНР

ПРИРОДА ВРЕМЕНИ И КОСМИЧЕСКОГО ЕДИНСТВА В РОМАНЕ В. ВУЛФ «ВОЛНЫ»

Вирджиния Вулф приглашает своих читателей к совместному открытию (через личное и равное осмысление) общественной искупительной ценности искусства, позволяющей аудитории наблюдать за выбором, который делает человек, и находить примеры в реальном мире. Более того, ее произведение предполагает, что позитивный, политически активный эстетический проект может начинаться внутри общества даже посреди такого ужасающего монолита, как фашизм, который позже будет назван ужасным моментом в «Истории».

Благодаря всеобщему вовлечению в то, что В. Беньямин называет «искупительной оптикой», Вулф утверждает, что аудитория может сотрудничать и участвовать в новой версии живой эстетики. Для модернистов, казалось бы, маленькие, живые, личные моменты служат противостоянием провластным версиям Истории, рассказанных фашистскими и / или патриархальными институтами власти. Следовательно, и Вирджиния Вулф, и Вальтер Беньямин были сторонниками произведений искусства, состоящих из фрагментарных материалов, как ответа на кажущуюся цельной фашистскую угрозу. Для Вулф фашизм – это тоталитарная идеология, вытекающая из патриархальных представлений и успехов империализма, зависящая от милитаризма и сокрытая в британской общественной и частной жизни, а также за рубежом. Произведение Вулф, таким образом, наполнено политической эстетикой, особенно в связи с угрозой, которую собой представляет фашизм. Вулф сосредоточилась на космической модели, которая стоит над различиями между прошлым, настоящим и будущим и защищает более широкое, более общинное осознание нашей связи с другими людьми и природой.

В романе «Волны» В. Вулф создает нарративную структуру монологов в качестве возможного рассуждения над глубокой мотивацией каждого персонажа. Этот приём усложняет её представление о личности в милитаризованном и фашистском обществе. Семь персонажей романа не являются цельными сами по себе, но они испытывают короткие моменты гармонии. В конечном счете, они создают единый сложный характер в множественности и разнообразии своих взглядов, что предполагает целостное органичное видение: *“A single-sided flower as we sat here waiting, but*

now a seven-sided flower; many-petalled, red, puce, purpleshaded, stiff with silver-tinted leaves – a whole flower to which every eye brings its contribution” [3].

Волны, как символ, наводят на мысль о хаотичном единстве, текучести и цикличности вселенной. В движении от столкновения до разделения происходит процесс психологического роста. В сущности, самый главный вопрос, который поставлен в «Волнах», – можно ли сформировать здоровую, целостную личность в свете давления современности. Болезненный процесс индивидуализации каждого персонажа – *“We suffered terribly as we became separate bodies” [3]* – требует фрагментации. В этом романе личные прозрения часто являются примерами разделения, необходимого для самореформирования, демонстрирующими отрыв от целого. Для В. Вулф эти потрясения бытия потенциально являются моментами мистического единства, где каждый человек связан с другим, и все они являются частью чего-то большего и необъяснимого. На протяжении всего романа Бернард проявляет свою индивидуальность подобно волне, превращаясь в конце в абсолютную многочастную личность, когда ему удаётся соединить все характеристики в одно символическое целое. Но даже при поглощении Бернардом других персонажей нам напоминают о мимолетном качестве личностной индивидуальности, особенно если рассматривать её в контексте космического целого.

Зыбкость волн между самим собой и большим целым отражается не только в жизни персонажей, но и в структуре самого повествования. В целом, интерлюдии предполагают прогресс в возрасте, а также двоичные системы восход/заход солнца, детство/старость, подъем/падение, лето/зима, движение через Историю, ритм жизни и, самое главное, историю человечества и космологию времени и природы в циклических, повторяющихся, а иногда и искажённых образах.

Коллективное повествование о самих волнах – один из главных примеров литературного представления единства человечества, не основанного на иерархическом, механистическом коллективе фашизма, который, несомненно, уничтожит тех, кто обозначен как «другие». Вместо этого эта анти-«история» представляет собой пересказ общинного осознания, которое противостоит ограничениям фашизма и пытается включить всех, даже чуждых или внешних, в свою историю.

Примерный вывод появляется в конце «Волн», когда абсолютно симфонически звучащий момент предлагает возможность перестроить общество из метафоры искусства. По завершении романа стирание общей идентичности и ослабление фрагментации прекращаются – семь персонажей, преломленных в сознании Бернарда, возвращаются домой, в ясный, цельный и единый мир.

ЛИТЕРАТУРА

1. Benjamin Walter. Selected Writings. Volume 1: 1913 – 1926. / eds. Marcus Bullock and Michael W. Jennings. – Cambridge, MA : Cambridge University Press, 1996. – 528 p.
2. Brown Dennis. The Modernist Self in Twentieth Century English Literature: A Study in Self Fragmentation / Dennis Brown. – New York : St. Martin's Press, 1989. – 206 p.
3. Woolf V. The Waves [Электронный ресурс] / Virginia Woolf. – The University of Adelaide, 2015. – Режим доступа : <https://ebooks.adelaide.edu.au/w/woolf/virginia/w91w/> – 1.11.2017

Юшкова С. А.
г. Горловка, ДНР

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЦИПРОКАЛЬНЫХ И РЕФЛЕКСИВНЫХ ГЛАГОЛОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Реципрокальными называются глаголы (далее РецГ), которые обозначают взаимное (симметричное) действие субъекта и объекта относительно друг друга типа: нем. *sich küssen* ‘целоваться’, то есть ‘целовать друг друга’, *sich lieben* ‘любить’, то есть ‘любить друг друга’ и т. д.

Под рефлексивными глаголами (РГ) понимаются глаголы, образованные с помощью рефлексивного показателя (РП), одним из значений которого является взаимное значение типа: нем. *sich umarmen* ‘обниматься’ (← *j-n umarmen* ‘обнимать кого-либо’), *sich sehen* ‘видеться’ (← *j-n sehen* ‘видеть кого-либо’) и др.

РецГ являются своеобразным явлением в глагольной системе языка. Чрезвычайное положение этих глаголов обусловлено сложным переплетением в них многих явлений морфологии, синтаксиса и словообразования [1, с. 5].

В грамматике Дуден глаголы с реципрокальным значением считаются подтипом РГ, среди которых выделяются такие группы РецГ:

1. Собственно-реципрокальные глаголы, то есть РГ, которые во множественном числе имеют исключительно реципрокальное значение. К ним относятся глаголы типа *sich anfreunden* ‘подружиться’, *sich einigen* ‘объединиться’ и т. д.
2. Частично-реципрокальные глаголы (*teilreziproke Verben*). Эти глаголы употребляются во множественном числе с РП *sich* как реципрокальные только в одном значении, а в другом смысле – без РП и обозначают нереципрокальные действия.

