

Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»
Факультет иностранных языков



ВОПРОСЫ ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Материалы XIV Республиканской студенческой
научно-практической конференции

Брест / Беларусь, 26 апреля 2019 года

Брест 2019

УДК 811.11+372.016:811.111'112.2(082)

ББК 81.2Англ+81.2Нем

А34

Рецензенты:

Е. Д. Осипов, кандидат педагогических наук, доцент

В. И. Рахуба, кандидат филологических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Е. Г. Сальникова, кандидат филологических наук, доцент

Н. В. Иванюк, кандидат педагогических наук, доцент

И. Л. Ильичева, кандидат филологических наук, доцент

С. Н. Дягель

Вопросы германской филологии и методики обучения иностранным языкам : материалы XIV Республиканской студенческой науч.-практ. конф., Брест, 26 апреля 2019 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; под общ. ред. Е.Г. Сальниковой. – Брест : БрГУ, 2019. – 289 с.

В сборник вошли материалы XIV Республиканской студенческой научно-практической конференции, которая проходила 26 апреля 2019 года на базе факультета иностранных языков Учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина».

Сборник включает материалы, в которых рассматриваются актуальные вопросы изучения языка в системном и функциональном аспектах, дискурсивного анализа и современного литературоведения, а также проблемные аспекты лингводидактики и методики обучения иностранным языкам.

Сборник адресован научным сотрудникам, преподавателям ВУЗов, аспирантам, студентам. Ответственность за содержание и стиль публикуемых материалов несут авторы.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ЛЕКСИКОЛОГИЯ

А. В. БРУЦКАЯ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Д. В. Архипов

СЛОЖНОЕ ПОДЛЕЖАЩЕЕ И СЛОЖНОЕ ДОПОЛНЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Сложное дополнение и сложное подлежащее, которое является, во многом, результатом семантико-синтаксической редукции сложного дополнения, – отличительная черта современного английского языка. Существует определенная проблема выбора между сложным подлежащим и сложным дополнением для описания одной и той же ситуации. Предложения со сложным подлежащим и синонимичные предложения с другим синтаксическим комплексом – сложным дополнением не всегда взаимозаменяемы. Данная статья посвящена анализу условий, при которых предпочтение отдается предложениям со сложным подлежащим.

Одним из факторов, предопределяющих выбор предложений со сложным подлежащим, может являться лексический характер глагола-сказуемого. С глаголами речемыслительной деятельности употребляется как сложное подлежащее, так и сложное дополнение. Тем не менее, существует ряд ограничений. Так, с глаголами речи *say*, *hint* и *intimate* употребляются не сложные дополнения, а сложные подлежащие (с двумя последними глаголами употребление сложных дополнений находится на грани языковой нормы). Например: *It was said to be the right one* (но не: *They said it to be the right one*). После глаголов-сказуемых *bill* ('объявлять', 'рекламировать') и *paint* сложные дополнения обычно употребляются в конструкциях с *as* перед объектным предикативом. Употребление же *to be* вместо *as* в таких случаях является нарушением языковой нормы. Это ограничение не распространяется на соответствующие предложения со сложным подлежащим: в них употребляются как *as*, так и *to be*. Ср.: *The product is billed as the finest in its class.* – *They bill the product as the finest in its class.* и *The product is billed to be the finest in its class.* – *They bill the product to be the finest in its class.* Данное ограничение не относится к другим глаголам речемыслительной деятельности, к таким, как *regard*, *consider*, *sense*, *characterize*, *describe*. Ср.: *The product is rated as the finest in its*

class. – They rate the product as the finest in its class. и The product is rated to be the finest in its class. – They rate the product to be the finest in its class.

Другим немаловажным фактором является семантическая несовместимость глагола-сказуемого и какого-либо члена сложного дополнения. Если в составе синтаксического комплекса есть слова, которые не могут по смыслу сочетаться глаголом-сказуемым, это мешает употреблению сложного дополнения, но может не препятствовать употреблению сложного подлежащего. Ср.: а) *We believe the story to be true*; б) *We believe the story to be false*; в) *His story is believed to be false*. Предложение а) со сложным дополнением соответствует норме, поскольку *believe* и *true* не противоречат друг другу по смыслу. Предложение б) находится на грани нормы, поскольку *believe* обычно не сочетается по смыслу с *false*. Вместе с тем, последнее ограничение не распространяется на предложения со сложным подлежащим типа в).

В рассмотренном примере отсутствие абсолютного запрета на употребление предложений типа б) и приемлемость предложений типа в) объясняются тем, что глагол *believe* здесь частично утратил свое основное значение – ‘верить’ и употребляется в значении ‘полагать’, ‘считать’. Когда же соответствующие глаголы сохраняют свои основные значения, их сочетание с некоторыми членами синтаксических комплексов может оказаться нарушением нормы языка. В таких случаях становится невозможным употребление не только сложных дополнений, но и сложных подлежащих. Так предложения типа *These facts are maintained to be obscure. These facts are maintained to have been disproved. и They are proved to lack the necessary qualifications* не могут употребляться из-за смыслового противоречия между *maintain* – ‘утверждать’ и *obscure* – ‘неясный’, ‘непонятный’, *maintain* и *disprove* – ‘опровергать’, *prove* – ‘оказываться’ и *lack* – ‘не иметь’.

Меньшие ограничения на употребление подобных предложений со сложным подлежащим по сравнению с употреблением соответствующих предложений со сложным дополнением являются следствием того, что в первых глагол сказуемое менее тесно связан по смыслу с другими членами предложения, что уменьшает возможность смысловых противоречий между ними. О слабости этой смысловой связи свидетельствует синонимичность предложений со сложным подлежащим и предложений, которые содержат синтаксические единицы, связанные с предложением в целом, а не с его отдельными членами. К таким синтаксическим единицам относятся:

а) наречия-обстоятельства того же корня, что и соответствующий глагол сказуемого. Налицо сходство значений, передаваемых предложениями: *I can't seem to do it* и *I seemingly can't do it*;

б) вводные части предложений. Так предложение *He seems to be tired* сочетает значения предложений *He seems tired* и *He, it seems, is tired*.

Нельзя не остановиться и на таком факторе как трудность выбора подлежащего в случае употребления предложения со сложным дополнением. Трудность выбора для построения предложения со сложным дополнением можно проиллюстрировать сопоставлением следующих примеров. Ответом на просьбу *Give me as much information as you can about Mrs. Carter* могло бы быть *She is believed to be preparing a bid for Congress, and is known to be the favourite of labour groups*. Использование же в качестве ответа предложения со сложным дополнением потребовало бы поиска подходящего «неопределенно-личного» подлежащего. Например: *People (who exactly?) believe her to be preparing a bid for Congress...know her to be the favourite of labour groups*.

Также, одним из факторов, предопределяющих выбор предложений со сложным подлежащим, может являться возможность с помощью предложения со сложным подлежащим лучше выделить основную информацию. Предложения со сложным подлежащим часто позволяют лучше выделить основную информацию за счет того, что в таких случаях слова, которые стоят в начале предложения, несут лишь вспомогательную информационную нагрузку. При употреблении же предложения со сложным дополнением неопределенно-личное подлежащее берет на себя часть основной информации. По этой же причине нежелательна замена предложения со сложным подлежащим сложноподчиненным предложением типа *It is believed that they have left for the States*. С другой стороны, с глаголами чувственного восприятия предложения со сложными дополнениями имеют меньше ограничений на употребление, чем предложения со сложными подлежащими. Так можно сказать: *We watched them approach, They showed it happen*, но не *They were watched approach, It was shown happen*. Фактически, лишь два глагола этой группы – *see* и *hear* – употребляются без ограничений в предложениях как со сложным дополнением, так и со сложным подлежащим, причем в последнем случае как с частицей *to* перед инфинитивом, так и без нее: *They saw him hide something in the backyard. He was seen to hide...*

Таким образом, выбор одной из грамматических конструкций сложного дополнения и сложного подлежащего обусловлен целым рядом факторов, которые принадлежат к различным уровням стратификации языка и речи – лексическими, семантическими, коммуникативно-прагматическими.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вейхман, Г. А. Новый взгляд на синтаксис английского языка / Г. А. Вейхман. – М. : АСТ Астрель, 2002. – 320 с.

2. Розенталь, Д. Э. Современный английский язык / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. – М. : Айрис-пресс, 2002. – 448 с.

А. В. ЗЕРНОВА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – И. П. Королюк

МОДАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Язык, как известно, является важнейшим средством коммуникации людей. Он возник в глубокой древности и способствовал обмену накопленным опытом и знаниями и пониманию друг друга. В современном обществе межкультурное взаимодействие может быть осложнено несовершенным знанием того или иного языка, его культурных особенностей и отличительных черт. Данная проблема прослеживается при выражении модальности и является одной из сложнейших проблем в лингвистике. В последнее время данный вопрос вызывает большой интерес у исследователей и является объектом оживленной дискуссии.

Модальность в одинаковой степени является предметом исследования и языкознания и логики. Говоря о данной категории в языке, невозможно обойти тот факт, что изначально она была изучена в логике. Существующие модальные значения в логике были определены еще Аристотелем. Понятие модальности трактовалось им как способ существования какого-либо объекта или реализации какого-либо явления. В классической логике данное понятие рассматривалось как определение видов суждения. Например, И. Кант характеризовал модальность по следующим признакам: по суждению действительности, по суждению необходимости и по возможности [1].

В грамматике русского языка одно из первых определений модальности можно встретить в лингвистическом словаре О. С. Ахмановой, которая определяет ее как понятийную категорию со значением отношения говорящего к содержанию высказывания и отношения содержания высказывания к действительности (отношение сообщаемого к его реальному осуществлению), выражающуюся различными лексическими и грамматическими средствами, такими, как форма и наклонение, модальные глаголы и т. д. [2, с. 229]

Советский и российский лингвист В. Н. Ярцева определяет модальность как функционально-семантическую категорию, выражающую разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого [3, с. 303].

Данный вопрос заинтересовал многих лингвистов, как отечественных, так и зарубежных, что, несомненно, отразилось в большом количестве работ. Проблема также и на сегодняшний день вызывает интерес у большого количества исследователей. Постоянно растет значимость данной категории для лингвистики текста.

Таким образом, исходя из вышеупомянутого, мы можем сказать, что в широком смысле, модальность – это отношение говорящего или пишущего к действительности.

Категория модальности является одним из важнейших коммуникативных аспектов предложения или высказывания. Ее функция заключается в том, чтобы передать семантико-смысловую сторону предложения, т. е. оттенок значения, вкладываемого в предложение.

Согласно классификации швейцарского лингвиста Ш. Балли, данную грамматическую категорию можно подразделить на модальность действительности и модальность недействительности. Одним из подвидов модальности недействительности, в свою очередь, является модальность предположения, о чем и пойдет речь в данном докладе [4]. Предположение является одним из часто испытываемых человеком состояний и, соответственно, должно выражаться определенными способами и средствами в языке. Одним из таких средств являются модальные глаголы.

В немецком языке выделяют 6 основных модальных глаголов: *können*, *dürfen*, *sollen*, *müssen*, *wollen*, *mögen*. К их числу примыкает и глагол *lassen*, который сам по себе имеет значение ‘пускать, оставлять’. Модальные глаголы требуют после себя полнозначного глагола, который стоит в инфинитиве без частицы *zu*, например: *Peter muss heute lange arbeiten*. – **Петер должен сегодня долго работать.**

Перечисленные группы можно объединить в пары по значению, т. е. *können/dürfen* (‘мочь, уметь, иметь возможность’), *sollen/müssen* (‘быть должным’), *wollen/mögen* (‘хотеть’).

Модальные глаголы могут употребляться в двух функциях. К первой функции относится обозначение того, какие отношения возникают между субъектом предложения и действием, выраженным инфинитивом (возможность, необходимость, разрешение, запрет, желание и т. д.). Вторая функция заключается в обозначении отношения говорящего к обозначенному действию, прежде всего, его оценку реальности этого действия (предположение или чужое высказывание). Если модальные глаголы употребляются в первой функции, то следует говорить об объективной модальности; если же они употребляются во второй своей функции, речь идет о модальных глаголах субъективной модальности.

Как описывают в своей грамматике немецкого языка Х. Драйер и Р. Шмитт, модальные глаголы *müssen*, *können*, *mögen*, *sollen*, *wollen*, *dürfen*

в субъективном высказывании выражают предположение. Субъективный модальный глагол *müssen* показывает высокую степень вероятности (90 %). Напр.: *Das muss der Anlass gewesen sein, dass die Kerle mir folgten.* – **Должен был быть** повод для того, чтобы ребята меня преследовали.

Субъективный модальный глагол *können* указывает на уверенность или неуверенность в отношении 50 % на 50 %: *Der Angeklagte kann die Tat nur im ersten Schrecken begehen.* – **Скорее всего**, подсудимый совершил преступление в состоянии аффекта. Субъективный модальный глагол *mögen* выражает ту же степень уверенности/неуверенности, причем говорящему безразлично, так это или нет: *Dem Verbrecher mag nicht wohl zumute sein.* – **Наверное**, преступнику не по себе.

Глагол *sollen* указывает в данном случае на то, что речь идет о непроверенном утверждении: об этом говорят, сообщают, рассказывают, но достоверная информация отсутствует. Данная форма часто встречается в газетных сообщениях. К примеру: *In Belarus sollen die Temperaturen auf minus 30 Grad gesunken sein.* – **Температура в Беларуси понизится на 30 градусов** (т. е. об этом говорят).

Субъективный модальный глагол *wollen* означает, что речь идет о непроверенном высказывании лица о самом себе: кто-то утверждает что-то о самом себе, но ни он не может подтвердить свои слова, ни другие не могут его опровергнуть. Например: *Der Angeklagte will die Zeugin nie gesehen haben.* – **Подсудимый утверждает**, что никогда не видел свидетеля.

Для различения субъективной оценки высказывания модальный глагол *dürfen* употребляется в конъюнктиве и служит для указания данных (чисел), которые точно не известны. Он может стоять и в следующем значении: *Das dürfte ihn interessieren.* = **Вероятно**, его это интересует [5, с. 117–119].

Данное исследование проводилось на материале публицистического курса. Методом сплошной выборки на основе контекстуального анализа из немецких печатных СМИ были отобраны 150 единиц. Отобранный материал был подвергнут статистическому анализу на предмет выявления частотности употребления модальных глаголов для реализации предположения. По результатам исследования модальные глаголы были использованы лишь в 33 единицах, что составляет 22 % от общего количества отобранных единиц, причем 15 % из них составили модальные глаголы в конъюнктиве, а именно глагол *können*, например: *Diese Verschiebung könnte sich als Chance erweisen.* (Politik) – **Эта отсрочка могла бы быть шансом.**

На втором месте оказался глагол *sollen*, остальные глаголы оказались в примерно равном соотношении.

На основании проанализированных данных следует отметить, что специфика употребления модальных глаголов зависит от намерения автора и от стиля текста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьева, С. В. Модальность / Гуманитарная энциклопедия: Концепты [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий, 2002–2019. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/concepts/7023>. – Дата доступа: 03.03.2019.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
3. Ярцева, В. Н. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
4. Модальность (лингвистика) / Википедия, свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Модальность_\(лингвистика\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Модальность_(лингвистика)). – Дата доступа: 10.03.2019.
5. Dreyer, H. Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik / H. Dreyer, R. Schmitt. – Max Hueber Verlag, 2000. – 362 с.

Д. А. КОЗЕЛ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. А. Кальчук

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА «СЕМЬЯ» В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Наличие схожих групп слов, совпадения в лексике и грамматические соответствия во многих языках объясняются наличием общего праязыка. К таким схожим группам слов в разных языках относится и лексико-семантическая группа (ЛСГ) «Семья». Например, слово *мама* в русском языке, *tata* в голландском языке, *tatta* в шведском языке, *tatta* в итальянском языке, *tamá* в испанском языке, *Mama* в немецком языке.

Целью нашего исследования является лексико-семантическая характеристика системы родственных отношений в немецком и русском языках. Материалом для исследования послужили 20 лексических единиц в немецком языке, отобранные по словарям „Duden. Bildwörterbuch“, „Bildwörterbuch“ под редакцией Н. Ф. Бориско и 25 лексических единиц в русском языке, отобранные по «Толковому словарю русского языка» под ред. С. И. Ожегова.

Система терминов родства изначально оказывается своеобразным отображением социальной структуры первобытнообщинного строя и представляет собой ту строго организованную систему элементов, каждый из

которых соотнесен с определенной социальной позицией. Сегодня эта группа лексики является замкнутой и количественно ограниченной потому, что в новое время уже не пополнялась какими-либо новообразованиями, а заимствования немногочисленны и представляют собой всего лишь параллели к уже имеющимся в языке наименованиям, например, *papa – отец, Papa – Vater*.