3. Глаголы, употребляемые в реципрокальном значении (*reziprok gebrauchte Verben*), ср.: *sich ähneln* 'походить, быть похожим друг на друга'/jmdm. ähneln 'походить, быть похожим на кого-либо'; *sich begrüßen* 'здороваться, здороваться друг с другом'/jmdn. begrüßen 'здороваться с кем-либо, приветствовать кого-либо'. В этих глаголах рефлексивные местоимения *sich*, *uns*, *euch* синонимичны взаимному местоимению *einander*.

В зависимости от сочетания РП *sich* с глаголом немецкие лингвисты И. Буша, К.-Э. Зоммерфельд, Г. Штарке выделяют настоящие (*echte*) и ложные (*unechte*) РГ [3, с. 151-152; 4, с. 59]. «Настоящими» считаются РГ, которые употребляются только с *sich*. Они не употребляются без РП и в семантическом плане обозначают действие, субъект и объект которого трудно идентифицировать [4, с. 59]. «Ложными» РГ называются глаголы, которые могут использоваться с прямым объектом в аккумулятиве или дативе [2, с. 152].

Некоторые лингвисты придерживаются иной точки зрения и не признают подобную классификацию РГ. Так, Х. Ренике называет «настоящими» (*echte Verben*) такие РГ, которые обозначают действие, направленное на субъект; этот субъект совпадает с объектом и маркируется РП *sich* (*sich waschen* 'мыться'). Таким образом, глаголы типа *sich erholen* 'отдыхать', по мнению автора, не является РГ, потому что обозначаемое ими действие не направлено на конкретный объект.

Немецкие лингвисты также отмечают, что большинство глаголов, которые употребляются только с рефлексивным местоимением (*reziproka tantum*), и глаголы, которые могут иметь нерефлексивные варианты с другой валентностью и значением (*reziproke Verbvarianten*), не могут выражать реципрокальное отношение, поскольку РП *sich* не указывает в них объект действия.

РГ с реципрокальным значением делятся на глаголы, употребляемые только с рефлексивным местоимением (*reziproka tantum*), и глаголы, которые могут иметь нерефлексивные варианты с другой валентностью и значением (*reziproke Verbvarianten*) [2, с. 152]. При этом рефлексивное местоимение *sich* употребляется только в винительном падеже.

По своему характеру РецГ неоднородны и могут выражать разную степень взаимности. Следует различать РецГ, которые: 1) постоянно выражают взаимность действия и 2) случайно выражают взаимность действия.

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. Buscha J. Zur Wortklassenbestimmung der Reflexiva in der deutschen Gegenwartssprache / J. Buscha // Deutsch als Fremdsprache. – 1972. – № 3. – S. 151-159.
3. Buscha J. Reflexive Formen, reflexive Konstruktionen, reflexive Verben / J. Buscha // Deutsch als Fremdsprache. – 1982. – № 3. – S. 167-174.
4. Paul H. Deutsche Grammatik : [5 Bd.] / H. Paul. – [3 Aufl.]. – Halle : Veb Max Niemeyer Verlag, 1957. – Bd. 4. – 425 S.

Яковлева Е. П.

*Научный руководитель: канд. филол. наук,
доц. Жихарева Н. А.
г. Донецк, ДНР*

МЕТОДЫ ПРОПАГАНДИСТСКОГО АНАЛИЗА МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Одна из основных тенденций развития современного общества заключается в резко возросшем значении информационных технологий. Именно они сегодня оказывают решающее воздействие на изменения, которые происходят в социальной структуре общества, экономике, в целом на развитие институтов демократии. При этом под информационными технологиями понимается не только техническая (телекоммуникационная или иная) составляющая, но и методы, средства, приемы, связанные с распространением информации, и их влияние на формирование новых и разрушение старых ценностей, норм, форм поведения и т.д. Перед обществом возникает новая задача – как объединить в сводные типы поведения социальные группы с автономным поведением, как достичь консенсуса.

Пропаганда (лат. *propaganda* дословно – «подлежащая распространению (вера)», от лат. *propago* – «распространяю») – в современном политическом *дискурсе* понимается как открытое распространение взглядов, фактов, аргументов и других сведений, в том числе намеренно искажённых и вводящих в заблуждение, для формирования *общественного мнения* или иных целей, преследуемых пропагандистами. Влияние фильмов, радиопрограмм, газет и других средств массовой информации активно изучается, по крайней мере, последние тридцать лет. Анализируя этапы развития представлений о массовой коммуникации, условно можно выделить два основных подхода к рассмотрению этого явления. С сороковых годов американские исследователи стали делить анализ аудиторий массовой коммуникации на две смежные области: атомизм и исследования лидеров мнения. Согласно концепции атомизма,

аудитория состоит из разрозненных независимых друг от друга людей («атомов»), т.е. люди находятся под прямым воздействием того или иного средства массовой коммуникации, и каждый из них самостоятельно воспринимает и оценивает получаемые при этом сообщения. Масса состоит из людей, являющихся, как правило, анонимами друг для друга; соответственно, взаимодействие, в том числе обмен опытом, между членами массы как таковыми не играет большой роли. Масса – это весьма нечетко организованная общность, хотя она и должна рассматриваться как единое целое, но при этом она не способна – в отличие от той же толпы – действовать целеустремленно и согласованно. Борьба различных идейно-политических сил за влияние над массой закономерно выражалась в их стремлении повседневно формировать ее сознание, играть ведущую роль в процессах массовой коммуникации. Именно в подобной ситуации и возникли первые представления о массовой коммуникации и подходах к использованию тех возможностей, которые она давала для управления массовыми процессами. Одним из первых исследователей, изучавших в таком контексте массовую коммуникацию, был Г. Лассуэлл, опубликовавший в 1927 году работу «Propaganda technique in the World War». В основе подхода Г. Лассуэлла лежит тезис о единой реакции на пропагандистское воздействие, точнее – о единых базовых инстинктах, которые и обеспечивают единство реакции. Он считает базовые инстинкты абсолютно иррациональными и не подлежащими сознательному контролю. Война дает волю этим инстинктам, которые в мирное время пребывают в подавленном состоянии, и именно на мобилизации самых примитивных первобытных инстинктов и основана военная пропаганда. Чем выше уровень напряженности в обществе, чем сильнее выражены в нем примитивные инстинкты, тем эффективнее будет работать пропаганда и тем легче люди поверят ее сообщениям. В ходе проведенных под руководством П. Лазерсфельда исследований было обнаружено, что массовая коммуникация не действует на индивида напрямую. Это воздействие опосредуется микрогруппой, причем посредниками при передаче коммуникативного воздействия служат «лидеры общественного мнения» (*“opinion leaders”*), т.е. люди, пользующиеся авторитетом в этой микрогруппе и одновременно интересующиеся той или иной проблемой и способные о ней рассуждать. Именно лидеры общественного мнения активно читают газеты и слушают радио, а затем транслируют прочитанное и услышанное своему окружению, давая при этом собственное толкование. Все остальные в сферу влияния газет и радио попадают гораздо реже и склонны пользоваться информацией «из вторых рук». Тезис П. Лазерсфельда о том, что коммуникативное воздействие осуществляется не по

схеме «средства массовой коммуникации – индивид», а по схеме «средства массовой коммуникации – лидер общественного мнения – индивид, ориентирующийся на этого лидера» в дальнейшем был развит Э. Кацем и У. Шраммом. Их схема получила название «многоступенчатой схемы коммуникации». Исходя из описанных выше теорий, объектом пропаганды выступает как собственно индивид (в той или иной мере получающий свою дозу пропаганды через СМИ), так и его ближайшее социальное окружение (микрогруппа).

Г. Джоветт и В. Донелл предлагают следующую схему пропагандистского анализа:

1. Идеология и цели пропагандистской кампании – выявление идеологии предполагает определение предпочтений, оценок, отношений, поведения, которые считаются нормой в данной группе. Понятно, что воздействие, к примеру, на молодежь должно отличаться от воздействия на пенсионеров. Идеология в этом понимании представляет собой тот или иной вариант модели мира, свойственный данной социальной группе. Устанавливается положительный и отрицательный полюс в восприятии данной группы. Это даст возможность затем подвести новый неизвестный для нее объект к тому или иному нужному для пропагандиста полюсу. Идеология в массовом сознании принимает форму мифологии. Общества переходных периодов совмещают в себе как мифологию прошлого, так и мифологию настоящего.

2. Контекст, в котором происходит пропаганда – исследователь должен восстановить широкий контекст событий, найти в нем их интерпретацию.

3. Идентификация пропагандиста – это поиск автора оригинального сообщения.

4. Структура пропагандистской организации – позволяет увидеть ее реальные связи, внутренние и внешние. Почему сообщение передается именно по данному каналу СМК, кто его контролирует?

5. Целевая аудитория. Представляется очень важным аспектом ведения пропагандистской кампании. Американцы давно переключились с обработки массовой аудитории на работу с лидерами мнений.

6. Техника, используемая средствами массовой коммуникации. Особое внимание тут уделяется визуальной сфере, которая всюду и везде поддерживает сферу вербальную.

7. Специальные техники – получили огромное развитие в современном мире. Например, «Резонанс» – трудно изменить существующее мнение, но можно нужным образом скорректировать уже имеющееся. В этом же арсенале содержится и доверие к

источнику, и работа с лидерами мнений, и личный контакт. Пропаганда пользуется такой техникой, как преувеличение и эмоциональное влияние, поскольку такие сообщения легче усваиваются и дольше хранятся в памяти.

8. Реакция аудитории на технику воздействия.

9. Контрпропаганда, если она используется.

10. Эффект и оценки.

Благодаря широкому охвату аудитории, значительным манипулятивным возможностям органы власти всегда стремились использовать СМИ в своих целях. Средства массовой коммуникации обладают уникальной способностью формировать мировоззрения граждан, как и «лидеры общественного мнения». О многих вещах, особенно о которых у человека нет возможности узнать в процессе жизнедеятельности, он узнает через средства коммуникации: прочтение книг, периодической печати, видеосюжеты, фильмы либо из своего социального окружения. А построение образов и подача информации в широкие массы общественности полностью находятся в руках пропагандистов. И от того, как будут расставлены приоритеты авторами, будет в целом сформирован образ лиц, отдельных событий и в целом действительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Почепцов Г. Г. Информационные войны / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2000. – С. 318-327.
2. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2001. – С. 116-471.
3. Lasswell H. D. Propaganda technique in the World War / H. D. Lasswell. – L. : Kegan Paul, Trench, Trubner & Co, 1927. – P. 221-222.
4. Lazarsfeld P. The People's Choice: How the voter makes up his mind in a presidential campaign / P. Lazarsfeld, B. Berelson, H. Gaudet. – N.Y. : Columbia Univ. Press, 1948. – P. 152.

Ярмоленко М. А.

*Научный руководитель: преп. Авксентьева А. М.
г. Горловка, ДНР*

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СИМВОЛИКИ ГЕРБА ОО ВПО «ГИИЯ»

В любой социально-политической реальности геральдические знаки служили, служат и будут служить средством культурной идентификации. Наиболее эффективным юридическим,

социальным, историко-культурным опознавательным знаком является герб, который можно рассматривать как одно из основных средств распознавания. Герб – эмблема, отличительный знак, передаваемый по наследству, на котором изображаются предметы, символизирующие его владельца [6, с. 460]. Их изучением занимается специальная историческая дисциплина – геральдика.

Прообразы гербов – различные символические изображения, помещаемые на военные доспехи, знамена, перстни и личные вещи – применялись еще в древности. В произведениях Гомера, Вергилия, Плиния и других античных авторов встречаются свидетельства использования таких знаков. Но они использовались как украшение, произвольно менялись владельцами, не передавались по наследству и не подчинялись никаким правилам [6, с. 460]. Лишь некоторые эмблемы островов и городов античного мира использовались постоянно – на монетах, медалях и печатях. Эмблемой Афин была сова, Коринфа – Пегас, Самоса – павлин, острова Родос – роза. В этом уже можно было усмотреть зачатки государственной геральдики.

В моду и повсеместное использование она, всё больше развиваясь и обрстая собственными правилами, стала входить лишь с конца XII века [3, с. 16]. В то время геральдика проникает во все области общественной жизни, а геральдическая терминология становится общеупотребительной в культурных слоях общества. Личные эмблемы и гербы входят в моду, искусство и даже быт. Наряду с индивидуальной геральдикой, в Средневековье получили развитие и другие её направления – городское и корпоративное, в том числе собственные гербы стали появляться в учебных заведениях. Зачастую авторами были их основатели, а порой и монаршие особы. Для западноевропейских высших учебных заведений гербы уже давно стали традицией, а вот на территории бывшего СССР мода на них начала приобретать популярность в 90-е годы прошлого века.

До недавнего времени ОО ВПО «ГИИЯ» располагал лишь эмблемой, созданной в 1996 году, но теперь институт, обратившись к славным традициям геральдики, обладает и собственным гербом, который выступает предметом нашего исследования.

Основой герба ОО ВПО «ГИИЯ» является щит. В геральдике встречаются щиты самых разных форм – от простых до весьма замысловатых. Самой распространённой вариацией формы рыцарского щита в эпоху зарождения геральдики была треугольная, которая и стала основной. Но в разные исторические периоды появлялись и другие конфигурации. Первоначально форма геральдических щитов повторяла форму боевых, реально существующих, и менялась вместе с развитием оружия. Но со временем в геральдике произошел отход от классических, правдоподобных форм. Широкие возможности для фантазии

художников открыло появление «bouche» – круглого выреза с правой стороны щита, служившего опорой для копья. Можно выделить, по крайней мере, девять основных форм геральдических щитов: «варяжский», «испанский», «итальянский», «французский», «английский», «византийский», «немецкий», ромбический, квадратный. Герб ОО ВПО «ГИИЯ» базируется на польском щите, известном также как растянутая шкура и ассоциирующимся с традициями славянской культуры.