Семья и родственные отношения являются важными ориентирами поведения людей, вне зависимости от их принадлежности к какой-либо культуре. В понятие семьи входит не только совокупность родственных, но и социальных, нравственных и этических отношений. Это понятие отражает ряд особенностей взаимосвязи норм поведения и языка, присущих определенному этносу. В каждой культуре термины родства относятся к лексике, которая исторически, генетически и культурно является одной из самых древних. Установление родственных отношений шло параллельно с формированием и развитием общества. Родственниками считаются лица, связанные между собой кровным родством и происходящие один от другого или от общего предка [1].

Лица, объединенные общим происхождением от одного и того же предка, называются кровными родственниками. В русском языке основную группу терминов кровного родства составляют следующие слова: *бабушка, дедушка, папа, мама, сын, дочь, брат, сестра, внук, внучка, тетя, дядя*. В немецком языке: *die Oma, der Opa, der Vater, die Mutter, der Sohn, die Tochter, der Bruder, die Schwester, der Enkel, die Enkelin, die Tante, der Onkel*.

Между системами терминов родства русского и немецкого языков нет полного соответствия. Так, в настоящее время часть терминов родства в русском языке (родство по браку, а не по крови) практически вышла из сферы употребления. Многие термины сохранились только в диалектах. Молодое поколение все меньше употребляет такую лексику, как: *шурин* ‘брат жены’, *деверь* ‘брат мужа’, *свояченица* ‘сестра жены’, *ятровь* ‘жена брата мужа’ и т. д. А в немецком языке термины, обозначающие родство по браку, употребляются и сегодня, но они представляют собой в основном сложные слова с определяющим компонентом *Schwieger-* и являются многозначными. Например: *die Schwiegermutter* ‘Mutter des Ehemanns oder der Ehefrau’, *der Schwiegervater* ‘Vater des Ehemanns oder der Ehefrau’, *die Schwiegertochter* ‘Ehefrau des Sohnes / des Bruders’, *der Schwiegersohn* ‘Ehemann der Tochter / der Schwester’.

В русском и немецком языках термины родства схожи между собой по значению. Например, слово *мама* в русском языке обозначает женщину по отношению к рожденным ею детям, т. е. женщину, имеющую или имевшую детей [2], а в немецком языке – *die Mutter* ‘eine Frau, die ein oder

mehrere Kinder geboren hat; Frau, die in der Rolle einer Mutter ein oder mehrere Kinder versorgt, erzieht [3].

По мнению А. Д. Маймаковой различия между языками, обусловлены различием культур, особенно ярко выявляются эти различия на уровне лексики, поскольку она наиболее тесно связана с внеязыковой действительностью [4]. Своеобразие лексики языков проявляется по-разному. В частности, это могут быть языковые лакуны. Канадские лингвисты Ж. П. Вине и Ж. Дарбельне, которые первыми ввели в научное употребление термин лакуна, определяют его как «явление, которое имеет место всякий раз, когда слово одного языка не имеет соответствия в другом языке» [5, с. 47], т. е. под языковой лакуной понимается отсутствие в лексической системе языка слова для обозначения того или иного понятия. Существуют лакуны и в ЛСГ «Семья» при ее сопоставлении в немецком и русском языках. Например, немецкое слово *die Geschwister* выражает нечленимое понятие в немецком языке, а в русском языке в данной позиции наблюдается лакуна и для передачи данного немецкого слова в русском языке используется несколько отдельных слов: *братья и сестры*.

Такие немецкие слова, как *die Großeltern, die Urgroßeltern, die Stiefeltern*, выражают нечленимые понятия и являются одним словесным образованием в немецком языке. В русском языке эти термины мы передаем с помощью двух слов: *бабушка и дедушка, прабабушка и прадедушка, отчим и мачеха*.

Есть лакуна и в немецком языке. Например, русское слово *крестные* в немецком языке отсутствует и передается с помощью двух слов *der Pate / der Gevatter* и *die Patin / die Gevatterin*.

Таким образом, термины родства в немецком и русском языках имеют как схожие, так и различные черты. Большинство терминов родства сохраняются в словарном составе языка и практически не меняются. Основные важные понятия, связанные с родственными отношениями, в разных языках постоянны. Выявленные выше различия в лексическом составе ЛСГ «Семья» еще раз доказывают тот факт, что лексические системы языков имеют различные лексические и семантические лакуны, заполняемые при переводе различными способами, чаще всего описательно.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сухарев, А. Я. Большой юридический словарь / А. Я. Сухарев, В. Е. Крутских, А. Я. Сухарева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/lower/18013>. – Дата доступа: 02.05.19.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ozhegov.org> <http://ru.wiktionary.org/wiki/>. – Дата доступа: 02.05.2019.

3. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache: in 10 Bd. [Электронный ресурс]. – Elektronische Datei (576 Mb). – Mannheim : Bibliogr. Inst. & F.A. Brockhaus AG, 2000. – 1 электр. опт. диск (CDROM).

4. Маймакова, А. Д. Сопоставительное изучение лексики русского и казахского языков / А. Д. Маймакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.philology.ru/linguistics4/maymakova-01.htm>. – Дата доступа: 02.05.2019.

5. Вине, Ж. П. Сопоставительная стилистика французского и английского языков. Метод перевода / Ж. П. Вине, Ж. Дарбельне. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lakuny-kak-marker-natsionalnoy-kartiny-mira-russkogo-i-kazahskogo-yazykov>. – Дата доступа: 02.05.2019.

К. Ю. КОТЛЯРЕНКО

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – И. П. Королюк

РОЛЬ КОМПОЗИТОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Я упразднил бы в немецком языке непомерно длинные составные слова или потребовал бы, чтобы они преподносились по частям – с перерывами на завтрак, обед и ужин.
М. Твен

Первостепенное значение для решения поставленных нами задач, имеют исследования, направленные на изучение композитов в современном немецком языке. Немецкий язык является одним из самых популярных и наиболее распространенных в Европе и в мире. Согласно информации, полученной нами из свободной энциклопедии Википедия, немецкий – родной для 105 миллионов человек, еще 80 миллионов владеют им в качестве иностранного. Около 7 % всех пользователей сети Интернет являются носителями немецкого и примерно 12 % запросов в поисковой системе Google делаются именно на этом языке. Другими словами, немецкий стоит на десятом месте по распространенности в мире и на пятом по популярности в Интернете. Немецкий язык является одним из официальных языков Европейского союза и одним из рабочих языков наряду с английским и французским. Также он используется во многих спортивных региональных и международных федерациях (например, ФИБА, ФИФА, УЕФА), является одним из языков ЕКА и ЕПО.

Существует распространенное мнение, что немецкий язык – грубый и сложный. Во многом этому мифу немцы обязаны невероятно длинными словами, которые настолько распространены в языке, что уже не доставляют его носителям никаких неудобств. Однако, стоит заметить, что

в композитах нет ничего необычного, в русском языке также существует достаточное количество сложных слов. Но в русском, как и во многих других языках, существует некая граница при словосложении. Если рассматривать русский язык, то для него характерны композиты, состоящие из двух основ. Например, *лесостепь*, *каменотес*, *диван-кровать*. Слияния трех лексических центров в русском языке значительно меньше. Например, такие слова, как: *грязеводолечебница*, *газотурбовоз*. И практически невозможно найти русское слово, состоящее из четырех лексических единиц. Словарь приводит такой исключительный пример: *электросветоводолечебница* [1].

В немецком языке более высокая свобода образования композитов. *Rindfleischetikettierungsüberwachungsaufgabenübertragungsgesetz* – самое длинное из официально используемых слов немецкого языка. Оно состоит из 63 букв и означает: «Закон о передаче обязанностей по контролю за соблюдением правил рыночной маркировки говяжьего мяса». Такая формулировка выглядит даже более чем громоздкой [2, с. 79]. Для сравнения: в Книге рекордов Гиннеса 1993 года издания самым длинным словом русского языка названо *рентгеноэлектрокардиографический*, в издании 2003 года – *превысокомногорассмотрительствующий*. Согласно русской свободной энциклопедии «Традиция» на данный момент самым длинным русским словом является название химического вещества *кокамидопропилпропиленгликольдиаммонийхлоридфосфат*, которое состоит из 50 букв и не находит широкого применения в русском языке.

Способность немецкого языка к образованию многосоставных сложных слов является предметом шуток и среди самих немцев. Как предположил в свое время немецкий философ Артур Шопенгауэр, это делается для того, чтобы во время беседы выиграть немного времени на размышления. Американский журналист, писатель и общественный деятель Марк Твен даже посвятил отдельную часть своей книги «Путешествие по Европе» всем трудностям немецкого языка, в том числе и «марширующим через всю страницу» немецким композитам. М. Твен в своем эссе «Об ужасающей трудности немецкого языка» пишет, что «некоторые немецкие слова настолько длинны, что их можно наблюдать в перспективе. Когда смотришь вдоль такого слова, оно сужается к концу, как рельсы железнодорожного пути» [3, с. 405].

Составлять длинные сложные слова – это истинно немецкое искусство. Но в последнее время это начинает оставаться в прошлом из-за последней реформы правописания, согласно которой сложные слова теперь следует писать раздельно. Хотя сами же немецкие лингвисты замечают, что такое написание часто приводит к курьезам. Немецкоязычная газета „*Münsterlandische Volkszeitung*“ в одной из статей приводит примеры таких

казусов. При разделении слова *Trinkwasser* получается *Trink Wasser*, что в свою очередь может повлечь за собой недопонимания и двусмысленный перевод – или ‘питьевая вода’ или же ‘выпей воды’.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шлегель, Е. Почему в немецком языке такие длинные слова и как с этим жить? [Электронный ресурс] / Е. Шлегель. – Режим доступа: <https://liveberlin.ru/posts/2017/02/14/lange-deutsche-woerter/>. – Дата доступа: 03.09.2018.
2. Vater, H Einführung in die Sprachwissenschaft / H. Vater – Tübingen : Niemeyer, 2002. – 336 с.
3. Твен, М. Пешком по Европе. Том 12 / М. Твен – М. : Худ. лит., 1960. – 435 с.

Е. О. КОШЕВАЯ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – О. Л. Зозуля

ОСНОВНЫЕ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В НЕМЕЦКОЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

Фразеологизмы с наименованием цвета давно существовали в языке и существуют до сих пор. Они напрямую связаны с историей, и об этом свидетельствуют различные памятники письменности и произведения литературы. И. В. Гете писал о значении цвета для человека и выдвинул свою «теорию цвета». Он считал, что каждый цвет производит определенное впечатление на человека [1].

В каждом языке выделяется своя группа так называемых основных цветов. Так, например, в русском языке выделяется 11 основных цветов: белый, черный серый, красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, голубой, фиолетовый, коричневый. А. Х. Мерзлякова добавляет к этой группе еще розовый цвет. В английском и французском выделяется также 11 цветов (голубой цвет не относится к основным в этих языках). В немецком языке основных цветов всего 8 – *rot* (красный), *gelb* (желтый), *schwarz* (черный), *grau* (серый), *blau* (синий), *braun* (коричневый), *grün* (зеленый), *weiß* (белый) [2].

Объектом данного сообщения стали фразеологические единицы современного немецкого языка с компонентом цветообозначения. Отбор исследуемых фразеологизмов осуществлялся из авторитетного немецкого фразеологического словаря Дуден [3] и онлайн-словаря неологизмов [4]. Методом сплошной выборки нами были отобраны все фразеологические единицы, в структуре которых содержатся основные цветонаименования – *rot*,

gelb, schwarz, grau, blau, braun, grün, weiß – в общем количестве 103 единицы (в словаре фразеологизмов – 98, а в словаре неологизмов – 50). Анализ представленности восьми основных цветоименований в структуре фразеологизмов показал следующее:

1. Самым частотным является цветоименование *grün* (зеленый), на долю фразеологизмов с данным компонентом приходится 22 %. О том, что зеленый цвет имеет положительные ассоциации, свидетельствуют, например, появившийся в начале 90-х годов 20-го века такой фразеологизм как *es ist alles im grünen Bereich* (быть в хорошем состоянии) ‘es ist alles unter Kontrolle, normal, in Ordnung’. Именно с данным цветоименованием в конце 20-го века и в начале 21-го века появились такие фразеологизмы как *grüner Smoothie* (коктейль из овощей и фруктов) ‘(frisch zubereitetes) dickflüssiges, cremiges Mixgetränk aus püriertem grünen Gemüse und Früchten, das als gesundheitsfördernd gilt’, *grüner Strom* (электричество из возобновляемых источников) ‘erneuerbaren Energien erzeugter Strom’, *grünes Rezept* (зеленый рецепт) ‘einem gesetzlich krankenversicherten Patienten vom Arzt auf einem Formular mit grüner Schrift auf weißem oder hellgrünem Untergrund gegebene Empfehlung für ein nicht verschreibungspflichtiges Medikament, das der Patient selbst bezahlen muss’.

2. Количество фразеологизмов с цветоименованием *schwarz* (черный) составляет 17 %. Данное цветоименование является вторым по частотности. В психологии черный цвет обозначает что-то трагическое, различные неудачи и потери. Это же и доказывает следующий фразеологизм, который несет негативное значение: *etwas in den schwärzesten Farben sehen* (видеть что-то в черных цветах) ‘etwas sehr pessimistisch einschätzen’.

3. Третьим по частотности являются фразеологизмы с цветоименованием *blau* (синий), на долю которых приходится 16 % анализируемого материала. В энциклопедическом словаре педагога «Основы духовной культуры» данный цвет является символом всего духовного, чистоты, правды, верности и вечности [5]. Примером этому может служить следующий фразеологизм: *der blaue Planet* (экологически чистая планета) ‘die Erde’. Фразеологизм испанского происхождения *blaues Blut in den Adern haben* (голубая кровь или белая кость) ‘adliger Abkunft sein’ фиксирует такое качество, как благородство происхождения.

4. Следующим цветоименованием, четвертым по встречаемости в структуре фразеологизмов, является *rot* (красный). Число фразеологизмов с данным компонентом составило 14 единиц, что составляет чуть более 10 %, примером могут служить фразеологизмы *rote Zahlen schreiben* (работать в убыток) ‘Verluste machen’ и *aus den roten Zahlen kommen* (становится прибыльным) ‘Gewinne machen’, которые описывают своего рода антонимичные ситуации.

5. Что касается цветоименования *weiß* (белый), то процент фразеологизмов с ним составил также чуть более 10 % (13 единиц). Многие ученые считают, что как такового белого цвета не существует, он лишь отражает другие цвета, но лингвисты относят его к основным цветам во многих языках. Это также доказывают фразеологизмы, которые нам удалось зафиксировать: *weißer Sonntag* (Белое Воскресенье) ‘Sonntag nach Ostern; Tag der Erstkommunion’, *weiße Ostern* (Белая Пасха) ‘Ostern, an denen Schnee liegt’.

6. Фразеологизмы с цветоименования *grau* (серый) составили 9 % от общего количества. В некоторых языках серый цвет вообще не относят к основным, а считают его производным от таких цветов как белый и черный, однако в немецком языке этот цвет входит в состав основных цветоименований и встречается в структуре фразеологизмов, например: *graue Maus* (серая мышь) ‘unscheinbare Person’. С данным цветоименованием встречаются фразеологизмы, которые имеют практически одинаковые или схожие значения. Например: *alles grau in grau malen* (все представлять в серых цветах) ‘alles pessimistisch darstellen’, *alles grau in grau sehen* (судить, считать все пессимистичным) ‘alles pessimistisch beurteilen’.

7. 2 % от общего количества составили фразеологизмы с цветоименованием *gelb* (желтый). В словаре фразеологизмов Дуден не зафиксирован ни один фразеологизм с данным цветоименованием, в то время как в словаре неологизмов – 2 единицы: *gelbe Tonne* (желтый контейнер) ‘Behälter in Form einer Mülltonne mit gelbem Deckel’ и *gelber Sack* (желтый мешок) ‘gelber Plastiksack’.

Следует отметить, что в словаре неологизмов нами не было зафиксировано ни одной единицы с цветоименованиями *rot*, *schwarz*, *grau*, *blau*, *braun* и *weiß*. Ни в одном из использованных нами словарей нам не удалось зафиксировать фразеологизмы с цветоименованием *braun* (коричневый). При этом нами были отмечены фразеологизмы, в состав которых входит несколько цветоименований, на долю которых приходится 7 %, например, *schwarz und weiß* (белый и черный): *schwarz auf weiß* (напечатанное, написанное) ‘gedruckt, schriftlich’; *grün und blau* (зеленый и синий): *grün und blau vor Ärger werden* (злиться на кого-то) ‘sich sehr ärgern’; *grün und gelb* (зеленый и желтый): *jmdn. grün und gelb schlagen* (очень сильно кого-то избить) ‘gehörig verprügeln’.