Если мы обратимся к составляющим герба, то заметим присутствие негеральдических естественных (венки из дубовых листьев) и искусственных фигур (открытая книга). Первая символизирует силу, могущество, прочность, долголетие, борьбу и победу, а вторая – просвещение и развитие. Как правило, книга является традиционным элементом гербов учебных заведений Европы. В геральдике её значением также может быть насыщенная история, богатые литературные традиции или верховенство закона. Если же встречается раскрытая книга с буквами греческого алфавита Α и Ω (чаще всего на одном листе помещается одна буква) или крестом, то в таком случае на гербе символически изображена Библия.

Под фигурами на гербе ОО ВПО «ГИИЯ» расположились год основания института, 1949-й, а также девиз. Последний представляет собой краткое изречение, как правило, написанное на ленте внизу щита. Иногда девизы размещаются в гербе без ленты, если щит круглый, девиз обычно пишется вокруг щита. В нашем случае там расположено название института. Очевидно, основой для девизов первоначально мог служить рыцарский боевой клич, но им может быть короткое высказывание, напоминающее о каком-то важном историческом событии или выражающее кредо владельца герба. Его текст может быть зашифрован и понятен только посвящённым. В западной геральдике было принято писать девизы на латыни, хотя это правило не обязательно. Девиз не является постоянной частью герба, поэтому владелец может изменять его по своему желанию, однако при составлении новых гербов он всегда включается в их конструкцию. Цвета ленты и букв должны соответствовать основным цветам и металлам герба [4]. Девиз ОО ВПО «ГИИЯ» расположен классическим образом – начертан на ленте внизу. Он переводится с латыни как «Труды рождют почести».

Цвета в геральдике подчиняются строгим правилам. Установлено девять важнейших расцветок (тинктур), которые в свою очередь делятся на пять финифтей (эмалей), два металла и два меха – в память о рыцарских щитах, которые обивали металлическими пластинами и украшали мехом, и о парадной

утвари, которая покрывалась дорогими цветными эмалями [3, с. 40]. На гербе ОО ВПО «ГИИЯ» представлены обе металлические тинктуры – золото и серебро. Их можно изображать настоящими металлами или просто белым и жёлтым цветами. Всё равно с точки зрения геральдики это серебро и золото. Например, польский белый орел и чешский белый лев согласно гербовым правилам называют серебряными. Из пяти финифтей на изображении присутствуют червлень (красный, алый цвет), чёрная и зелень.

Скрытый смысл и конкретное символическое значение цветам, как и другим геральдическим элементам, начали придавать в проникнутую духом мистицизма эпоху Средневековья. Золото – король металлов, символизирует знатность, могущество и богатство, а также христианские добродетели, веру, справедливость, милосердие и смирение. Серебро олицетворяет благородство, откровенность, а также чистоту и правдивость. Червлень означает храбрость, мужество и любовь. Зелень символизирует надежду, изобилие, свободу и радость. Чёрная финишь говорит об осторожности, мудрости и постоянстве в испытаниях [2].

Корона в геральдике – не символ строя, а обозначение статуса и достоинства, стандартный гербовый атрибут, второстепенный (по сравнению со щитом), но отнюдь не второсортный. В гербе ОО ВПО «ГИИЯ» используется так называемая башенная корона. Традиционно они применяются в гербах городов. Иногда это может указывать на город, в котором располагается учебное заведение. История муниципальных корон начинается в России с гербовника Миниха в 1730 году. Но они, конечно же, не российская выдумка. Башенные венцы в гербах европейских городов впервые появляются накануне наполеоновской эпохи; затем они берутся на вооружение в геральдике I Империи. В европейской геральдике различные типы корон используются давно и успешно. Например, в Италии существуют различные венцы для гербов провинций (корона в виде золотого обруча с драгоценными камнями, сквозь которую пропущены дубовая и лавровая ветви; т.н. «Железная корона»). А в Шотландии гербы советов графств венчает корона с остроконечными зубцами, между которых хлебные снопы, а на коронах островных территорий изображены дельфины. С 1850 года башенные венцы появляются всё чаще и в гербах российских городов. Новая система корон, созданная геральдистом Бернгардом Кёне, была утверждена в 1857 году императором Александром II [1, с. 42]. Она прекратила своё существование в 1917, и действующая ныне система корон была введена в России в 2005 [5]. Согласно ей золотая башенная корона о пяти видимых зубцах, присутствующая на гербе ОО ВПО «ГИИЯ», предоставляется городским округам, а по старинке – городам с населением более 50000 человек.

Однако в нашем случае данный геральдический элемент символизирует еще основательность и стабильность. Каждый из пяти зубцов означает направления подготовки специалистов в ОО ВПО «ГИИЯ»: «Зарубежная филология», «Отечественная филология», «Лингвистика», «История» и «Психология». В свою очередь, все зубцы башенной короны крепко связаны одной прочной основой, символизирующей педагогическую деятельность студентов и преподавателей института.

Герб является эффективным и универсальным средством представления учебного заведения. Знак Горловского института иностранных языков символизирует достойный путь для каждого – просвещение и победа достаются лишь через труд и борьбу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винклер П. П. фон. Гербы городов, губерний, областей и посадов Российской Империи, внесенные в полное собрание законов с 1649 по 1900 год / П. П. фон Винклер. – СПб : Тип. И. М. Комелова, 1899. – 530 с.
2. Геральдические цвета [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.exkurs.ru/pravila/colors/Heraldry_colors.htm
3. Медведев М. Ю. Геральдика или истинная наука о гербах / М. Ю. Медведев. – М. : Гербы и флаги, 2008. – 144 с.
4. Составные части герба [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.exkurs.ru/pravila/armature/Armature.htm#1j>
5. Типы ранговых корон муниципальных образований [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://sovet.geraldika.ru/page/13245>
6. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. VIII. – СПб : Семеновская Типолитография (И. А. Ефрона), 1892. – 478 с.

Яцута О. Н.

Научный руководитель: канд. пед. наук,

доц. Погромская А. И.

г. Горловка, ДНР

НЕСТАНДАРТНЫЕ УРОКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ориентация современной школы на гуманизацию процесса образования и разностороннее развитие личности ребенка предполагает необходимость гармоничного сочетания собственно учебной деятельности, в рамках которой формируются базовые знания, умения и навыки, с деятельностью творческой, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их познавательной

активности. Исходя из этого, особое значение приобретает преодоление разрыва между традиционными и современными методологиями, а также использование нестандартных уроков в обучении иностранному языку [1, с. 95].