Таким образом, основные немецкие цветоименования имеют разную представленность в структуре фразеологизмов. Наиболее частотным является цветоименование *grün* (зеленый), в то время как цветоименование *braun* (коричневый) не представлено в проанализированном корпусе фразеологизмов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гайдукова, Т. М. Цветообозначения во фразеологии немецкого языка / Т. М. Гайдукова. – М. : Российский университет дружбы народов, 2016. – 82 с.
2. Мерзлякова, А. Х. Типы семантического варьирования прилагательных поля «Восприятие» (на материале фил. рус. и др. языков) / А. Х. Мерзлякова. – М. : Едиториал, 2003. – 252 с.
3. Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik, 3., überarbeitete und aktualisierte Aufl. – Mannheim, 2008. – Bd. 11. – 928 S.
4. Neologismenwörterbuch [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.owid.de/>. – Дата доступа: 03.02.2019.
5. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://spiritual_culture.academic.ru/2021/%D0%A1%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D1%86%D0%B2%D0%B5%D1%82. – Дата доступа: 20.10.2018.

К. В. МАРИСИЧ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – С. А. Пилипенко

АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Языковеды дают разное определение термину заимствование. Одним из наиболее популярных является определение российского лингвиста И. Г. Ольшанского. Он понимает под заимствованием перенятие иноязычной языковой единицы, то есть как процесс заимствования, так и саму заимствованную языковую единицу [1, с. 123].

Пути заимствования, по мнению Е. В. Гордишевой, могут быть устными и литературными. Во-первых, через непосредственный контакт представителей разных языковых общностей, во-вторых, посредством торговых связей. В современный немецкий язык большинство слов приходит в первую очередь литературным путем: через средства массовой информации (газеты, журналы, телевидение и сеть Интернет), художественную и научную литературу. Таким способом в языке оказывается несравнимо большее количество иностранных слов, чем при устных контактах, и адресованы они не узкоспециализированной группе, а всему населению [2, с. 124].

Лингвисты выделяют несколько причин заимствований. Так, например, Ю. А. Шаповалов выделяет внутреннеязыковые факторы, психические, этические и эстетические. К внутреннеязыковым факторам лингвист относит: во-первых, стремление носителей языка уточнить определенное понятие, разграничить понятийные элементы и отнести их к различным словам;

во-вторых, стремление образовать аналогичные по структуре слова в заимствующем языке; в-третьих, существование заимствований, имеющих определенное инвариантное значение, связанное с конкретными структурными элементами. К психическим, этическим и эстетическим факторам Ю. А. Шаповалов относит случаи, когда некоторые носители языка стараются употреблять слова иностранного происхождения, считая их престижными формами [3, с. 11–12].

В наше время, в эпоху глобализации, по мнению ряда ученых, проблема взаимовлияния и взаимопроникновения языков особенно актуальна. Заимствование является результатом языковых и культурных контактов [4, с. 23]. В конце XX – начале XXI века глобализация, переплетение интересов разных народов во всех сферах жизни, потребности широких международных контактов в условиях расширяющейся международной торговли, развития средств массовой коммуникации, интернационализация научной терминологии и т. п. сделали необходимым наличие языка глобального использования, мирового языка. Сегодня таким языком межкультурной коммуникации признается английский язык [5, с. 51–52]. Изменение статуса английского языка (американского варианта) провоцирует увеличение англо-американских заимствований в каждом языке [6, с. 19].

На сегодняшний момент, по мнению ряда ученых, только английский язык в состоянии удовлетворить всем требованиям «рынка интернациональных лингвистических обменов» [6, с. 16]. Среди языков стран нынешнего Европейского Союза, имеющих признанный международный авторитет, в особо сложной языковой ситуации оказался немецкий язык, обладающий в Западной Европе наибольшим числом носителей [6, с. 17].

По сравнению с другими языками английский язык довольно поздно стал источником заимствования в немецком языке. Говоря о периодах вхождения англоязычной лексики в немецкий язык, А. А. Патрикеева, ссылаясь на труды Манфреда Герлаха, выделяет 6 этапов:

1. XVIII век – влияние английской литературы, исторических и философских трудов, культурное влияние в архитектуре, гончарном деле, садоводстве.

2. XIX век – достижения английской промышленной революции, распространяемые Британией по всему миру.

3. В конце XIX века в европейских странах отмечено влияние новых явлений в области общественной жизни, пришедших из Англии: названия новых видов спорта, таких как *football*, *tennis*, *horse-racing*, название пород собак, напитков, одежды и др.

4. В начале XX века отмечено появление названий в области авиа- и автомобилестроения, музыки, танцев на американском английском языке.

5. В период после окончания Второй мировой войны в 1945 г. англо-американское влияние было отражено в газетах, журналах, театральных спектаклях и фильмах, популярной музыке. Поражение во Второй мировой войне нанесло большой удар по национальному самосознанию немецкого народа. Использование заимствований являлось определенной возможностью дистанцироваться от собственной культуры и языка, которые напоминали о нацистском режиме, поэтому их число значительно возросло в этот период. Использование английских слов позволяло говорящему чувствовать себя частью цивилизованного мира, Германия открыла себя американскому влиянию, следовательно, и американскому лексикону [2, с. 127–128]. Так, например с 1949 года в газетных публикациях появляются такие слова как *fair, job, city, news*; 60-е годы – это период «модернизации общества», которая пришла из США, и носителями новых тенденции являлись многочисленные студенческие движения, что привело к появлению в языке таких понятий и выражающих их слов, как, *Establishment, Teach-in, Happening, Hippie*, лозунгов типа *Make Love, Not War*; в 80-е годы тематика англо-американизмов была обусловлена прежде всего научно-техническим лидерством США, поэтому в немецком языке появляются такие слова, как: *Quasar, Antiskating, Equalizer, Absorber, Adapter*, обозначающие новые понятия.

6. Начиная с 1990-х годов, под влиянием американской культуры был отмечен значительный приток лексических заимствований, в особенности в языке бизнеса и коммерции, компьютеров, рекламы и в языке молодежи. Появились такие слова как *die Ins* – 'члены Евросоюза', *die Outs* – 'не участвующие'. Также в немецкий язык проникли слова, связанные с развитием феминистского движения, такие как *bad girls, riot girls, girl power* [4, с. 23 – 24].

Под наплывом заимствований из английского языка на территории современной Германии сформировался особый вид говорения, *Denglish*, в котором ярко выражен неоправданный коммуникативно переизбыток выражений из английского языка, которые по значению понятны лишь немногим. Наиболее ярко *Denglish* проявляет себя в рекламных компаниях, в наименовании товаров или в телепередачах. Мотивами стремительного распространения такого стиля говорения в Германии многие критики считают недостаточно глубокие знания родного немецкого языка и желание повысить свой статус в обществе за счет английского языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ольшанский, И. Г. Лексикология: Современный немецкий язык. Учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / И. Г. Ольшанский, А. Е. Гусева. – М. : Академия, 2005. – 416 с.
2. Гордишевская, Е. В. К вопросу о влиянии английского языка и его американского варианта на языковую ситуацию в современной Германии: дис. ... канд. филол. наук / Е. В. Гордишевская. – М., 2005. – 209 с.

3. Шаповалов, Ю. А. Взаимодействие культурно-исторических и собственно языковых факторов в процессе заимствования языковых единиц (на материале англо-американских заимствований в современной русской и немецкой прессе): дис. ... канд. филол. наук / Ю. А. Шаповалов. – Саратов, 2003. – 221 с.

4. Патрикеева, А. А. Англицизмы в немецком языке (на материале языка рекламы): дисс. канд. филол. наук / А. А. Патрикеева. – М., 2008. – 183 с.

5. Щербакова, А. В. Активные процессы в современном немецком письменном языке: дисс. док. филол. наук / А. В. Щербакова. – Тамбов, 2001. – 402 с.

6. Жабина, Е. В. Англо-американские заимствования в лексике современного немецкого языка: дис. ... канд. филол. наук / Е. В. Жабина. – Барнаул, 2001. – 272 с.

И. О. МЕЛЬНИЧУК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – О. Л. Зозуля

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАИМЕНОВАНИЙ ПРОФЕССИЙ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Объектом данного сообщения стали наименования профессий в современном немецком языке. Отбор лексических единиц осуществлялся методом сплошной выборки из авторитетного немецкого толкового словаря Duden в 10-ти томах [1], который наиболее полно отражает современное состояние знаний немецкоговорящего социума об окружающей действительности, зафиксированных в системе современного немецкого языка. В результате была составлена лексико-семантическая группа (далее ЛСГ) «Наименования профессий», под которой понимается «объединение слов одной части речи с сопоставимыми и взаимосвязанными лексическими значениями, имеющими в содержании единый общий компонент и связанными между собой отношениями уточнения, дифференциации и обобщения близких или отдельных значений» [2, с. 198].

Так, методом сплошной выборки нами были отобраны все слова, отдельные лексико-семантические варианты которых содержали маркеры *Berufsbezeichnung* (обозначение профессии) и *berufsmäßig* (профессионально; по профессии; по должности), в общем количестве 511 единиц. Первичный анализ отобранных 511 единиц показал, что среди них 37 единиц являются многозначными словами, т. е. содержащими два и более лексико-семантических варианта, например, *der Operator* 1) (средство) ‘Mittel, Verfahren, Symbol o.Ä. zur Durchführung linguistischer, logischer oder mathematischer Operationen’, 2) (специалист) ‘Fachkraft für die selbstständige Bedienung von elektronischen Datenverarbeitungsanlagen (Berufsbez.)’. Подавляющее большинство

отобранных лексем являются однозначными (474 единицы – 97 %), например: *der Gebrauchswerber* (специалист по рекламе; оформитель выставок) ‘*Fachmann für Schaufenster, Ausstellungsgestaltung (Berufsbez.)*’.

Также первичный анализ однозначных наименований профессий показал, что в словарных дефинициях некоторых из них содержатся пометы, которые указывают на определенную профессиональную область, (*Medizin* (медицина), *Leichtindustrie* (легкая промышленность), *Lebensmittelindustrie* (пищевая промышленность), *Musik* (музыка) и т. д.) либо на область употребления данного слова (*landschaftlich* (местный, локальный)). Например: *der Abbügler* (гладильщик) (*Schneiderei*) ‘*jemand, der abbügelt (Berufsbez.)*’, *der Bassist* (бассист) (*Musik*): ‘*jemand, der Bass spielt (berufsmäßig)*’, *der Ausfahrer* (водитель) (*landsch.*): ‘*jemand, der verschiedene Ware ausfährt (berufsmäßig)*’ и др.

Анализ словарных дефиниций наименований профессий показал, что спектр слов-идентификаторов в словарных дефинициях достаточно широк. Следует отметить, что под словом-идентификатором мы понимаем «главный элемент развернутого определения, который указывает на самые общие признаки определяемого слова, но не исчерпывает содержания последнего» [3, с. 86]. Анализ слов-идентификаторов показал следующее:

235 наименований профессий (около 50 %) определяются через указание на некоторое лицо, которое выполняет ту или иную работу, т. е. через ‘*jemand, der*’ (тот, кто), например: *der Datentypist* (специалист по ручному вводу данных в вычислительную машину, оператор ЭВМ, наборщик) ‘*jemand, der Daten in ein Datenendgerät eingibt (Berufsbez.)*’;

47 наименований профессий (около 10 %) содержат в своей дефиниции слово-идентификатор *der Handwerker* (ремесленник), например, *der Handschuhmacher* (перчаточник) ‘*Handwerker, der Handschuhe herstellt (Berufsbez.)*’;

26 наименований профессий (8 %) определяются как квалифицированный рабочий / специалист, т. е. через *der Facharbeiter* (специалист), *der Fachmann* (специалист; знаток; профессионал), например: *der Chemikant* (лаборант в химической лаборатории) ‘*Facharbeiter in der chemischen Industrie (Berufsbez.)*’, *der Reiseverkehrskaufmann* (турагент, специалист по пассажирским перевозкам) ‘*in einem Reisebüro tätiger Fachmann für den Reiseverkehr (Berufsbez.)*’;

10 наименований профессий, что составляет 2 %, определяются через имя существительное *Angestellter* (госслужащий), например, *der Bildmischer* (видеомикшер) ‘*Angestellter beim Fernsehen (Berufsbez.)*’ и т. д.

Учитывая структуру всех анализируемых лексем, нами было выделено 5 подгрупп лексем, которые по типу образования являются наиболее частотными, а именно: простые, сложные, производные, сложнопроизводные и заимствования.

Первую подгруппу составляют простые слова. Они образуют наименьшую подгруппу, которая в процентном соотношении составляет менее 1%, например: *der Arzt* (врач) ‘jemand, der nach Medizinstudium die staatliche Zulassung erhalten hat (Berufsbez.)’.

Вторую подгруппу образуют сложные лексемы. Сложные слова по своей структуре, образуются путем сложения двух и более основ. 87 наименований профессий (18 %) являются сложными словами, например: *die Bankkauffrau* (кассир) ‘Bankangestellte mit abgeschlossener Banklehre oder gleichartiger Ausbildung (Berufsbez.)’.

К третьему типу словообразования относятся производные слова, а именно 117 слов (25 %). Следует отметить, что для такого типа образования слов наиболее типичны словообразовательные суффиксы: *-er*, *-in*, *-ant*, *-graph*, например: *der Heizer* (кочегар) ‘jemand, der Heizungs- und Kesselanlagen bedient (Berufsbez.)’, *die Ärztin* (врач) ‘weibliche Form zu Arzt (Berufsbez.)’, *der Chemikant* (химик) ‘Facharbeiter in der chemischen Industrie (Berufsbez.)’, *der Demograph* (демограф) ‘jemand, der Demographie betreibt (berufsmäßig)’.

Четвертый тип словообразования, наиболее распространенный в анализируемой нами ЛСГ, – это сложнопроизводные лексемы, на их долю приходится 55 % от общего количества слов, например, *der Schuhmacher* (сапожник) ‘Handwerker, der Schuhe repariert, besohlt und auch nach Maß anfertigt (Berufsbez.)’.

Что касается последней подгруппы, заимствований, то можно отметить, что их количество, так же, как и слов первой подгруппы, незначительно. Среди отобранных лексем, насчитывается чуть более 1 % заимствований, например, *der Chaffeur* (шофер) ‘jemand, der Personen im Auto befördert (berufsmäßig)’.

Таким образом, проведенное исследование показало, что наименования профессий в современном немецком языке являются, как правило, 1) однозначными лексемами, которые дефинируются через указание на некоторое лицо, которое выполняет на профессиональной основе определенную функцию (действие), и 2) сложнопроизводными лексемами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache: in 10 Bänden [Электронный ресурс]. – Elektronische Datei (576 Mb.) – Mannheim : Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 2000. – 1 электр. опт. диск (CD-ROM).
2. Филин, Ф. П. О лексико-семантических группах слов / Ф. П. Филин // Введение в языкознание. – М., 1984. – С. 147–198.
3. Кузнецова, Э. В. Ступенчатая идентификация как средство описания семантических связей слов / Э. В. Кузнецова // Вопросы металингвистики : сб. ст. / Ленинградск. гос. ун-т; отв. ред. Л. Н. Засорина. – Л., 1973. – 86 с.

С. В. МОРОЗ

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
 Научный руководитель – Е. Г. Сальникова

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАЗВАНИЙ БРИТАНСКИХ РОК-ГРУПП

Имена собственные – объект пристального внимания таких лингвистических дисциплин, как ономастика, социолингвистика и лингвокультурология, которые непосредственно связаны с изучением проблемы наименования в различных культурах.

Ономастика включает собственные имена различных типов, такие как антропонимы, зоонимы, космонимы, топонимы, теонимы и другие.

Как известно, ономастическое пространство любого языка – сложная, изменяющаяся, открытая система, расширяющаяся за счет номинации новых социальных явлений. Названия музыкальных групп также входят в состав ономастического пространства языка; но, как отдельный класс онимов, недостаточно исследованы на настоящий момент. Можно упомянуть лишь исследование англоязычных названий музыкальных групп различных направлений XX века, в котором его автор – М. Б. Дюжева – дает комплексное описание названий музыкальных групп с точки зрения частеречной, этимологической, семантической и структурной классификаций этих языковых единиц [2].

В данной статье мы представим структурно-грамматическую классификацию названий британских рок-групп, как один из подходов к изучению онимов подобного типа.

Названия групп для анализа были выбраны из списка англоязычных музыкальных коллективов, размещенного на сайте Wikipedia.org [3].

На основании объекта номинации – ограниченный коллектив людей – названия музыкальных групп могут быть отнесены к коллективным антропонимам, которые передают дополнительную информацию о пристрастиях, интересах, проблемах, волнующих музыкантов, реализованных в названиях.