Проблемами методики нетрадиционного (нестандартного) урока, способами его совершенствования занимались многие ученые и учителя, такие как А. М. Алексюк, Ю. Бабанский, Е. М. Ильин, М. И. Махмутов, В. А. Онищук, И. П. Подласый, Д. А. Тхоржевский, Н. М. Яковлев. Примерами творческого подхода и проведения таких занятий является опыт работы педагогов-новаторов В. Ф. Шаталова, И. П. Волкова и многих других.

Понятие «нетрадиционный урок», «нетрадиционная форма урока», не имеет чёткого определения, остаётся крайне расплывчатым. Стоит отметить и обилие синонимов, среди которых «нетрадиционные технологии урока», «нетрадиционные виды уроков», формы интерактивного обучения или учебные знания «в режиме интерактива» (взаимодействия), «нетрадиционные технологии урока», основанные на усовершенствовании классических форм урочного преподавания, нетрадиционных структурах и методах» [4, с. 3].

Среди основных видов нестандартных уроков, как правило, выделяют: уроки-игры, уроки-путешествия, уроки-соревнования, уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций (урок-суд, урок-аукцион, урок-биржа знаний и так далее), интернет-уроки, учебное кино на уроках английского языка, использование компьютерных программ на уроках английского языка и т.д. [2, с. 61-66].

Основная цель нестандартных уроков заключается в том, чтобы научить школьника принимать решения и делать правильный выбор, чувствовать себя членом коллектива, выработать необходимость и умение сотрудничать с другими людьми, работать качественно, проявлять инициативу; выработать навыки работы с большим объемом разнообразной информации, самостоятельно осуществлять ее поиск [1, с. 97].

Нестандартные уроки способствуют формированию у учащихся устойчивого интереса к обучению, снимают напряжение, помогают формировать навыки учебной деятельности, оказывают эмоциональное воздействие на школьников.

Сегодня нестандартные, или нетрадиционные, уроки стали неотъемлемой частью учебного процесса, можно даже говорить о «моде» на тот или иной вид урока, но отношение к ним по-прежнему нельзя назвать однозначным.

Анализ целесообразности использования нестандартных уроков показал, что такие уроки, с одной стороны, нравятся ученикам больше, чем будничные учебные занятия: в них есть необычный

замысел, организация и методика проведения. Как показывает практика, нетрадиционные формы организации урока иностранного языка зачастую предполагают: использование коллективных форм работы, развитие умений и навыков самостоятельной работы, активизацию деятельности учащихся, более полное осуществление практической, воспитательной, образовательной и развивающей целей обучения [2, с. 188].

С другой стороны, и методисты, и учителя английского языка отмечают, что превращать нестандартные уроки в главную форму работы, вводить их в систему традиционных уроков нецелесообразно из-за отсутствия серьезной познавательной деятельности, невысокой результативности, большой потери времени на подготовку к уроку [2, с. 187].

Таким образом, использование нестандартных форм проведения уроков английского языка, их вариативность способствует повышению интереса учащихся к предмету, развитию социокультурной компетенции, умению работать в команде, искать нестандартные пути решения проблемы. В то же время, такие уроки не должны проводиться слишком часто, чтобы оставаться для учащихся праздником.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин Е. Н. Педагогический поиск: опыт, проблемы, находки / Е. Н. Ильин. – М. : Педагогика, 1982. – 257 с.
2. Коновалова Л. В. Средства повышения эффективности урока / Л. В. Коновалова // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 4. – С. 61-66.
3. Подласый И. П. Педагогика : Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. Центр Владос, 2002. – 190 с.
4. Сафонова В. П. Современный урок иностранного языка / В. П. Сафонова. – М. : Учитель, 2011. – 111 с.
5. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 226 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Авксентьева Анжелика Муллануровна** – преподаватель кафедры второго иностранного языка ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Агафонова Елена Ивановна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького» (г. Донецк, ДНР);
- Андреева Алина Леонидовна** – преподаватель II категории Государственного профессионального образовательного учреждения «Горловский колледж городского хозяйства» (г. Горловка, ДНР);
- Андреева Валерия Викторовна** – студентка 2 курса гуманитарного факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Аникеев Наталья Владимировна** – учитель английского языка МОУ «Школа № 60» (г. Донецк, ДНР);
- Антоненко Алена Олеговна** – учитель английского языка Муниципального общеобразовательного учреждения «Школа № 112» (г. Донецк, ДНР);
- Бабак Ирина Владимировна** – учитель английского языка Муниципальной образовательной организации «Общеобразовательная школа № 8» (г. Енакиев, ДНР);
- Баранова Ольга Ивановна** – старший преподаватель кафедры английской филологии ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Барбунова Маргарита Сергеевна** – учитель русского языка и литературы Государственного бюджетного образовательного учреждения «Школа № 1811» (г. Москва, РФ);
- Беззуб Татьяна Викторовна** – учитель I квалификационной категории Ясиноватской средней школы I-III ступеней № 1 (г. Ясиноватая, ДНР);
- Безуглая Елена Михайловна** – преподаватель английского языка I квалификационной категории Государственного профессионального образовательного учреждения «Горловский медицинский колледж» (г. Горловка, ДНР);
- Белых Алла Яковлевна** – старший преподаватель кафедры романской филологии ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк, ДНР);
- Бережков Александр Сергеевич** – ученик 11 класса Лингвистической гимназии № 36 имени маршала Г. К. Жукова (г. Луганск, ЛНР);
- Бржезицкая Валентина Вячеславовна** – учитель английского языка Муниципального общеобразовательного учреждения «Школа № 112» (г. Донецк, ДНР);

- Бузышина Марина Викторовна** – учитель Горловской общеобразовательной школы I-III ступеней № 12 с углубленным изучением отдельных предметов (г. Горловка, ДНР);
- Вашенко Татьяна Викторовна** – ассистент кафедры второго иностранного языка ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Велицкая Ангелина Геннадьевна** – студентка 2 курса юридического факультета Частного образовательного учреждения высшего образования «Таганрогский институт управления и экономики» (г. Таганрог, РФ);
- Воеводина Ангелина Васильевна** – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой языковой подготовки ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия» (г. Донецк, ДНР);
- Войтенко Ярослава Евгеньевна** – студентка 4 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Волкова Наталья Валериевна** – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой второго иностранного языка, проректор по научной работе ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Высоцкая Анастасия Витальевна** – студентка 3 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Гапонова Дарья Владимировна** – магистрант 2 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Гончарова Екатерина Васильевна** – магистрант 2 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Гукалова Надежда Владимировна** – магистрант 1 курса факультета иностранных языков Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» (г. Таганрог, РФ);
- Гусак Лина Валентиновна** – студентка 5 курса факультета иностранных языков ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк, ДНР);
- Давиденко Алина Валерьевна** – студентка 2 курса гуманитарного факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Дворянкина Ирина Владимировна** – учитель английского языка, специалист высшей категории Муниципальной образовательной организации «Общеобразовательная школа № 8» (г. Енакиево, ДНР);