Основываясь на положениях синтаксиса английского языка названия британских рок-групп могут быть разделены на словоформы, словосочетания и предложения.

Словоформы можно разделить на однословные и неоднословные.

1. *Однословные:*

- Имена нарицательные: The Boys, Eater, The Cross, Babyshambles, No-Man, Tractor;
- Антропонимы: Samson, Jesu, Travis;

▪ Словообразование (словосложение: существительное + существительное, глагол + наречие, прилагательное + существительное.): QueenAdreena, Shriekback Leatherface, SuperHeavy, Supertramp;

2. *Неоднословные:*

▪ Сочетание имени и фамилии: Brinsley Schwarz.

В составе **словосочетания** выделяются компонент стержневой и компонент зависимый. В зависимости от того, какое слово является стержневым, Л. С. Бархударов делит словосочетания на глагольные (стержневое слово – глагол), субстантивные (стержневое слово – существительное, включая местоимение-существительное и числительное), адъективные (стержневое слово – прилагательное), наречные (стержневое слово – наречие) [1].

Словосочетания:

1. *Субстантивные:* The Durutti Column, Arctic Monkeys, The Pigeon Detectives, Crushed Butler.

2. *Глагольные:* Die Laughing, Saving Abel.

3. *Адъективные:*

4. *Наречные:* Here & Now.

5. *Союзные:* Echo & the Bunnymen, Eddie and the Hot Rods.

В данной группе названий преобладают субстантивные словосочетания.

Предложения:

1. *Побудительные:* Bring Me the Horizon.

2. *Повествовательные:* Boys Don't Cry, Jesus Loves You, We Fell to Earth, Pop Will Eat Itself, Her Name Is Calla.

3. *Восклицательные:* Wham!

4. *Вопросительные:* Does It Offend You, Yeah?, Delirious?

Среди названий, выраженных предложениями, преобладают повествовательные предложения.

Кроме того, в названиях британских групп присутствуют аббревиатуры, числительные, заимствования или даже бессмысленные сочетания слов, которые нельзя отнести ни к одной группе.

1. *Аббревиатуры:* UFO, UK, IQ.

2. *Числительные:* The 1975, 999, 1919.

3. *Заимствования:* Ishq (с арабского языка 'ishq' – любовь); Bôa, Fujiya & Miyagi.

4. *Сочетания слов:* Showaddywaddy, The Bonzo Dog Doo-Dah Band, The The.

Среди этих названий нами были обнаружены в основном числительные и аббревиатуры.

Таким образом, проведенный нами анализ показал, что названия рок-групп Великобритании можно представить в виде классификации согласно структурно-грамматическому принципу.

Полученные нами результаты можно представить в виде диаграммы, где отражены основные группы классификации:



Помимо функции наименования названия музыкальных групп реализуют функции привлечения внимания, создания имиджа и запоминаемости рок-группы и сообщения информации о музыкальном продукте. Музыка – особый пласт молодежной субкультуры, порождающий собственный ономастический код.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бархударов, Л. С. Структура простого предложения современного английского языка / Л. С. Бархударов. – М. : Высшая школа, 1966. – 199 с..
2. Дюжева, М. Б. Лингвокультурологические аспекты англоязычных названий музыкальных групп: автореферат дис. ... канд. филол. наук / М. Б. Дюжева. – Владивосток, 2007. – 22 с.
3. Рок-группы_Великобритании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki: Рок-группы_Великобритании](https://ru.wikipedia.org/wiki:Рок-группы_Великобритании). – Дата доступа: 20.03.2019.

А. Л. НЕКРУТА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина
Научный руководитель – Д. В. Архипов

К ВОПРОСУ О СТИЛИСТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЯХ ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ

Предложение как языковая единица демонстрирует собой совокупность различных свойств и признаков, в целом исходящих из его соотно-

шения с представлением событий и явлений объективной действительности и воплощением в себе всех сторон грамматической структуры, что может соотноситься с различными уровнями языка.

Предложение является одной из центральных единиц синтаксического строя, которая служит главным средством формирования и выражения мысли. Любое предложение различается по своей структуре, семантике и функционально-коммуникативной направленности. Предложение как центральная синтаксическая единица языка актуализируется в письменной и устной речи.

Многие лингвисты (М. Я. Блох и др.) отмечают, что предложение воплощает собой цельнооформленную единицу сообщения, то есть такую единицу, при которой осуществляется передача информации от говорящего к слушающему в процессе речевого общения. Предложение является коммуникативно-предикативной единицей. Это значит, что в предложении не только что-то называется посредством составляющих его слов, но также и устанавливается отношение названного к окружающей действительности.

В современной лингвистической литературе, как известно, нет единого мнения о трактовке термина «стиль». По этой причине анализ употребления того или иного языкового факта, включая и стилистические средства, проводимый на произведениях одного писателя, рассматривается как шанс описать индивидуально-художественный стиль данного автора. Однако, язык писателя для лингвистической стилистики является преимущественным, но далеко не единственным материалом, на котором выявляются типические функции стилистических средств языка. Языковые средства, применяемые в одних и тех же функциях, постепенно раскрывают своего рода новые качества, затем становятся допускаемыми средствами выразительности и, постепенно складываются в отдельные группы, создавая новые стилистические приемы.

Стили речи дифференцируются в зависимости от цели коммуникации и сферы использования. Несоответствие определяется характером отбора средств выражения, образующих определенную систему, которая является понятной и разумной для группы людей, говорящим на данном языке. Поэтому в данной ситуации стили речи нельзя понимать без анализа и других средств языка. Также стоит учитывать разграничение между двумя типами речи – устным и письменным.

Среди способов выражения художественной речи часто упоминают эллиптические обороты не взирая на тот факт, где, в каких условиях и для каких целей они используются. Однако эллиптические обороты в устной разговорной речи вполне имеют место быть. К примеру, если мы возьмем и сравним предложение “Morning” с предложениями “It was morning” или

“It will be morning”, то становится очевидным, что в первом варианте отсутствие эксплицитно выраженного сказуемого является значимым. Оно имеет значение существования, а кроме этого и значение определенного времени – настоящего. Хотя эллиптические предложения очень распространены, их употребление стилистически ограничено. Отсутствие какого-либо члена предложения свойственно разговорной речи, ситуативностью, существованию таких средств общения, как жесты, мимика и т. д.

Наиболее известными показателями литературной разговорной лексики является ее большая эмоциональная окрашенность по сравнению с общей литературно-книжной лексикой и ограниченность ее употребления, в основном, диалогической формой речи. Слова обрастают дополнительными смысловыми элементами, становятся многозначными. Именно в сфере разговорной лексики наблюдается наибольшее количество слов и выражений со слабо выраженным предметно-логическим значением за счет доминирующего эмоционального значения. Вот несколько примеров, взятых из диалогов различных литературных произведений:

*You loathsome, ugly fool! No girl will ever marry you! Ever? Do you hear?
O-o-o-oh! A real studio!*

Разговорные изречения постепенно застывают и превращаются в фразеологические единицы, например:

Up with you, young man! Why, the birds have been up for hours.

Для создания атмосферы в произведении зачастую используются особые стилистические функции. Существительные, зачастую являющиеся главным членом предложения и совмещающие в себе образ предмета и идею его существования, используются в авторских ремарках в начале пьес, в описании общей картины и обстановки действия в начале романа, создавая экспозицию. Например:

Names, names, names... Long names, difficult to remember. Vicontesses, marquises, dukes, duchesses...Smiles, bows, handshakes, pats on the cheek.

Ten stone, two ounces. Quite enough for a man only five feet and half inches tall.

Для передачи отношения говорящего к предмету речи, которая в большинстве случаев является отображением реакции героя произведения на какое-либо событие. Например:

The house has four toilets, a cause of concern to Vic's father. Four toilets?

Отображение внутреннего состояния героя. Например:

A headache, eh? A bad, nasty headache? Well, we are going to take care of that headache. Make it go..phtt! The fever, too, we are going to make it go..phtt!

Очень часто односоставные предложения используются как стилистический прием. Так, например, Вирджиния Вульф строит свои рассказы как «поток сознания», одна мысль сменяется другой со скоростью света и по-

этому, герою нет необходимости излагать свои мысли, используя двусоставные предложения.

Bond Street fascinated her; Bond Street early in the morning in the season; its flags flying; its shops; no splash; no glitter; one roll of tweed in the shop where her father had bought his suits for fifty years; a few pearls; salmon on an ice block.

Таким образом, односоставные предложения несут не только коммуникативную нагрузку, но и определенные стилистические функции. Как правило, они служат двум целям. Во-первых, цели компрессии мысли, когда говорящий опускает тематическую часть своих высказываний, оставляя только рематическую часть или ее «вершину». Во-вторых, односоставные предложения служат стилистическими средствами рассказа или мысли. Как стилистический прием односоставное предложение может характеризовать стиль автора. С другой стороны односоставное предложение является средством создания образа героев рассказов и романов. Оно может передавать образ мышления героев, их эмоциональное состояние, их отношение к окружающим и т. д. Односоставные предложения часто употребляются во внутренней монологической речи героев и в их не собственно-прямой речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вейхман, Г. А. Новый взгляд на синтаксис английского языка / Г. А. Вейхман. – М. : АСТ Астрель, 2002. – 320 с.
2. Розенталь, Д. Э. Современный английский язык / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. – М. : Айрис-пресс, 2002. – 448 с.
3. La Mure, P. Moulin Rouge / P. La Mure. – München, 2003. – 448 p.
4. Woolf, V. Mrs. Dalloway / V. Woolf. – NY : Wordsworth, 2003. – 212 p.

Т. А. ОМЕЛЬЯНОВИЧ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. А. Кальчук

ПОНЯТИЕ «ПОЛЕ» В ЛИНГВИСТИКЕ

Сегодня не подлежит сомнению тот факт, что язык представляет собой систему, все элементы которой взаимосвязаны и взаимообусловлены. Системная организация характерна для всех уровней языка, в том числе и для лексического. Однако систематизация данного уровня является достаточно сложным процессом. Если число фонем и грамматических показателей ограничено, то словарный состав языка в полной мере определить нельзя.

В языкознании существует большое количество принципов классификации лексики. Они выделяются на основе функционально-грамматических, экспрессивно-стилистических, функционально-частотных и других признаков слов. Непосредственно в основе полевой модели системы языка лежит классификация лексики по семантическим связям между словами.

Целью нашего исследования является исследование полевой организации лексики на материале транспортной лексики.

Понятие поля получило наибольшее распространение после выхода работы Г. Ипсена, где оно определялось как совокупность слов, обладающих общим значением [1, с. 22].

В Большом энциклопедическом словаре под ред. В. Н. Ярцевой поле понимается как «совокупность языковых (главным образом лексических) единиц, объединенных общностью содержания (иногда также общностью формальных показателей) и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» [2, с. 380].

Понятие поля тесно связано с понятием системы, которая представляет собой совокупность множества элементов, образующих определенную целостность. Согласно теории Ф. де Соссюра в языковой системе между элементами языка существует два типа отношений: синтагматические и ассоциативные (парадигматические). Синтагматические отношения возникают между языковыми единицами, следующими друг за другом в потоке речи. Например, в рамках предложения *Ich lese das Buch* синтагматические отношения возникают между единицами *ich*, *lese* и *das Buch*. Данный тип отношений исключает возможность произнесения двух элементов одновременно. В свою очередь ассоциативные отношения возникают на основании сходства языковых единиц по смыслу. Так, например, в том же предложении *Ich lese das Buch*, мы можем заменить *das Buch* на *die Zeitung* или *die Zeitschrift*. Таким образом, между лексическими единицами *das Buch*, *die Zeitung* и *die Zeitschrift* возникают ассоциативные отношения. Данные ассоциации возникают вне процесса речи.

На основе данных типов отношений в языкознании используются группировки лексики, известные как синтагматические и ассоциативные (парадигматические) поля.

Под термином «парадигматическое поле» понимают разнообразные классы лексических единиц, тождественных по тем или иным смысловым признакам (семам или семантическим множителям): лексико-семантические группы слов, синонимы, антонимы, совокупности связанных друг с другом значений полисемантического слова (семантемы), части речи и их грамматические категории [3, с. 108].

В качестве примера парадигматического поля могут служить термины транспорта *die Straßenbahn*, *der Bus*, *der Omnibus*, *das Taxi* и т. п. В данном

случае семантическим признаком, объединяющим все единицы поля, является «механическое средство передвижения».

В свою очередь словосочетания и лингвистические комплексы, в которых явно проступала возможность семантической совместимости компонентов, получили название синтагматических (синтаксических) полей. Например, «субъект + предикат», «субъект + предикат + объект»; или «существительное + прилагательное», «глагол + наречие», или ржать + лошадь, белокурый + волосы и т. д. [3, с. 112–113]: *ich fahre, sie wartet auf den Bus, das rote Auto, aufrecht sitzen*.

Согласно В. Г. Адмони, поле включает в себя центр и периферию. Центр образуется оптимальной концентрацией всех совмещающихся в данной единице признаков. Периферия состоит из большего или меньшего числа образований, в которых отсутствует один или несколько признаков, либо изменена их интенсивность, а также имеются новые признаки [4, с. 49].

В центр (ядро) входят обозначения каких-либо понятий, часто встречающихся в устной и письменной речи. Данная группа, как правило, является малочисленной и включает наименования всем известных предметов или явлений. В нашем исследовании сюда входят: *der Wagen, das Schiff, das Auto, der Bus, der Zug, das Flugzeug*.

В ближнюю периферию входят слова всех лексико-семантических групп. Например: *die Rikscha* ‘der Beförderung von Personen dienender zweirädriger Wagen, der von einem Menschen (häufig mithilfe eines Fahrrads od. Motorrads) gezogen wird’, *die Dschunke* ‘chinesisches Segelschiff mit flachem Schiffsrumpf u. rechteckigen, aus Bast geflochtenen Segeln’, *das Taxi* ‘Auto, mit dem man sich (bes. innerhalb einer Stadt) befördern lassen kann’. В отличие от лексико-семантического поля лексико-семантическая группа состоит из единиц, принадлежащих к одной части речи. Помимо этого, лексические единицы лексико-семантических групп различаются дифференциальными семами, которые выделяются на основе таких семантических признаков, как «источник движения», «среда передвижения», «самостоятельность передвижения», «размер», «функции» и т. д.

Дальняя периферия представлена историзмами, разговорной и специальной лексикой. Например: *die Kutsche* ‘von Pferden gezogener, meist geschlossener Wagen zur Beförderung von Personen’, *die Nobelkarosse* ‘luxuriöses Auto’, *der Tiefflieger* ‘Flugzeug, das im Tiefflug fliegt [um Ziele auf dem Boden anzugreifen]’.

Следует отметить, что границы между ядерными и периферийными элементами, а также непосредственно внутри самой периферии неоднозначны. При распределении лексических единиц в ту или иную группу иногда возникают трудности, связанные с разными сферами употребления

одного и того же слова. Так, например, в связи с тем, что границы между специальной и общеупотребительной лексикой изменчивы, нельзя однозначно определить, к какой группе она относится. Кроме того, одно слово может иметь несколько значений, для которых характерны разные сферы употребления. Например, лексическая единица *Kabriolett* имеет два значения. Первое значение ‘Auto mit aufklappbarem od. versenkbarem Verdeck’ является общеупотребительным. Однако второе значение ‘leichter, zweirädriger Einspanner [mit Verdeck]’ уже устарело.

Несмотря на то, что лексико-семантическое поле обладает весьма сложной структурой и не имеет строгих границ, его изучение является важной задачей в языкознании. Поле является формой систематизации языка, которая значительно упрощает усвоение как родного, так и иностранного языка. Кроме того, полевой принцип описания явлений языка позволяет сравнить те или иные особенности языковых систем в разных культурах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Щур, Г. С. Теории поля в лингвистике / Г. С. Щур. – М. : Наука, 1974. – 256 с.
2. Ярцева, В. Н. Большой энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 687 с.
3. Васильев, Л. М. Теория семантических полей / Л. М. Васильев // Вопросы языкознания. – 1971. – № 5. – С. 105–113.
4. Адмони, В. Г. Основы теории грамматики / В. Г. Адмони. – М. : Наука, 1964. – 104 с.

А. Н. ПАШКЕВИЧ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Д. В. Архипов

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КАТЕГОРИИ НЕРЕАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Нереальность как одна из составляющих более широкой категории модальности представляет собой значительный исследовательский интерес, что обусловлено, прежде всего, необходимостью комплексного подхода к проблеме уточнения семантики нереальности и средств ее выражения.

Предпринятый в рамках данного исследования анализ текстов художественных произведений свидетельствует о том, что к лексическим средствам репрезентации категории нереальности в современном английском языке следует отнести следующие:

- 1) глаголы, выражающие семантику мнения, полагания, воображения;

- 2) глаголы чувственного восприятия;
- 3) глаголы, выражающие значение субъективной модальности;
- 4) эпистемические наречия.

К первой группе лексических единиц, способствующих репрезентации категории нереальности в современном английском языке, относятся, прежде всего, глаголы следующих групп:

а) глаголы воображения: *to imagine* (believe (something unreal or untrue) to exist or be so), *to conceive* (form a mental representation of; imagine), *to visualize* (form a mental representation of; imagine), *to dream* (indulge in daydreams or fantasies about something greatly desired), *to daydream* (indulge in a daydream), *to picture* (form a mental image of) и т. д.: *Plans and plots whirled through his head, each scheme fizzling out uselessly as he imagined it. What if he's invited lots of other people too? I suddenly picture them, all sprawling round a table with drinks and laughter and in-jokes.*

Выделенные глаголы были отнесены к маркерам категории нереальности в современном английском языке, поскольку они актуализируют различную степень нереальности от «думать, предполагать, что что-то является возможным», до «представлять нечто нереальное как действительное».

б) глаголы со значением мнения, знания, веры, предположения: *to believe* (accept that (something) is true, especially without proof), *to suppose* (think or assume that something is true or probable but lack proof or certain knowledge), *to assume* (suppose to be the case, without proof), *to presume* (suppose that something is the case on the basis of probability), *to guess* (informal Used to indicate that although one thinks or supposes something, it is without any great conviction or strength of feeling), *to bet* (used to express certainty). Данные глаголы также называют единицами «слабой ассерции» [2, с. 35]. Семы нереальности, актуализируемые в структуре их значения, сближают их с рассмотренной выше группой глаголов воображения.

Примерами функционирования лексических единиц данной подгруппы могут выступать следующие:

Hunting, like life, Hunter believes, consists chiefly of waiting. The people here were no less strange than at the last Floating Market, but, he supposed, he was every bit as strange to them, wasn't he?

Лексические единицы данной группы выражают отношение субъекта речи к содержанию высказывания как «не-факту», поскольку основывается на пресуппозициях, предположениях, а не фактах или аргументах.

Ко второй группе лексических средств репрезентации категории нереальности относятся глаголы чувственного восприятия, реализующие эпистемическую модальность, которая актуализирует такие значения, как уверенность, сомнение, логическая возможность или необходимость: *to see* (view or predict as a possibility), *to feel* (have a belief or impression, especially

without an identifiable reason), *to hear* (be aware of; know of the existence of): *The little woman must have felt that she had got by far the better of the deal, for, as he took his food, she threw in a couple of small, nutty cookies. I've never heard of such a thing. But I don't think he would have lied to us. He is an angel.*

Хотя глаголы чувственного восприятия ориентированы на отражение актуального состояния мира в его предметном, процессуальном и событийном аспектах, восприятие не отделено от ментальных операций. В результате этого, перцептивные глаголы способны приобретать дополнительные когнитивные значения, а вместе с ними и «способность вводить пропозицию» [1, с. 413].

Высказывания с данными единицами служат для описания внутреннего, мысленного мира субъекта речи, его сознания. Будучи употреблены в формах первого лица, она выражают не само описание мыслительной операции, но указание на отношение субъекта речи к внешнему миру, к произносимому высказыванию, к содержанию данного высказывания.

Третью группу лексических единиц – маркеров категории нереальности образуют глаголы-связки, представляющие ситуацию с позиций субъекта речи *to seem* (give the impression of being something or having a particular quality), *to appear* (seem; give the impression of being):

It had no direction, but seemed somehow to be coming from everywhere, a swirling sudden gale.

Четвертая группа лексических операторов категории нереальности в современном английском языке представлена эпистемическими наречиями, т. е. наречиями со значениями вероятности и предположения. К ним относятся следующие: *probably* (almost certainly; as far as one knows or can tell), *likely* (probably), *maybe* (perhaps; possibly), *perhaps* (used to express uncertainty or possibility), *possibly* (perhaps (used to indicate doubt or hesitancy), *apparently* (as far as one knows or can see), *obviously* (in a way that is easily perceived or understood; clearly), *seemingly* (so as to give the impression of having a certain quality; apparently), *presumably* (used to convey that what is asserted is very likely though not known for certain).

Данные наречия рассматриваются как особый тип маркеров категории нереальности, поскольку они характеризуют все высказывание, всю ситуацию, называемую в высказывании, а не непосредственно глагольное действие. В зависимости от своей семантики они выражают одно модальное значение: различную степень уверенности / неуверенности субъекта речи в истинности того, о чем говорится в предложении. Будучи употребленными в контексте реальной ситуации они меняют ее модальность с реальной на нереальную:

Frankly, unless you do something stupid, like talk to her, she probably won't even notice you. De Carabas strode on ahead, nonchalantly, apparently not caring whether Richard was with him or not.

В приведенных выше примерах выделенные наречия служат средствами выражения предположения.

Таким образом, основными лексическими средствами репрезентации категории нереальности в современном английском языке выступают: глаголы, выражающие семантику мнения, полагания, воображения; глаголы чувственного восприятия; глаголы, выражающие значение субъективной модальности; эпистемические наречия. Согласно результатам проведенного количественного анализа доминирующими в корпусе фактического материала оказались эпистемические наречия и глаголы, выражающие семантику мнения, полагания, воображения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 914 с.
2. Гордева, О. Н. Диалектика текста / О. Н. Гордеева, О. В. Емельянова, Е. С. Петрова // под ред. проф. А. И. Варшавской. В 2 т. – Т. 1. – СПб., 1999. – 328 с.
3. Gaiman, N. *Neverwhere* / N. Gaiman. – New York : Harper Torch Fiction, 1998. – 370 p.
4. Kinsella, S. *My Not So Perfect Life* / S. Kinsella. – London : Madhen Media Ltd, 2017. – 305 p.

Е. А. СЕМЕНЮК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина
Научный руководитель – С. Н. Дягель

АНГЛИЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ И СПОСОБЫ ИХ АССИМИЛЯЦИИ

Проблема английских заимствований в немецком языке остается актуальной многие годы, ведь англицизмы играют в нем существенную роль. Толковый словарь С. И. Ожегова дает следующее определение понятия «англицизм»: слово или оборот речи в каком-нибудь языке, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова или выражения [1]. Процесс заимствования языком новых лексических единиц идет постоянно, однако, интенсивность появления неологизмов вообще и англицизмов в частности зависит от ряда факторов. В их числе: политически-экономические факторы, необходимость обозначения новых яв-

лений, понятий, терминов (особенно в научно-техническом дискурсе), а также глобализация и высокая роль английского как международного языка. Русский литературный критик и публицист В. Г. Белинский утверждал: «Если вошедшее в какой-нибудь язык иностранное слово заменится собственным того языка словом – иностранное выходит из употребления. <...> И только действительно нужные иноязычные слова прочно входят в состав родного языка» [2, с. 139]. Однако даже те, кто не так давно изучает немецкий язык, могут отметить, что далеко не всегда английские заимствования являются обоснованными. На сегодняшний день немецкий язык изобилует англицизмами, для которых есть эквиваленты (в том числе полные синонимы) немецкого происхождения: *Job – Arbeit, Tipps – Ratschläge, Team – Mannschaft, Poster – Plakat*. Таким образом, английские слова постепенно вытесняют немецкие.

Если проанализировать газетные тексты, то можно установить, что количество иностранных слов составляет 8–9 % от общего количества использованной лексики. Если же принимать во внимание только основные части речи (существительные, прилагательные, глаголы), то заимствованные слова составят уже 16–17 % от общего количества. По некоторым подсчетам, включающим, правда, и профессиональные языки, четверть всей лексики составляют слова иностранного происхождения. Однако, как показывает сравнение словарей, количество заимствованных слов в немецком языке за последние сто лет существенно не изменилось, так как, хотя новые слова из других языков постоянно и появляются в немецкой лексике, почти такое же их количество также регулярно исчезает. И хотя количество слов, заимствованных из английского языка, действительно, в последние десятилетия существенно возросло, по сравнению с другими иностранными словами их число все еще остается незначительным. Немецкие лингвисты утверждают, что назвать точное количество заимствованных слов в немецком языке очень сложно. Дело в том, что до сих пор неизвестно, сколько слов насчитывает сам немецкий язык. Немецкие филологи говорят, что если немецкий вокабуляр насчитывает приблизительно 300 000–500 000 слов, то количество абсолютно всех заимствованных слов может составить 100 000 слов; основной словарный запас с 2800 словами содержит около 6 % иностранных слов. Больше всего заимствованных слов среди существительных, на втором месте – прилагательные, затем следуют глаголы и потом уже остальные слова; количество английских заимствований в рекламных текстах (как известно, самых насыщенных иностранными словами) составляет 4 % от числа всех использованных слов [3].

Можно выделить следующие причины использования англицизмов:

– мода на английский язык и неосознанное желание многих немцев продемонстрировать свои познания в английском языке;

– желание продвинутых носителей немецкого языка придать своей речи более солидный и наукообразный характер;

– низкая языковая культура и грамотность, и нежелание следить за чистотой своей речи на родном языке [4].

Заемствованные слова подвергаются очень разнообразным изменениям в системе языка, в который попадают. Они не остаются пассивными и продолжают развиваться на почве другого языка. Проникнув в иной язык, они делаются достоянием его словарного состава и живут в тех конкретных исторических условиях, которые определяют лексику языка в целом. Произношение английских заимствований, как правило, подчиняется правилам английской фонетики, что может вызвать трудности для говорящих, не владеющих английским языком, а также ввиду этого теряется характерное немецкое звучание. Однако непривычные для немецкого языка звуки и их сочетания заменяются схожими немецкими звуками. Любопытно, что некоторые немецкие фонетисты хотели приспособить произношение англицизмов под немецкое правописание, но многие варианты (например, *Softwehr*, *Compjuter*, *CD-Plejer*) не кажутся удачными. Таким образом, чаще сохраняется английское правописание, но бывают случаи, когда возможны оба варианта написания слова: *Club* / *Klub*. Широко используется частичное уподобление немецкой орфографии (существительные с большой буквы, замена английской «с» на «k» как в примере выше и таких словах как *Kardinal*, *Kalvinist*). Английские слова подчиняются немецким парадигмам, получают признаки немецких частей речи. Глаголы получают немецкое инфинитивное окончание *-(e)n* (*fixen*, *pedalen*, *picknicken*), спрягаются по слабому типу и к ним присоединяются немецкие приставки (*bezirzen*, *vermaledeien*). Дополнительным признаком ассимиляции может служить тот факт, что некоторые заимствованные глаголы образуются по аналогии с немецкими глаголами с приставками (*outsourcen*, *downloaden*, *updaten*) и используются так же, как они, например: *ich source out*; *sie loadete down*; *wir haben upgedatet*. Существительные английского происхождения получают категорию рода. Чаще существительные с одинаковыми суффиксами приобретают один и тот же род, например, слова с суффиксом *-er* получают мужской (*der Trainer*, *der Snowboarder*), а слова с суффиксами *-heit*, *-keit*, *-in*, *-ness* – женский (*die Fitness*). Множественное число англицизмы, как правило, получают, приобретая окончания *-s* или *-ies*, как и в английском языке. Существительные мужского и среднего рода изменяются по сильному склонению, однако есть и отклонения от нормы. Многие английские заимствования не получают окончания *-s* в родительном падеже [3].

Итак, английские заимствования входят в немецкую языковую систему и приобретают ее морфологические и лексические особенности, чаще сохраняя полностью или с большего английскую орфографию и фонетику.

Ассимиляция позволяет этим лексическим единицам активно употребляться в коммуникации и участвовать в новообразовании лексики. Наибольшее количество заимствований, в частности английских, можно встретить в рекламных текстах. Далеко не всегда использование англицизмов в речи мотивировано, но ввиду ряда историко-культурных особенностей это явление имеет место в современном немецком языке.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ozhegov.org/words/487.shtml>. – Дата доступа: 21.04.2019.
2. Будагов, Р. А. Введение в науку о языке: Учебное пособие / Р. А. Будагов. – М. : Добросвет-2000, 2003. – 544 с.
3. Морозова, О. Н. О некоторых тенденциях языковых изменений в германской лингвокультуре / О. Н. Морозова, С. Э. Носкова // Электронный научный журнал «Мир лингвистики и коммуникации». – Тверь: ТГСХА, ТИПЛиМК, 2007. – № 1 (6). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tverlingua.ru/archive/012/5_morozova.pdf. – Дата доступа: 23.04.2019
4. Колмакова, И. В. Современный немецкий язык / И. В. Колмакова // Молодой ученый. – 2015. – № 4. – С. 302–305.

Д. В. СИДОРЕНКО

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина
Научный руководитель – Д. В. Архипов

ЭКСПЛИЦИТНЫЕ И ИМПЛИЦИТНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОТРИЦАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Отрицание представляет собой важную категорию языка, будучи одной из основных мыслительных операций. Универсальность отрицания обусловлена стремлением человека к дифференциации явлений действительности и отражением этого процесса в языке. В лингвистике чаще всего отрицание рассматривается как элемент значения предложения, который указывает на то, что связь, которая устанавливается между компонентами предложения, по мнению говорящего, реально не существует или соответствующее утвердительное предложение отвергается говорящим как ложное.

Категория отрицания в языке характеризуется развернутой, сложной системой средств выражения и неоднородностью семантики. В научной литературе нет единства мнений относительно категориальной принад-

лежности отрицания. Оно определяется как логико-грамматическая, грамматическая, синтаксическая, понятийная категория.

Маркеры отрицания характеризуются различной степенью эксплицитности и абстрагированности выражаемого значения: наряду с эксплицитными грамматическими, лексико-грамматическими и лексическими показателями, в выражение отрицания могут быть вовлечены имплицитные и невербальные средства.

Природа эксплицитного и имплицитного отрицания, по мнению Л. И. Кисляковой, едина: в глубинной структуре языка имеется единый оператор отрицания, индикатор коммуникативного задания с установкой: отрицание, корректировка, ликвидация плана действия всего предложения или его отдельных конститuentов [2, с. 48]. Тем не менее, единая природа эксплицитного и имплицитного отрицания не предполагает абсолютного тождества этих видов отрицания в поверхностной области языка.

Эксплицитные средства выражения отрицания в современном английском языке представлены местоимениями и наречиями общеотрицательной семантики, которые выражают отрицание наличия объекта в целом или его части по показателю количества или качества: *no, no one, none, nobody, nothing, neither, never, nowhere*, а также союзами, для которых характерно выражение значения противоположности или несходства соединяемых элементов: *nor, neither... nor, not...but, lest, unless*.

He stopped turning. Then he walked down the alley to the end. Nothing. No one.

Помимо перечисленных выше единиц, отрицание в английском языке может быть эксплицитно выражено различными словообразовательными элементами: *non-, un-, il-, dis-, de-, mis-, -less*. При добавлении данных отрицательных аффиксов слова реализуют значение отсутствия, лишения, противоположности: *He looked to see where she had come from, but the wall was blank and brick and unbroken.*

Имплицитность – это явление, характеризующееся невыраженностью элементов значения формальными средствами. Она проявляется на всех уровнях языка. Имплицитное отрицание является содержательной языковой категорией. Особенность имплицитного отрицания, как и любой другой имплицитной категории состоит в асимметрии, то есть несоответствии плана содержания и плана выражения, а также в невыраженности значения формально-грамматическими показателями [3, с. 94].

В языке отрицание может имплицитно содержаться в восклицательных и вопросительных по форме предложениях. Экспрессивное отрицание могут выражать все структурные схемы вопросительных предложений, как с вопросительным словом, так и без него. От собственно вопросительных предложения с имплицитным отрицанием отличаются вопросительной экспрессивной интонацией, грамматической структурой, лек-

сическим наполнением и функционированием в речи. Кроме того, отрицательное содержание вопросительного по форме предложения мотивироваться контекстом.

С помощью вопросов можно передать отрицания, даже если в самом составе предложения отсутствуют какие-либо формально-грамматические признаки отрицания. То есть отрицательное значение в предложениях такого типа имплицитно: *You are too young to understand it?*

Вопрос всегда более эмоционально нагружен, чем утверждение или отрицание. Таким образом, утверждение, которое имеет вопросительную форму, становится более эмоционально окрашенным, более эмфатическим, и поэтому оно полнее раскрывает отношение говорящего к предмету мысли.

На конструктивном уровне вопросительно-отрицательные предложения могут не содержать никаких формальных лексико-грамматических сигналов отрицательного значения, однако на уровне общения они идентифицируются говорящими как отрицательные. Значение отрицательного сообщения в них имплицитно, подсказывается ситуацией языка; лингвистическим средством выражения этого грамматического значения является специфическая интонация. Так, приведенное ниже высказывание реализует семантику отрицания, несмотря на то, что в структуре предложения маркеры негации отсутствуют: *Me tell a lie! = I cannot tell a lie.*

Одним из эффективных эквивалентов отрицания в диалогической речи является повторение адресатом речи всего высказывания говорящего или только той его части, что вызывает его отрицание.