- Деминова Анастасия Игоревна** – студентка 1 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Довженко Светлана Викторовна** – старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин ГОО ВПО «Донецкий институт железнодорожного транспорта» (г. Донецк, ДНР);
- Емельяненко Альбина Руслановна** – магистрант 2 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Желудович Анна Владимировна** – магистрант 1 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Жихарева Наталия Анатольевна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры второго иностранного языка, декан филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Жихарева Юлия Сергеевна** – магистрант 1 курса факультета славистики ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Загоровский Александр Геннадиевич** – студент 2 курса гуманитарного факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Загорулькина Виктория Анатольевна** – старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Зогова Юлия Викторовна** – старший преподаватель кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Зубец Ольга Романовна** – студентка 3 курса юридического факультета Частного образовательного учреждения высшего образования «Таганрогский институт управления и экономики» (г. Таганрог, РФ);
- Зуйкова Оксана Викторовна** – преподаватель кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького» (г. Донецк, ДНР);
- Ивахненко Марина Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой зарубежной филологии, теории и практики перевода ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Иващенко Елена Александровна** – учитель иностранных языков Горловской специализированной школы № 1 с углублённым изучением иностранных языков (г. Горловка, ДНР);

- Извекова Инна Юрьевна** – аспирант кафедры мировой литературы и сравнительного литературоведения ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Карагод Екатерина Александровна** – учитель французского языка Муниципального общеобразовательного учреждения «Школа № 112» (г. Донецк, ДНР);
- Карпенко Анастасия Алексеевна** – магистрант 1 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Карпова Нина Алексеевна** – старший преподаватель кафедры языковой подготовки ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия» (г. Донецк, ДНР);
- Князева Антонина Васильевна** – специалист высшей категории, учитель-методист французского языка Горловской ОШ I-III ступеней № 25 с углублённым изучением отдельных предметов (г. Горловка, ДНР);
- Ковтун Ирина Витальевна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького» (г. Донецк, ДНР);
- Козлов Константин Эдуардович** – студент 4 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Колесникова Елена Юрьевна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького» (г. Донецк, ДНР);
- Коловерова Ирина Геннадиевна** – старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Корниенкова Марина Сергеевна** – учитель английского языка МОУ «Многопрофильный лицей № 5 имени Н. П. Бойко» (г. Донецк, ДНР);
- Короткая Людмила Николаевна** – учитель английского языка, специалист высшей категории МОУ «Шахтёрская средняя школа № 18» (г. Шахтёрск, ДНР);
- Косинова Мария Андреевна** – магистрант 2 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Крутоянова Татьяна Александровна** – учитель английского языка МОУ «Школа № 3» (г. Дебальцево, ДНР);
- Кудинова-Филимошина Марина Юрьевна** – учитель английского языка, специалист «Горловской общеобразовательной школы I-III ступеней № 22» (г. Горловка, ДНР);
- Кулинич Анжелика Анатольевна** – магистрант 1 курса факультета славистики ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);

- Куриленко Юлия Александровна** – учитель английского языка МОУ «Школа № 150» (г. Донецк, ДНР);
- Куровская Наталия Юрьевна** – учитель иностранных языков МОУ «Многопрофильный лицей № 5 им. Н. П. Бойко» (г. Донецк, ДНР);
- Литвин Римма Геннадьевна** – студентка 3 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Мазкун Юлия Эдуардовна** – магистрант 2 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Могилев Никита Александрович** – ученик 10 класса Горловской ОШ I-III ступеней № 40 с предоставлением дошкольного образования (г. Горловка, ДНР);
- Мозговая Татьяна Юрьевна** – студентка 4 курса Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» (г. Таганрог, РФ);
- Морозова Карина Константиновна** – ассистент кафедры второго иностранного языка ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Мухина Дарья Сергеевна** – магистрант 2 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Назаренко Елена Николаевна** – старший преподаватель кафедры германской филологии ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк, ДНР);
- Никитюк Никита Игоревич** – студент 1 курса факультета славистики ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Овчаренко Наталия Владимировна** – магистрант 1 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Омельченко Екатерина Михайловна** – преподаватель кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького» (г. Донецк, ДНР);
- Панасенко Ксения Владимировна** – старший преподаватель кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького» (г. Донецк, ДНР);
- Паньчук Ирина Владимировна** – учитель английского языка Муниципального общеобразовательного учреждения «Учебно-воспитательный комплекс № 244» (г. Донецк, ДНР);

- Петренко Ольга Романовна** – магистрант 1 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Погромская Анна Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Поклад Алла Александровна** – учитель английского языка Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 53» (г. Макеевка, ДНР);
- Полонникова Ольга Леонидовна** – старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин ГОО ВПО «Донецкий институт железнодорожного транспорта» (г. Донецк, ДНР);
- Прийменко Ирина Александровна** – магистрант 2 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Прожога Татьяна Юрьевна** – магистрант 1 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Раевская Елена Сергеевна** – учитель английского языка, методист Государственного профессионального образовательного учреждения «Горловский медицинский колледж» (г. Горловка, ДНР);
- Рочняк Алексей Владимирович** – ассистент кафедры романо-германской филологии ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Рочняк Елена Владимировна** – кандидат философских наук, доцент кафедры романо-германской филологии ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Рубанова Татьяна Ивановна** – директор Лингвистической гимназии № 36 имени маршала Г. К. Жукова (г. Луганск, ЛНР);
- Руденко Алена Юрьевна** – методист Государственного профессионального образовательного учреждения «Горловский колледж городского хозяйства» (г. Горловка, ДНР);
- Рудковская Инесса Валериевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Санжара Ирина Владимировна** – методист отделения Государственного профессионального образовательного учреждения «Горловский колледж городского хозяйства» (г. Горловка, ДНР);

- Сапитон Ирина Григорьевна** – учитель английского языка Муниципального общеобразовательного учреждения «Школа № 112» (г. Донецк, ДНР);
- Симонец Марина Семёновна** – старший преподаватель кафедры лингвистики ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк, ДНР);
- Скороходова Анжелика Игоревна** – учитель английского языка Горловской общеобразовательной школы I-III ступеней № 41 (г. Горловка, ДНР);
- Слесарева Виктория Николаевна** – учитель английского языка Ясиноватской общеобразовательной санаторной школы-интерната I-II ступеней № 14 (г. Ясиноватая, ДНР);
- Соколова Елена Валериевна** – студентка 2 курса Государственного профессионального образовательного учреждения «Горловский медицинский колледж» (г. Горловка, ДНР);
- Солгалова Елизавета Валерьевна** – студентка 4 курса факультета иностранных языков ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк, ДНР);
- Соловьева Екатерина Романовна** – магистрант 2 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Солопова Людмила Евгеньевна** – старший преподаватель кафедры зарубежной филологии, теории и практики перевода ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Сытенко Виктория Валерьевна** – учитель английского языка, специалист высшей категории Горловской общеобразовательной школы I-III ступеней № 50 (г. Горловка, ДНР);
- Танцюра Денис Эдуардович** – старший преподаватель кафедры лингвистики ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт» (г. Донецк, ДНР);
- Ткачев Владимир Игоревич** – учитель иностранных языков Горловского лицея № 47 «Старт» (г. Горловка, ДНР);
- Третьякова Елена Сергеевна** – учитель английского языка Муниципального общеобразовательного учреждения «Школа № 112» (г. Донецк, ДНР);
- Туленинова Лариса Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск, ЛНР);
- Уздемир Мария Владимировна** – магистрант 1 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);