Своеобразие выражения отрицания с помощью повтора заключается в том, что это значение в нем имплицитно. Таким образом адресат речи возражает собеседнику, выражает свое неодобрение, не соглашается со словоупотреблением говорящего или просто выражает свою негативную эмоциональную реакцию.

Eliza: Why, I do not know what you're talking about, boy. If I had not tried to accumulate a little something, none of you would have had a roof to call your own.

Eugene: A roof to call your own? Good God, I never had a bed to call my own! I never had a room to call my own!

При выражении отрицания с помощью повтора “*a roof to call your own*” логическая сторона высказывания отступает на второй план, а доминирует эмоциональная. Отрицательное значение повтора-несогласия “*a roof to call your own*” передается в устной речи специфической эмоционально-негативной интонацией.

Можно сделать вывод о том, что высказывания с эксплицитным и имплицитным отрицанием зачастую не взаимозаменяемы. Имплицитное отрицание обычно оказывается семантически «более нагружено» по сравнению с эксплицитным.

Таким образом, отрицание представляет собой многоплановое явление. Оно может выступать как коммуникативное (прагматическое) явление, как лексическое явление, явление словообразования (морфологическое отрицание), а также как явление синтаксиса. Маркеры отрицания характеризуются различной степенью эксплицитности и абстрагированности выражаемого значения: наряду с эксплицитными грамматическими, грамматико-лексическими и лексическими показателями, в выражение отрицание могут быть вовлечены имплицитные и невербальные средства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гетманова, А. Д. Отрицание в системах формальной логики / А. Д. Гетманова. – М. : Высшая школа, 1992. – 298 с.
2. Кислякова, Л. И. Высказывания со скрытым отрицанием в современном немецком языке: Дис... канд. фил. наук / Л. И. Кислякова. – Калинин, 1981. – 185 с.
3. Шуткина, Л. Н. Имплицитное отрицание в английской фразеологии / Л. Н. Шуткина // Сб. науч. тр. – М. : Изд-во Моск. пед. ин-т иностр. яз., 1987. – Вып. 287. – С. 92–99.

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ:
ГРАММАТИКА, ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА**

М. С. ВИТОРСКИЙ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина
Научный руководитель – О. В. Кивака

**СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ МОДАЛЬНОГО ГЛАГОЛА
„KÖNNEN“ В НОВЕЛЛЕ С. ЦВЕЙГА «ГУВЕРНАНТКА»**

Отношение человека к действительности (или же модальное отношение) является одной из тем, которые актуальны как в лингвистике прошлого, так и в настоящее время. Модальность начала изучаться лингвистами достаточно давно и представляла собой довольно противоречивое понятие. Данная категория интересовала не только лингвистов. Ее также пытались описать такие науки как философия, логика, математика, семиотика. Лингвистика позаимствовала у логики разделение суждений (в системе языка – повествовательных предложений) на суждения о действительности, суждения о возможности, суждения о необходимости, а также на вероятные и достоверные суждения. Таким образом, модальное поле языка, в какой-то степени, определила логика.

Модальность – это «функционально-семантическая категория, выражающая разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого» [1, с. 303]. Д. Э. Розенталь в своем «Словаре-справочнике лингвистических терминов» уточняет, что «содержание высказываемого может мыслиться как реальное или нереальное, возможное или невозможное, необходимое или вероятное, желательное или нежелательное и т. д.». При этом «модальные значения вместе со значениями времени и лица образуют категорию предикативности. Модальность выражается грамматическими и лексическими средствами (формамиклонений, модальными словами и частицами, интонацией)» [2, с. 119].

В немецкой лингвистической литературе принято выделять три основные группы средств выражения модальности: грамматические (индикатив, конъюнктив и императив), синтаксические (*haben* или *sein* + смысловой глагол) и лексические (модальные слова, модальные частицы и модальные глаголы).

Предметом нашего исследования является модальный глагол *können* как одно из средств выражения модальности в новелле Стефана Цвейга «Гувернантка» („Die Gouvernante“), где автор акцентирует внимание читателя на чувствах и переживаниях детей, узнавших о гибели их любимой гувернантки.

Модальные глаголы выделены в отдельную глагольную группу, т. к. они выполняют другую (по сравнению со смысловыми глаголами) функцию – определяют глагол, находящийся с ними в связке. Это глаголы со значением возможности, долженствования, желания, т. е. глаголы, выражающие отношения говорящего к содержанию высказывания [2, с. 119].

К модальным глаголам немецкого языка традиционно относят следующие: *müssen* ‘быть должным, быть вынужденным’, *sollen* ‘быть должным, быть обязанным’, *können* ‘мочь, уметь’, *dürfen* ‘мочь, иметь право’, *wollen* ‘хотеть, желать’, *mögen* – в форме *möchte* (*Präteritum Konjunktiv*) – ‘хотеть (вежливая просьба, желание)’ и *lassen* ‘давать (возможность), позволять; заставлять’.

Вообще, модальный глагол *können* имеет 5 случаев употребления: 1) способность к чему-либо; 2) физическая возможность; 3) просьба (в вопросительных предложениях); 4) разрешение или запрет (но с более мягким значением, чем у глагола *dürfen*); 5) предложение что-либо сделать (часто употребляется с *doch*).

В новелле С. Цвейга «Гувернантка» глагол *können* был использован автором 24 раза. Наиболее употребительным оказалось значение «физическая возможность» (16 употреблений). Например:

1) *Sehen habe ich nichts können, der Schlüssel hat von innen gesteckt, aber ganz genau gehört habe ich* [3]. ‘Мне ничего не было видно, ключ торчал изнутри, но я все слышала’ [4]. Физически нельзя было ничего увидеть.

2) *Aber zu leise spricht sie, als daß die Kinder verstehen könnten* [3]. ‘Но она говорила слишком тихо, чтобы дети могли хоть что-нибудь разобратъ’ [4]. Физически невозможно было услышать.

Значение способности к чему-либо модального глагола *können* встречается в новелле реже (6 раз). Например:

1) *Feinde sind sie, fühlen alle um sie, und entschlossene Feinde, die nicht mehr verzeihen können* [3]. ‘Все видели в них врагов, врагов беспощадных, которые больше не умеют прощать’ [4]. Автор описывает детей после их душевного потрясения, акцентируя внимание на том, что они больше не имеют способности к прощению.

2) *Noch können sie das Furchtbare, das um sie geschehen ist, nicht fassen, aber ihr Denken würgt daran und droht sie damit zu ersticken* [3]. ‘Они

еще не могут постигнуть всего ужаса произошедшего, но мысли их уже прикованы к нему и грозят задушить их' [4]. Дети не способны постичь ужас произошедшего в силу, вероятно, возраста.

Один раз модальный глагол *können* был использован С. Цвейгом в новелле «Гувернантка» в значении просьбы в вопросительном предложении, например: *Nicht wahr, ihr bleibt allein, ich kann mich auf euch verlassen?* [3] 'Вы побудете одни, хорошо? На вас ведь можно положиться?' [4]. Здесь легко различима просьба мамы к детям.

В значении «предложение что-либо сделать» автор употребил модальный глагол *können* лишь один раз, например: *Ich hab mir gedacht, sie hatte doch weiße Rosen so gern, und da denk ich, weißt du, wir könnten ihr morgen früh, ehe wir in die Schule gehen, ein paar kaufen, und die stellen wir ihr dann ins Zimmer* [3]. 'Я подумала, – она же так любит белые розы. Давай завтра утром, прежде чем пойдем в школу, купим парочку и поставим ей в комнату' [4]. Одна из сестер предлагает другой купить розы.

Несмотря на то, что тема запрета детям чего-либо всегда актуальна, значение «разрешение или запрет» модального глагола *können* в новелле не представлено.

Как показало исследование, в новелле С. Цвейга «Гувернантка» модальный глагол *können* оказался наиболее употребительным относительно других модальных глаголов. Всего в новелле 67 модальных глаголов, из которых 24 – *können*, т. е. его доля составляет примерно треть от общего числа – 36 %. Его частая употребительность обусловлена тем, что этому глаголу отдается приоритет в построении предложений с описанием какой-либо возможности или способности. В новелле быстрая смена действий сопровождается многочисленными диалогами, в которых обсуждаются возможности и планы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ярцева, В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с.
2. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1985. – 400 с.
3. Zweig, S. Die Gouvernante [Электронный ресурс] / S. Zweig. – Режим доступа: <https://gutenberg.spiegel.de/buch/erstes-erlebnis-6855/3>. – Дата доступа: 13.04.2019.
4. Цвейг, С. Гувернантка [Электронный ресурс] / С. Цвейг. – Режим доступа: <http://lib.ru/INPROZ/CWEJG/guvernanka.txt>. – Дата доступа: 12.04.2019.

Е. С. КИРИЛЛОВА

Беларусь, Витебск, Витебский государственный университет имени
П. М. Машерова

Научный руководитель – М. П. Ковальская

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СЛОВАРНЫХ СТАТЕЙ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО СЛОВАРЯ «МАЛЫЕ ГОРОДА ВИТЕБЩИНЫ» С РУССКОГО НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Лингвострановедение – это научное направление, основной целью которого является снабжение носителей языка фоновыми знаниями, т. е. знаниями о предметах и явлениях определенной национальной культуры (реалии) и об общепринятых нормах поведения (этикет) [1, с. 340]. О. И. Иванищева определяет лингвострановедение как «направление, с одной стороны, включающее в себя обучение языку, а с другой, дающее определенные сведения о стране изучаемого языка» [цит. по: 2, с. 69]. Так, предметом лингвострановедения является знакомство с фактами и явлениями культуры через изучение языка.

Знакомство с иноязычной культурой осуществляется посредством специальных справочных пособий, которые в полной мере отражают особенности культуры изучаемого языка, а также способствуют глубокому пониманию явлений иноязычной культуры среди носителей языка. К таким пособиям относят лингвострановедческий словарь.

Лингвострановедческие словари могут быть одноязычными и двуязычными. Мы поставили перед собой задачу создать лингвострановедческий словарь «Малые города Витебщины». Это двуязычное лексикографическое пособие, включающее информацию о 15-ти малых городах Витебской области, представленную на русском и английском языке. Двуязычный характер словаря не только способствует изучению иностранного языка при знакомстве с иноязычной культурой, но и позволяет ознакомиться с особенностями перевода лингвострановедческого материала, т. к. данный материал включает явления, свойственные одной определенной культуре, и несвойственные другой. Это и приводит к возникновению трудностей при передаче информации на другом языке.

Мы предлагаем рассмотреть особенности и проблемы перевода лингвострановедческого материала на примере трех малых городов: Барань, Браслав, Верхнедвинск, т. к. те проблемы, которые возникли при переводе данных городов, часто встречаются при переводе материала лингвострановедческого характера. Рассмотрим особенности и проблемы перевода со следующих позиций:

– перевод имен собственных, названий достопримечательностей;

- преобразование при переводе пассивной конструкции в активную;
- применение при переводе приема добавления.

В лингвострановедческом словаре, предоставляющем информацию о городах, присутствуют имена собственные, названия достопримечательностей, которые необходимо правильно передать при переводе, чтобы, с одной стороны, была отражена специфика реалий, а с другой стороны, информация была доступна пользователям словаря.

Рассмотрев существующие источники, мы выяснили, что при переводе имен собственных чаще всего используется транслитерация. Поэтому, при переводе названий городов, имен правителей мы решили придерживаться приема транслитерации, т. е. передачи текста, написанного с помощью одного алфавита, средствами другого алфавита [3]. Например, *Браслав* – ‘Braslav’; *Верхнедвинск* – ‘Verkhnedvinsk’; *Константин Острожский* – ‘Konstantin Ostrozhskiy’; *Радзивилл* – ‘Radzivill’. Когда перед нами стала необходимость найти эквивалент мягкого знака, мы использовали апостроф: *Барань* – ‘Baran’’. Также мы использовали прием транслитерации при объяснении происхождения названия города. Например, белорусское слово *бараниць*, от которого произошло название города Барань, в переводе на английский язык передается как *baranic*’. Однако при этом мы сочли необходимым давать толкование слова, чтобы в полной мере донести смысл и не носитель языка изучаемой культуры смог получить более полное представление об описываемых реалиях.

При переводе названий достопримечательностей мы решили использовать прием калькирования, который представляет собой буквальный перевод слов и словосочетаний [4]. Например, *Национальный парк «Браславские озера»* – ‘The Braslav Lakes National Park’; *городище «Замковая гора»* – ‘The Hillfort Castle Mountain’; *Костел Рождества Пресвятой Девы Марии* – ‘The Church of the Nativity of the Blessed Virgin Mary’. Прием калькирования в данном случае позволяет получить минимальное представление об описываемых достопримечательностях.

В создаваемом лингвострановедческом словаре в статьях на русском языке часто используются пассивные конструкции. При переводе на английский язык многие пассивные конструкции мы предлагаем заменить на активные. Например:

Во время Великой Отечественной войны город был оккупирован немецкими войсками. – ‘At the time of the Great Patriotic War the German-fascist invaders occupied the town’.

В 1944 город Барань был освобожден от оккупации войсками Красной Армии. – ‘In 1944 the Red Army soldiers liberated Baran’ from occupation’.

Здесь [в храме] хранятся уникальные ценные иконы, написанные в XVIII в. – ‘The church contains unique valuable icons written in the 18th century’.

Замена пассивных конструкций на активные обусловлена тем, что благодаря активному залогу легче воспринимается смысл высказывания.

В отдельных случаях при переводе словарных статей мы решили использовать прием добавления, т. е. восстановление при переводе формально невыраженных элементов исходного языка [4]. Например, в русском варианте встречаются выражения *немецкие войска, немецкие захватчики*. В статьях на английском языке данным выражениям соответствует вариант *the German-fascist invaders*. Слово *fascist*, добавленное при переводе, способствует усилению эмоционального воздействия на читателя. Также прием добавления позволяет более развернуто представить информацию в переведенном варианте. Например: в русском варианте статьи о городе Верхнедвинск говорится: *Освобожден в июле 1944*. В английском варианте статьи данное предложение передается следующим образом: *The town of Verkhnedvinsk was liberated from occupation in July 1944*.

Таким образом, мы рассмотрели 3 основных аспекта особенностей и проблем перевода лингвострановедческого материала. Указанные особенности перевода материала, входящего в создаваемый нами лингвострановедческий словарь «Малые города Витебщины», могут быть использованы при обучении теории перевода, в частности перевода информации лингвострановедческого и культурологического характера.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР. – 2009. – 448 с.
2. Иванищева, О. Н. Лексикографирование культуры в двуязычном словаре [Текст] дис...канд. филолог. наук 10.02.19 / О. Н. Иванищева. – Санкт-Петербург, 2005. – 411 с.
3. Комлев, Н. Г. Словарь иностранных слов / Н. Г. Комлев – 2006. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/foreign-words-komlev/fc/slovar-210.htm#zag-2292>. – Дата доступа: 18.04.2019.
4. Нелюбин, Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – 2003. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/translation-dictionary/index.htm>. – Дата доступа: 18.04.2019.

Д. С. КУЗАВКА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Д. В. Архипов

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ АББРЕВИАТУР И СОКРАЩЕНИЙ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Перевод, как известно, – это сложный и многогранный вид человеческой деятельности. Хотя обычно говорят о переводе «с одного языка на другой», но, в действительности, в процессе перевода происходит не просто замена одного языка другим. В переводе сталкиваются различные культуры, разные личности, разные складывания мышления, разные литературы, разные эпохи, разные уровни развития, разные традиции и установки.

Переводом интересуются культурологи, этнографы, психологи, историки, литературоведы, и разные стороны переводческой деятельности могут быть объектом изучения в рамках соответствующих наук. Аббревиатуры и сокращения обнаруживают целый ряд грамматических особенностей. В научной и технической литературе занимают особое место тексты, ориентированные не столько на носителей определенного языка, сколько на представителей некоторой профессиональной группы с определенными экстралингвистическими знаниями.

Несмотря на то, что существуют довольно многочисленные, хотя и фрагментарные, исследования, посвященные проблемам аббревиации в современных языках, сокращенные лексические единицы остаются во многих отношениях загадкой в лингвистическом плане, поскольку применительно к ним приходится рассматривать под специфическим углом зрения такие фундаментальные проблемы как проблема структуры слова и его значения, проблема морфемы и др. Этой сложностью объясняется противоречивость мнений, а порой и противоречивый подход к сокращенным лексическим единицам.