- Фалина Наталия Анатольевна** – преподаватель кафедры второго иностранного языка ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Филатова Виктория Алексеевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной филологии, теории и практики перевода ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Царанова Дарья Николаевна** – студентка 1 курса факультета славистики ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Цыганок Екатерина Александровна** – магистрант 2 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Чиж Анастасия Борисовна** – студентка 3 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Чучук Евгения Викторовна** – магистрант 2 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Шевелева Татьяна Анатольевна** – специалист высшей категории, учитель-методист английского языка Горловской ОШ I-III ступеней № 25 с углублённым изучением отдельных предметов (г. Горловка, ДНР);
- Щербакова Анна Александровна** – магистрант 2 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Щербакова Оксана Георгиевна** – старший преподаватель кафедры английской филологии ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Юшкова Светлана Алексеевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Автомобильно-дорожного института ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет» (г. Горловка, ДНР);
- Яковлева Елена Павловна** – старший преподаватель кафедры лингвистики ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт» (г. Донецк, ДНР);
- Ярмоленко Максим Александрович** – магистрант 1 курса филологического факультета ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР);
- Яцюта Олеся Николаевна** – студентка 4 курса факультета славистики ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, ДНР).

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Авксентьева А. М.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЗАГЛАВИЯ И ТЕКСТА.....	3
<i>Андреева А. Л.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	5
<i>Андреева В. В.</i> СУЩНОСТЬ СИНДРОМА АЛИСЫ В СТРАНЕ ЧУДЕС.....	7
<i>Аникеенко Н. В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	9
<i>Антоненко А. О.</i> ПОИСКОВЫЕ МЕТОДЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ.....	11
<i>Бабак И. В.</i> ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	14
<i>Баранова О. И.</i> К ВОПРОСУ О РЕДУКЦИИ СМЫСЛА ВЫСКАЗЫВАНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ	16
<i>Барбунова М. С.</i> ДИНАМИКА ВЕРБАЛИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНЦЕПТА.....	19
<i>Беззуб Т. В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	22
<i>Безуглая Е. М.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	24
<i>Белых А. Я.</i> ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК МОДЕЛЬ РЕАЛЬНОГО СИСТЕМНОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	26
<i>Бржезицкая В. В.</i> УЧИТЕЛЬ КАК ИСТОЧНИК ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ	28
<i>Бузышина М. В.</i> ФЕНОМЕН ПОЯВЛЕНИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ СПЭНГЛИШ	31

<i>Ващенко Т. В.</i> СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПИСЕМ АНГЛИЙСКОЙ АРИСТОКРАТИИ ВИКТОРИАНСКОЙ ЭПОХИ	33
<i>Велицкая А. Г.</i> EPONYMS IN ENGLISH. STORIES OF SOME WORDS THAT WERE PROPER NAMES	36
<i>Воеводина А. В., Карпова Н. А.</i> THE ROLE OF ATTENTION IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES	38
<i>Войтенко Я. Е.</i> ОСОБЕННОСТИ БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА	40
<i>Волкова Н. В.</i> ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЗАЙМСТВОВАННЫХ СЛОВ	42
<i>Высоцкая А. В.</i> СКАЗКИ В ЭКСТЕНСИВНОМ ЧТЕНИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	45
<i>Гапонова Д. В.</i> ИГРА И ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	47
<i>Гончарова Е. В.</i> СУБЪЕКТИВНАЯ МОДАЛЬНОСТЬ КАК СТРУКТУРООБРАЗУЮЩАЯ КАТЕГОРИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	49
<i>Гукалова Н. В.</i> ЛЕКСИЧЕСКИЙ И СИНТАКСИЧЕСКИЙ ПОВТОР КАК МАРКЕР ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ МОДЕРНИСТСКОЙ ПРОЗЫ	51
<i>Гусак Л. В.</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАЙМСТВОВАННЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	54
<i>Давиденко А. В.</i> «ИГРА В РАДОСТЬ» ЭЛИОНОР ПОРТЕР	57
<i>Дворянкина И. В.</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	58
<i>Деминова А. И.</i> ЛАТИНСЬКІ ВИРАЗИ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ	60
<i>Довженко С. В.</i> DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE À L'EDUCATION PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE	62

<i>Емельяненко А. Р.</i> ТИПЫ КОСВЕННЫХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ	64
<i>Емельяненко А. Р., Прийменко И. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА: ВЛИЯНИЕ ДИАЛЕКТОВ	66
<i>Желудович А. В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ С ОРИЕНТАЦИЕЙ НА ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ (ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК)	68
<i>Жихарева Н. А.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ II КУРСА ОУ «МАГИСТР» ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОСНОВЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ»	71
<i>Жихарева Ю. С.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ РОЛЕВАЯ ИГРА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	73
<i>Загоруйкина В. А.</i> ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	75
<i>Зогова Ю. В.</i> К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ	77
<i>Зубец О. Р.</i> TRANSLATION OF LEGAL TERMS IN THE WORK OF THE LAWYER.....	80
<i>Ивахненко М. Н., Загоровский А. Г.</i> ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДИМОСТИ РЕАЛИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (на материале перевода сказок А. С. Пушкина).....	82
<i>Иващенко Е. А.</i> СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	85
<i>Извекова И. Ю.</i> ФОРМАЛЬНЫЙ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ХРОНОТОПА В АНТИУТОПИИ	87
<i>Карагод Е. А.</i> ТЕОРИЯ МНОЖЕСТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ШКОЛЕ.....	89
<i>Карпенко А. А.</i> СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ МОЛОДЁЖНОГО СЛЕНГА ИСПАНИИ	92

<i>Карпенко А. А.</i> СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ РОМАНА В. ВУЛЬФ «НА МАЯК»	95
<i>Князева А. В., Шевелёва Т. А.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ЧЕРЕЗ ПРОВЕДЕНИЕ МАСТЕР-КЛАССА.....	97
<i>Ковтун И. В., Колесникова Е. Ю., Агафонова Е. И.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРОЦЕССУ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ	98
<i>Козлов К. Э.</i> К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ ГЕРМАНИИ И АВСТРИИ.....	101
<i>Колесникова Е. Ю., Ковтун И. В., Омельченко Е. М.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	103
<i>Коловерова И. Г.</i> НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	105
<i>Корниенкова М. С.</i> ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	108
<i>Короткая Л. Н.</i> ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ЕГО МЕСТО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.....	110
<i>Косинова М. А.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КУЛИНАРНОГО ДИСКУРСА.....	113
<i>Крутоянова Т. А.</i> ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВО- СТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	115
<i>Кудинова-Филимошина М. Ю.</i> УРОК В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОСТИ: ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ (на примерах уроков английского языка).....	117
<i>Кулинич А. А.</i> МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	120
<i>Куриленко Ю. А.</i> КЛАССИЧЕСКИЕ И ДРЕВНИЕ ЯЗЫКИ.....	122