Перевод сокращений и аббревиатур всегда являлся актуальной темой для изучения, но в последнее десятилетие ему уделяется особое внимание. Необходимо отметить, что система сокращений в любом языке является неотъемлемой частью его общей лексико-семантической системы и поэтому системы сокращений в разных языках существенно различаются. Весьма различается частота употребления конкретных групп сокращений, в частности в английском *e. g.* (*exempli gratia*), в то время как в русском языке предпочтительнее употреблять в аналогичных случаях «например». Из этого видно, что не следует стремиться в каждом случае передавать иностранные сокращения на русском языке также сокращением.

Обладая почти исключительно назывной функцией, подобно и даже в большей степени, чем термин и имя собственное, аббревиатура переводится эквивалентом – названием того же референта на родном языке, а при отсутствии такого же – нередко названием близкого понятия (ср. рус. «загс», англ. “registry office”). По существу, переводом это можно назвать лишь условно, поскольку аббревиатура, как правило, собственного значения не имеет, а является уменьшенным отражением значения исходной единицы – соотношением, которое должно сохраниться и в переводе на русский язык также сокращением. Тем не менее, переводчику необходимо знать основные способы передачи иностранных сокращений на русский язык. Такими способами являются:

- передача иностранного сокращения эквивалентным русским сокращением;
- заимствование иностранного сокращения (с сохранением латинского написания);
- передача буквенного состава иностранного сокращения русскими буквами (транслитерация);
- передача фонетической формы иностранного сокращения русскими буквами (транскрипция);
- описательный перевод;
- создание нового русского сокращения.

Зачастую для переводчика использование аббревиатур в речи или тексте представляет собой определенную сложность. Даже при употреблении известных сокращений могут возникнуть серьезные вопросы. К примеру, ЕСАС = European Civil Aviation Conference – Европейская конференция по вопросам гражданской авиации (ЕКГА). Как это сокращение переводить при устном переводе – как указано в словаре (ЕКГА), или как оно довольно часто звучит даже в речи выступающих по-русски (ИКАК)? Или АИЦ = Aeronautical Information Circular – Аэронавигационный информационный циркуляр (АИЦ) это все-таки АИЦ или АИК, как его часто произносят переводчики? Скорее всего, и в первом и во втором примере большее право на жизнь имеют первые варианты – ЕКГА и АИЦ просто в силу того, что они правильные.

Информативная емкость, удобство произнесения, легкая запоминаемость сокращений, особенно акронимов, способствуют росту их числа и использования в различных областях коммуникации, а значит и возрастает необходимость их исследования. В исследованиях, посвященных проблемам аббревиации, содержится много спорных и противоречивых утверждений. До сих пор остается много неясного в вопросе о природе сокращений, об их взаимосвязи с системой языка, нет строгой, четкой классификации структурных типов сокращенных лексических единиц, не

приведен строгий научный анализ особенностей отдельных структурных типов. Чрезвычайно много неясного в вопросе о лексико-семантических особенностях сокращений, закономерностях их семантического развития. Таким образом, в настоящее время одна из важнейших задач в области создания общей теории аббревиации заключается в сборе и анализе достоверного и обширного фактического материала, на котором можно было бы построить обобщения всех сокращенных лексических единиц и дать их подробную характеристику, что может являться темой для дальнейшего исследования.

Общепринятым стало разделение всех сокращений на графические и лексические, под графическими сокращениями подразумеваются сокращения, применяющиеся только в письменной речи, не имеющие своей особой звуковой формы. Лексическое сокращение – это единица языка, обладающая не только внешней (звуковой) стороной, но и внешне выраженным значением, и существующая в речи как нечто уже существующее и лишь воспроизводимое в речи. Охарактеризованы основные типы сокращений, т. е. аббревиатура, акроним, сокращенное кодовое наименование, контрактура, организационное обозначение.

Таким образом, указанные выше особенности сокращений свидетельствуют о том, что они представляют собой специфический языковой материал, во многом отличающийся от обычных лексических единиц, что должно учитываться при работе с ними. Проблема аббревиации привлекает все большее внимание лингвистов. Широкое использование самых различных сокращений – это своего рода ответ языка на происходящую в мире научно-техническую революцию. И не удивительно, что наиболее интенсивно аббревиация используется именно для пополнения лексики новых, бурно развивающихся отраслей науки и техники: космонавтики, ракетного дела, радиоэлектроники, ядерной энергетики, программирования и т. д.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М. : Высшая школа, 2003. – 240 с.
2. Миньяр-Белоручев, Р. К. Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Наука, 1996. – 208 с.
3. Швейцер, А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1988. – 215 с.

Д. А. ЛАПТЕЙКИНА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – М. В. Ярошук

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЗАГОЛОВКОВ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛИЙСКИХ СМИ

Неотъемлемой частью газетных публикаций является заголовок. В прессе он занимает самую сильную позицию. Именно от характера и оформления заголовков во многом зависит имидж газеты или журнала, а также и воздействие той или иной публикации на читателя.

Перевод заглавия можно считать отдельной переводческой проблемой, от решения которой в значительной степени зависит репутация издания. При переводе газетных и журнальных статей, а тем более их заглавий, недостаточно лишь передать содержание статьи и смысл ее названия – необходимо сохранить центральную функцию заголовка, способность привлечь внимание к теме статьи, заинтересовать и даже заинтриговать читателя.

Переводческие трансформации являются положительными изменениями, преобразующими структуру предложения и помогающими достичь переводческой эквивалентности, т. е. адекватности перевода. Задача переводчика заключается в умении произвести необходимые переводческие преобразования, при этом соблюдая нормы языка перевода, чтобы как можно более полно передать основную информацию текста оригинала [1, с. 304].

Согласно Ю. В. Глухой и Ю. В. Приваловой [2], в английской прессе выработался особый стиль газетного заголовка, имеющий ряд характерных черт, которые и создают определенные трудности при переводе.

1. Разговорно-фамильярный характер. Для английского читателя подобный характер заголовков считается нормальным и не бросается в глаза. Однако из-за своей необычности на русского читателя он произведет гораздо большее впечатление. Поэтому при переводе таких заголовков необходимо учитывать особенности русского газетно-публицистического стиля: *EU to slap fresh sanctions on Syria* ‘Новые санкции ЕС в отношении Сирии’, *Say hello to intelligent pills* ‘Разработана «интеллектуальная» пилюля’.

2. Экспрессивность. Англоязычные заголовки характеризуются большей экспрессивностью в сравнении с русскоязычными. Поэтому необходимо учитывать эту экспрессивность лексических и грамматических средств и переводить англоязычные заголовки так, чтобы они были доступны пониманию русского читателя: *After EU «Yes», Croatia needs reforms, tight budget* ‘Хорватия на пороге в ЕС: необходимы реформы’.

3. **Сжатый и отрывистый ритм.** Английские заголовки, вследствие стремления к краткости и лаконичности, имеют более сжатый, отрывистый ритм. Русским газетным заголовкам лаконичность присуща в меньшей степени, поэтому в англо-русских переводах нередко приходится выбирать более пространственный вариант: *Obama Drastically Cuts Military; Sparks Heated Debate in Congress* 'Радикальное сокращение президентом США вооруженных сил вызвало бурные прения в Конгрессе'.

4. **Своеобразный «жаргон заголовков».** В области лексики для заголовков английских газет характерно частое использование небольшого числа специальных слов, составляющих своего рода «жаргон заголовков»: *ban, bid, claim, crack, crash, cut, dash, hit, move, pact, plea, probe, quit, quiz, rap, rush, slash* и др. Вследствие широкой семантики таких слов необходимо прибегать к их конкретизации при переводе: *Russia claims US interest in S. Sudan motivated by oil* 'Россия считает, что интересы США в Южном Судане связаны с нефтью'.

5. **Устойчивые выражения.** Обычно заголовки, содержащие устойчивые выражения, бывают трудны для понимания, если переводчик недостаточно хорошо знаком с литературой, политической жизнью и бытом Англии или США. Задача переводчика в данном случае связана не только с распознаванием подобных явлений в газетных заголовках, но и с соблюдением стилистических и грамматических особенностей заголовков языка перевода. Так в заголовке *All Quiet on Monty Front* слово *Monty* является сокращением фамилии *Montgomery*; выражение *all quiet on ... front* взято из военных сводок и употребляется в тех случаях, когда на фронте наступает затишье. Поэтому заголовок следует перевести следующим образом: 'На этот раз Монтгомери отказывается сделать заявление' [3, с. 93].

6. **Сокращения.** Употребляемые в английской прессе сокращения делятся на три группы. Первую группу составляют неологизмы, которые без помощи словаря перевести довольно сложно: *Europeans don't eat enough fruit and veg* 'Европейцы потребляют недостаточно фруктов и овощей'. Вторая группа – сокращения фамилий или фамильярные прозвища известных политических или общественных деятелей: *Winnie – Winston Churchill, JFK – John F. Kennedy, Rocky – Rockefeller*. Третья группа – сокращения географических названий. В русских заголовках эти сокращения приводятся полностью: *Rockies Mystery Solved by New Mountain-Creation Theory?* Новая теория раскроет загадку формирования Скалистых гор? [4].

7. **Титулы.** В английских газетах принято всегда указывать титул политического деятеля даже тогда, когда он подвергается критике. Если его фамилия употребляется без упоминания титула или занимаемой должности, перед ней всегда ставится сокращение *Mr. (Mister)* или *Mrs. (Mistress)*: *Chancellor Adenauer / Doctor Adenauer* 'Аденауэр', *Mr. Macmillan*

‘Макмиллан’, *General de Gaulle* ‘де Голль’, *Sir Winston Churchill* / *Sir Winston* ‘Черчилль’. Все эти титулы имеют в английском тексте чисто формальное значение и не отражают особого уважения автора статьи к упоминаемым персонам. Поэтому при переводе эти титулы, как правило, опускаются. Исключение составляют особо официальные тексты, в которых они переводятся, причем *Mr.* и *Mrs.* переводятся соответственно ‘господин’ и ‘госпожа’, а не ‘мистер’ и ‘миссис’. Последние варианты могут употребляться только при переводе художественной литературы [4].

8. **Эллипсис.** Обычное применение эллиптических конструкций придает заголовкам чрезвычайную сжатость и динамичность. Русским заголовкам, как и всему газетному стилю в целом, присущ более плавный, спокойный характер, а действие в них, в отличие от заголовков в английских газетах, передается чаще существительным, чем глаголом: *Conference to open to-day* ‘Сегодня открытие конференции’.

9. **Преобладание глагольных заголовков.** В отличие от английской прессы, для русской печати глагольные заголовки являются большой редкостью. Для нее характерно преобладание безглагольных заголовков. Эту особенность следует учитывать при переводе английских газетных материалов на русский язык. *Floods Hit Scotland* ‘Наводнение в Шотландии’, *Johnson Sends Message* ‘Послание Джонсона’, *Sangdys Goes on Caribbean Tour* ‘Поездка Сэнгдиса в страны Карибского бассейна’ [5, с. 3].

Перевод газетных заголовков требует самых разнообразных переводческих трансформаций, определяемых расхождениями в типовой структуре заголовков, неоднозначностью их смысловой интерпретации, расхождениями в наборе используемых лексических единиц, а также экспрессивно-стилистическими факторами. Для адекватного перевода необходимо знать особенности переводческих трансформаций, т. к. существуют различия между структурой английских и русских заголовков, знания которых позволяют максимально точно и лаконично передать смысл и своеобразие заголовка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Исаева, А. Ю. Переводческие трансформации и деформации в процессе перевода газетного заголовка (на материале английского и русского языков) / А. Ю. Исаева // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2 – С. 302–312.

2. Глухова, Ю. В. Особенности перевода заголовков английской прессы / Ю. В. Глухова, Ю. В. Привалова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012001075>. – Дата доступа: 17.04.2019.

3. Паршин, А. Н. Теория и практика перевода / А. Н. Паршин. – М. : Русский язык, 2000. – 214 с.

4. Гордеева, А. Т. Особенности перевода английских газетных заголовков / А. Т. Гордеева, М. И. Воротынцева // Молодежь и наука: Сборник материалов VI Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых [Электронный ресурс]. – Красноярск : Сибирский федеральный ун-т, 2011. – Ре-

жим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2010/section14.html>. – Дата доступа: 17.04.2019.

5. Хижняк, И. М. Трудности перевода заголовков английской и американской прессы / И. М. Хижняк // Саратовский государственный ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – 2015. – 6 с.

А. О. МУХАМЕДОВ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – М. Ю. Горудко

ПРИМЕНЕНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ)

Общеизвестно, что состав лексики любого языка постоянно пополняется и обновляется. Появление неологизмов – прямое свидетельство жизнеспособности языка. Исследование неологизмов последних десятилетий показывает, что вектор развития английского языка меняется в сторону создания новых слов [4, с. 36]. В современном английском языке намечается тенденция к расширению словарного состава. Неологизмы обычно образуются по законам соответствующего языка, по его продуктивным моделям словообразования. Неологизмы охватывают все сферы человеческой деятельности.

По определению И. В. Арнольд, «неологизм – новое слово, языковое новшество (оборот речи), грамматическая особенность, появляющаяся в языке» [1, с. 166].

В процессе перевода часто оказывается невозможным использование буквального словарного соответствия. В этом случае переводчик прибегает к преобразованию внутренней формы слова или словосочетания, или его полной замены, т. е. к переводческой трансформации. По определению Л. С. Бархударова, трансформация – «основа большинства приемов перевода, которая заключается в изменении формальных (лексические и грамматические трансформации) или семантических (семантические трансформации) компонентов исходного текста при сохранении информации, предназначенной для передачи» [2, с. 110].

Цель статьи заключается в определении частотности применения переводческих трансформаций на примере английских неологизмов. Материалом послужило 237 английских неологизмов, извлеченных из словарей (словари см. в списке сокращений).

Анализ языкового материала показал, что при переводе неологизмов с английского языка на русский применяются следующие способы перевода:

транслитерация, калькирование, описательный перевод, прием включения, прямой перевод. Рассмотрим каждый из способов более подробно.

Транслитерация – переводческий метод, при котором буквы, составляющие слово на исходном языке, передаются буквами иностранного языка [3, с. 34]. Выделено 58 неологизмов, переведенных данным способом. Например, *art therapy* – арттерапия (УАРС), *blog* – блог (АРСС), *browser* – браузер (БАР и РАС), *cache* – кэш-память (АРСС), *crowdsourcing* – краудсординг (привлечение широкой общественности, через Интернет, в исследовании и исследовании общественных проблем) (УАРС), *satellite* – спутник (Мюл., с. 347).

Калькирование – способ перевода лексической единицы исходного языка путем замены его составных частей (морфем или слов) их лексическими соответствиями иностранного языка [3, с. 36]. Выделено 48 неологизмов, переведенных данным способом. Например, *adland* – рекламное дело (АРСС), *bankable* – прибыльный (АРСС), *biopic* – биографический фильм, фильм-биография (БАР и РАС), *cybercrime* – киберпреступность (Мост.), *kidvid* – детское телевидение, телепередачи для детей (УАРС).

Описательный перевод – употребляется, когда ни одно из словарных соответствий слова не подходит к данному контексту [3, с. 38]. Выделено 74 неологизма, переведенных данным способом. Например, *aerocapture* – выведение на орбиту спутника с использованием аэродинамического торможения (БАР и РАС), *AFK* (Away From Keyboard ‘меня нет возле клавиатуры’) – сообщение, посылаемое в случае перерыва в интерактивном взаимодействии (БАР и РАС), *antisocial networking* – добавление друзей в социальные сети ради количества (БАР и РАС), *to pocket dial* – телефонный вызов, в то время, как мобильный телефон находится в кармане или сумочке владельца (БАР и РАС).

4. В последнее время при передаче неологизмов применяется также прием включения, т. е. использование оригинального написания английского слова в тексте. Способ прямого включения может быть оправдан в тех случаях, когда неологизм невозможно передать ни одним из рассмотренных способов перевода в связи со специфичностью его звучания или написания [5, с. 253]. Выделено 5 неологизмов, переведенных данным способом. Например, *iPad* – (iPad и айпад), Интернет-планшет компании Apple (УАРС), *iPhone* – (iPhone и айфон), Интернет-телефон, телефон с возможностью доступа к Internet (УАРС), *offline* – offline и оффлайн (БАР и РАС; Мост.), *online* – online и онлайн (БАР и РАС; Мост.), *website* – веб-сайт, web-сайт (часть всемирной сети www; сайт в Интернете) (УАРС).

Прямой перевод применим для передачи неологизмов, которые отличаются в языке оригинала и языке перевода лексическими единицами. Во время такого перевода сохраняется основное значение слова, но в языке перевода

слово отличается лексическим составом. Выделено 66 неологизмов, переведенные данным способом. Например, *ОТР* (on the phone) – по телефону (УАРС), *satellite television* – спутниковое телевидение (Мюл., с. 347), *selfie* – самошелк (фото себя) (УАРС), *zero gravity* – невесомость (БАР и РАС).