<i>Куровская Н. Ю.</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	124
<i>Литвин Р. Г.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОМОЩИ ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА	126
<i>Мазкун Ю. Э.</i> АНГЛИЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКОЙ	128
<i>Могилев Н. А.</i> ЯЗЫКОВОЙ МАТЕРИАЛ ВИДЕОИГР (на примере Dota 2)	131
<i>Мозговая Т. Ю.</i> ВЛИЯНИЕ ИДИОМАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА ПОДДЕРЖАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	134
<i>Морозова К. К.</i> ТРАДИЦИИ КЛАССИЧЕСКОГО ДЕТЕКТИВА В ТВОРЧЕСТВЕ ФРЕД ВАРГАС	136
<i>Мухина Д. С.</i> ОТРАЖЕНИЕ ПРОЦЕССА ГОВОРЕНИЯ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	138
<i>Назаренко Е. Н.</i> К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ АСПЕКТА «ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ ГЕРМАНИИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	140
<i>Никитюк Н. И.</i> О СОВРЕМЕННЫХ ПОПЫТКАХ «ОЖИВЛЕНИЯ» ЛАТЫНИ	142
<i>Овчаренко Н. В.</i> РАЗВИТИЕ РЕКЛАМЫ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ И США	144
<i>Омельченко Е. М., Панасенко К. В., Зуйкова О. В.</i> МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ	146
<i>Паньчук И. В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	148
<i>Петренко О. Р.</i> ИСТОРИЯ АНГЛИЙСКОЙ ПРЕССЫ	150

<i>Петренко О. Р.</i> РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	152
<i>Погромская А. И.</i> МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	155
<i>Поклад А. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	157
<i>Полонникова О. Л.</i> COMMUNICATIVE BEHAVIORAL PATTERNS: THE NECESSITY OF TEACHING	159
<i>Прожого Т. Ю.</i> К ВОПРОСУ О СОМАТИЧЕСКОМ СЕКТОРЕ ИСПАНСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА	161
<i>Раевская Е. С.</i> ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	164
<i>Рочняк А. В.</i> СИСТЕМА АББРЕВИАЦИИ В НЕМЕЦКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ВОЕННО-МОРСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ.....	166
<i>Рочняк Е. В.</i> ПСЕВДОАНГЛИЦИЗМЫ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН.....	169
<i>Рубанова Т. И., Бережков А. С.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТАФОРЫ ВРЕМЕНИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	171
<i>Руденко А. Ю.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ НЕПЕРЕВОДИМОСТИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ.....	173
<i>Рудковская И. В.</i> ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА.....	175
<i>Санжара И. В.</i> ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	178
<i>Сапитон И. Г.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	180

<i>Симонец М. С.</i> ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ (на примере французского языка).....	182
<i>Скороходова А. И.</i> ЭКЗОТИЗМЫ В АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	185
<i>Слесарева В. Н.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ.....	187
<i>Соколова Е. В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	190
<i>Солгалова Е. В.</i> СТРУКТУРНЫЕ ПРИНЦИПЫ КЛАССИФИКАЦИИ ЭЛЛИПТИЧЕСКИХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	192
<i>Соловьева Е. Р.</i> ОСОБЕННОСТИ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С БОТАНИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ	194
<i>Солопова Л. Е.</i> РАЗВИТИЕ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА КАК ЗАЛОГ УСПЕШНЫХ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ.....	197
<i>Сытенко В. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ СТИХОСЛОЖЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	200
<i>Танцюра Д. Э.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ	202
<i>Ткачев В. И.</i> ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭВФЕМИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	205
<i>Третьякова Е. С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	206
<i>Туленинова Л. В.</i> «M-LEARNING» В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	209
<i>Уздемир М. В.</i> СКУРЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	211

<i>Уздемир М. В.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ШВЕЙЦАРСКОГО ВАРИАНТА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	213
<i>Фалина Н. А.</i> МЕТОД ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	215
<i>Филатова В. А.</i> GOLLIWOG В ПЕРЕВОДЕ.....	217
<i>Царанова Д. Н.</i> ЗНАЧЕНИЕ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ МЕДИЦИНЫ.....	219
<i>Цыганок Е. А.</i> ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ.....	221
<i>Чиж А. Б.</i> БАВАРСКИЕ КУЛИНАРНЫЕ СПЕЦИАЛИТЕТЫ В КОНТЕКСТЕ ОКТОБЕРФЕСТА	223
<i>Чучук Е. В.</i> РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ КРУЖКОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	225
<i>Щербакова А. А.</i> ОСОБЕННОСТИ АНАЛИЗА ДИСКУРСИВНЫХ АКТОВ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ	227
<i>Щербакова О. Г.</i> ПРИРОДА ВРЕМЕНИ И КОСМИЧЕСКОГО ЕДИНСТВА В РОМАНЕ В. ВУЛФ «ВОЛНЫ»	230
<i>Юшкова С. А.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЦИПРОКАЛЬНЫХ И РЕФЛЕКСИВНЫХ ГЛАГОЛОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	232
<i>Яковлева Е. П.</i> МЕТОДЫ ПРОПАГАНДИСТСКОГО АНАЛИЗА МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ	234
<i>Ярмоленко М. А.</i> К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СИМВОЛИКИ ГЕРБА ОО ВПО «ГИИЯ»	237
<i>Яцюта О. Н.</i> НЕСТАНДАРТНЫЕ УРОКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	241
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	244

Научное издание

РОМАНО-ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ:
ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ФИЛОЛОГИИ

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

01 декабря 2017 года

Главный редактор *Н. В. Волкова*

Технический редактор *А. М. Калашиников*
Компьютерная вёрстка и макетирование *Е. С. Шалыгиной*
Корректоры: *Н. В. Волкова, Н. А. Жихарева, А. М. Авксентьева,*
О. Т. Захарова

*За содержание и достоверность фактов, цитат, имён собственных
и других сведений ответственность несут авторы*

Подписано к изданию 30.11.2017.
Формат 60х84/16. Бумага 80 г/м².
Усл. печ. л. – 14,42. Уч.-изд. л. – 16,25.
Усл.-изд. л. – 15,11.
Тираж 100 экз. Зак. № 45.

Издательство ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Свидетельство о государственной регистрации субъекта издательского дела
ДК № 1342 от 29.04.2003
284626, ДНР, г. Горловка, ул. Рудакова, 25