Таким образом, рассмотрев вышеперечисленные способы перевода неологизмов, считаем описательный перевод и экспликация (74 неологизмов) наиболее популярным. Связываем это с тем фактом, что носителю русского языка часто непонятен и неологизм, и его дефиниция. Прием прямого перевода (66 неологизмов) по частотности употребления являются вторыми; транслитерация и транскрипция (58 неологизмов) занимают третью позицию; калькирование (48 неологизмов) – предпоследнюю. Прием прямого включения (5 неологизмов) расцениваем как наименее продуктивный способ, так как практически все слова-неологизмы адаптируются к русской графике. Из этого следует, что при переводе неологизмов с английского языка на русский чаще всего используются традиционно разработанные приемы перевода. В заключение отметим, что при переводе неологизмов в каждом конкретном случае переводчик выбирает вариант, исходя из контекста.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

АРСС – Англо-русский современный словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://top_english.academic.ru/. – Дата доступа : 12.02.2019.; Мост. – Англо-русский универсальный дополнительный практический переводческий словарь И. Мостицкого [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://mostitsky_en_ru.academic.ru/. – Дата доступа : 04.02.2019.; БАР и РАС – Большой англо-русский и русско-английский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://dic.academic.ru/contents.nsf/eng_rus/. – Дата доступа : 12.02.2019.; Мюл. – Мюллер, В. К. Полный англо-русский и русско-английский словарь : 300 000 слов и выражений / В. К. Мюллер. – М. : Эксмо, 2015. – 1328 с.; УАРС – Универсальный англо-русский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://universal_en_ru.academic.ru/. – Режим доступа : 12.02.2019.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 376 с.
2. Бархударов, Л. С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – М. : Международные отношения, 2005. – 240 с.
3. Голикова, Ж. А. Перевод с английского на русский / Ж. А. Голикова. – Минск : Новое знание, 2008. – 287 с.
4. Жлуктенко, Ю. А. Английские неологизмы / Ю. А. Жлуктенко, В. А. Березинский. – Киев. : Наукова думка, 1983. – 154 с.
5. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.

Ю. В. ЧУРКИНА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина
Научный руководитель – О. В. Кивака

**ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ
НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В НОВЕЛЛЕ С. ЦВЕЙГА «АМОК»**

Категория определенности-неопределенности в лингвистике известна уже давно. По мнению В. Н. Ярцевой, она является одной из «категорий семантики высказывания», а основная ее функция – это «актуализация и детерминация имени, демонстрация его единственности в описываемой ситуации (определенность), либо выражение его отношения к классу подобных ему феноменов (неопределенность)» [1].

Явно выраженный показатель данной категории – артикль. «Артикль (от франц. *article*, от лат. *articulus*) – грамматический элемент, выступающий в языке в виде служебного слова и служащий для определения категории определенности-неопределенности (именной), постоянно сопровождает существительное, образует с ним аналитическую форму и имеет главным образом грамматическое значение» [1].

Итак, артикль – это словоформа, которая служит детерминативом (определителем) существительного. Он является одним из главных средств передачи определенности и неопределенности. Неопределенный артикль указывает на то, что речь идет о неопределенном, новом, незнакомом предмете. В то время как определенный артикль говорит о том, что данный предмет или явление уже знакомы (определены). Во множественном числе неопределенного артикля нет.

Ссылаясь на мнение Д. А. Паремской, отметим, что основными случаями употребления неопределенного артикля в немецком языке будут являться следующие:

- 1) перед существительными, которые называются впервые;
- 2) перед существительными, входящими в состав сложного именного сказуемого;
- 3) перед существительными в составе сложного именного сказуемого, обозначающими профессию, звание, национальность, если они конкретизированы определением;
- 4) перед существительными в функции сравнения;
- 5) после глаголов *haben*, *brauchen* и безличного оборота *es gibt* [2, с. 251].

Целью нашего исследования было изучение особенностей выражения категории неопределенности в новелле Стефана Цвейга «Амок» („Amokläufer“).

Основным средством выражения неопределенности является неопределенный артикль. Он указывает на то, что речь идет о неопределенном, новом, незнакомом предмете, например: *Im März des Jahres 1912 ereignete sich im Hafen von Neapel bei dem Ausladen eines großen Überseedampfers ein merkwürdiger Unfall* [4]. Это первое упоминание о каком-то случае (*Unfall*), нам неизвестном, о котором пойдет речь в новелле, поэтому используется неопределенный артикль *ein*. Для существительного *Überseedampfer* ‘океанский пароход’ в значении «один из многих» автор также употребляет неопределенный артикль. В следующем примере четко видна разница в специфике выражения категорий определенности и неопределенности. С. Цвейг представляет нового персонажа, используя при этом неопределенный артикль для выражения новизны: *Ein junger, ganz junger blonder Offizier stand dort, sehr linkisch, sehr schmal, sehr blaß* [4].

Кроме артикля, в немецком языке к средствам выражения категории неопределенности относят также и неопределенные местоимения, среди которых: *einer, keiner, welcher, man, alle, alles, viele, wenige, jemand, etwas*. «Неопределенное местоимение (от англ. indefinite pronoun) – субстантивное и адъективное местоимение, указывающее на предмет или признак, мыслимый как лишенный конкретности, или не подлежащий более точному определению» [3].

Неопределенные местоимения также выполняют роль маркера неопределенности в тексте. В новелле С. Цвейга «Амок» встречается неопределенность в значении ‘другие, иные’ – *andere*, например: *Ich bin nicht nur Arzt, ich habe nicht nur Sprechstunden ... ich habe auch andere Stunden* [4]. Либо выражается неопределенность числа посредством использования местоимения *alles* ‘все’, например: *Alles war wie gestern* [4]. В следующем примере местоимение *etwas* имеет также значение неопределенности – ‘что-то, что-нибудь’: *Da regte es sich drüben im Dunkel, etwas stand auf, tat zwei Schritte, und plötzlich hörte ich knapp vor mir seine Stimme, höflich und gedrückt* [4].

Итак, неопределенный артикль и неопределенные местоимения являются главными и явно выраженными показателями категории неопределенности. Для большего понимания мы использовали сравнение количества употреблений неопределенного и определенного артиклей, а также некоторых определенных и неопределенных местоимений. Для этого было подсчитано число определенных и неопределенных артиклей (1208 и 507 соответственно), личных (2065), притяжательных (99), указательных (56) и неопределенных местоимений (307), использованных С. Цвейгом в новелле «Амок».

На основе проведенного исследования можно сделать вывод, что в новелле С. Цвейга «Амок» область использования неопределенного артикля и неопределенных местоимений (около 20 % от общего числа употреблений) значительно меньше области использования определенного артикля и личных, притяжательных, указательных местоимений (около 80 % от общего числа). Употребление артиклей и местоимений, выражающих неопределенность, позволяет автору новеллы более точно передать ощущения недосказанности, неизвестности, новизны, что способствует достижению взаимопонимания между автором и читателем. Область применения неопределенных артиклей и местоимений в художественном тексте новеллы отражает общую картину существования категории неопределенности в немецком языке, где она имеет меньшую частотность использования по сравнению с категорией определенности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ярцева, В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева – М. : Советская энциклопедия, 1990 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rus-lingvist-dict.slovaronline.com/>. – Дата доступа: 13.04.2019.
2. Паремская, Д. А. Практическая грамматика немецкого языка: учебное пособие для студентов вузов по специальности «Современные иностранные языки» / Д. А. Паремская. – 16-е изд., испр. – Минск : Вышэйшая школа, 2017. – 351 с.
3. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова – М. : Советская энциклопедия, 1966–1990 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://b-ok.org/book/661911/28d9f7>. – Дата доступа: 13.04.2019.
4. Zweig, St. Der Amokläufer / St. Zweig [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://gutenberg.spiegel.de/buch/amok-6860/2>. – Дата доступа: 11.03.2019.

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ:
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ, ДИСКУРС**

А. С. БАРАХОЕВА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет
Научный руководитель – М. В. Беляева

**СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА
В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

В настоящее время реклама имеет огромное влияние на современное общество: она ориентируется на запросы потребителя и соответствует интересам производителя товаров. Основным инструментом воздействия на реципиента является язык. Именно языковая сторона рекламного текста, ее специфика, в том числе синтаксическая, интересуют лингвистов и исследователей языка, как российских, так и немецких.

Рекламный текст – наиболее важный компонент коммуникации, чье содержание является определяющим в осуществлении главной функции рекламы – положительно воздействовать на потенциального потребителя.

Определение понятия «рекламный текст» имеет несколько вариаций, каждое из которых раскрывает понятие с разных аспектов. Например, советский и российский ученый С. Г. Кара-Мурза дает следующее определение понятию «рекламный текст»: «газетные, радио- и телетексты, различающиеся и тематически, и стилистически и объединяемые комплексной коммуникативной установкой» [1].

Помимо прочего, рекламный текст обладает определенной структурой – заголовок, текст, а также девиз. К тому же допускаются дополнительные элементы текста, такие как вставки или логотипы [2, с 41]. Структура рекламного текста должна заинтересовывать потребителя и побуждать к приобретению товара.

Структурно рекламные тексты разделяются на основные и выделенные [2, с. 39]. Немаловажными являются и элементы рекламного текста. Немецкие и российские лингвисты выделяют основные части рекламного текста, такие как заголовок и подзаголовок, основной текст, рекламные слоганы и т. д.

Однако реклама, как и рекламный текст очень редко являются шаблонными – иначе, это не привлекало бы потребителей. Эта же причина повлияла на нестандартное использование синтаксических структур в немецком рекламном тексте.

Как правило, в рекламных текстах используются несложные для восприятия синтаксические конструкции, которые не должны затруднять понимание рекламного текста.

В данной статье рассмотрим наиболее распространенные синтаксические конструкции немецких рекламных текстов.

Как указано в исследовании «Лингвистические особенности немецких рекламных текстов», в немецком рекламном тексте часто используется вопросно-ответная конструкция [3, с. 1670]. Вопросно-ответная форма изложения – это синтаксическая конструкция, в которой происходит чередование вопроса, а затем ответа на данный вопрос. Частое использование подобных конструкций объясняется тем, что они эмоционально воздействуют на потенциального потребителя, к тому же, они имеют разговорный оттенок. Более того, она выражает вопрос потребителя и дает ответ в виде рекламы того или иного продукта. Например, реклама лекарства Betaisodon: *Desinfektion? Wunden würden den Profi wählen:*

- *Bekämpft 99,9 % der relevanten Keime;*
- *Sofortiger Wirkeintritt;*
- *Langanhaltende Wirkung;*
- *Ohne Brennen auf der Haut* [4, с. 37]

Имея разговорный оттенок, приближенный к разговорной речи, рекламный текст создает непринужденность высказывания, тем самым вызывает заинтересованность со стороны потенциального покупателя товара.

Следующей, наиболее используемой синтаксической конструкцией является побудительное предложение (или же побудительная конструкция). Побудительная конструкция – это тип предложения, основная цель которого побудить выполнить обозначенное действие. Формой такого выражения является императив (повелительное наклонение). Особенность императива заключается в образовании тесного контакта с потенциальным потребителем для осуществления главной задачи рекламы – продвижения продукта. Примером такой конструкции может послужить реклама витаминов Eunova: *Entdecken Sie das neue EUNOVA DuoProtect mit den sich ergänzenden Vitaminen D3 und K2. Gemeinsam stark für Ihre Knochengesundheit!* [4, с. 85]. В данном примере можно заметить, как благодаря императиву создается контакт с потребителем, при этом имеется намерение не приказа, а совета, рекомендации.

Следующей актуальной для немецкого рекламного текста синтаксической конструкцией является прием парцелляции в тексте. Парцелляция представляет собой членение предложения, как простого, так и сложного, на небольшие самостоятельные части. Частый выбор создателями немецкой рекламы данной конструкции достаточно обоснован, так как парцелляция придает рекламному тексту динамичность и экспрессивность, к тому

же избавляет рекламу от неуместных длинных предложений. Примером может послужить реклама ухаживающей косметики для лица Eubos: *Auf die Haut. Fertig. Schön* [4, с. 21].

Таким образом, исследованный материал немецкой рекламы свидетельствует о том, что одним из средств воздействия на потребителя является синтаксическая организация рекламного текста, ориентированная на привлечение внимания потребителя к продвигаемому товару.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кара-Мурза, Е. С. «Дивный новый мир» российской рекламы: социокультурные, стилистические и культурно-речевые аспекты / Е. С. Кара-Мурза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gramota.ru/mag_arch.html?id=23. – Дата доступа: 29.03.2019.
2. Гаспарян, О. Т. Интенциональные стратегии современного рекламного дискурса: дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.01.10 / О. Т. Гаспарян. – М., 2017. – 154 с.
3. Вирченко, М. А. Лингвистические особенности рекламных текстов / М. А. Вирченко, Ю. А. Лымарь, Н. В. Чех // Молодой ученый. – 2016. – № 11. – С. 1669–1672.
4. Bunte. – 2019. – № 11. – 89 S.

Д. Д. БАСАКИНА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. Г. Сальникова

ИНТЕРЪЯЗЫКОВЫЕ ЛАКУНЫ КАК ЯВЛЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Языковая картина мира формирует тип отношения человека к миру и задаёт формы его поведения. Каждый естественный язык отражает определенный способ концептуализации мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию. Формируется мир говорящих на данном языке, то есть языковая картина мира как совокупность знаний о мире, запечатлённых в грамматике, лексике, фразеологии [1, с. 18].

Итак, одно и то же понятие, один и тот же кусочек реальности имеет разные формы языкового выражения в разных языках – более полные или менее полные.

«Если в одном из языков лексическая единица отсутствует, – отмечает И. А. Стернин, – то говорят о наличии лакуны в данной точке лексической системы этого языка; в языке сопоставления соответствующая единица

оказывается безэквивалентной (то есть единице одного языка не соответствует ни одной единицы другого языка)» [2, с. 24].

В силу того, что лексико-семантические поля в каждом языке характеризуются разной степенью структурирования и разными специфичными свойствами, то путем сопоставления лексических единиц одного поля в разных языках можно выявить наличие семантических пустот – лакун. Для подтверждения данной гипотезы был проведен анализ межъязыковых лексических лакун, извлеченных из тематических русско-английского и англо-русского словарей.

Проанализировав материал Нового англо-русского / русско-английского словаря АВВУ Lingvo [3], Русско-английского (британского) тематического словаря [4], Англо-русского тематического словаря [5] и Англо-русского, русско-английского словаря Бржозовского [6] мы отобрали 69 единиц безэквивалентной лексики в русском языке и 38 единиц – в английском.

Лакуны условно подразделяются на мотивированные и немотивированные. Мотивированные лакуны связаны с отсутствием самой реалии у того или иного народа. Немотивированные лакуны не поддаются объяснению через отсутствие реалии: соответствующие реалии есть, но народ в силу культурно-исторических причин их как бы не заметил, не сформулировал понятий об этих реалиях, оставил их неназванными, например, в русском языке: мать мужа – свекровь, мать жены – теща, в английском языке нет дифференциации: *mother-in-law*; соответственно: тесть, свекор – *father-in-law*. Из проанализированного нами количества лексических единиц английского языка 6 являются мотивированными лакунами в русском (*cream tea* – пятичасовой чай с хлебом, топлеными сливками и вареньем; *English breakfast* – плотный утренний завтрак), 63 – немотивированными (*ivory* – цвет слоновой кости; *barber* – мужской парихмахер, *singleton* – единственный ребенок). 6 лексем русского языка являются мотивированными лакунами в английском (*пряник* – *spice cake*; *творог* – *cottage cheese*; *гренки* – *pieces of toasted bread*), 32 – немотивированными (*дошкольник* – *preschool child*; *однокурсник* – *student of the same year*; *двоечник* – *poor student*).

Отобранные лексемы были классифицированы согласно их понятийной направленности и объединены в следующие понятийные области:

1) **Семья.** Эта область характеризуется обширным наличием лакун в русском языке, всего 8: *grandparents* – бабушка и дедушка; *sibling* – родной брат или сестра; *in-laws* – теща и тесть (свекровь и свёкр соответственно); *toddler* – ребёнок, начинающий ходить; *fosterage* – воспитание чужого ребенка; *singleton* – единственный ребенок; *after-born* – ребенок, родившийся после смерти родителя (особенно отца); *illegitimate* – незаконнорожденный ребенок.

2) **Еда и напитки.** Наличие лакун в данной области объясняется национальными особенностями двух народов. Так, русских лакун было обнаружено 9: *brandade* – рыбное пюре с приправой; *cream tea* – пятичасовой чай с хлебом, топлеными сливками и вареньем; *eggnog* – яйца, взбитые с молоком и сахаром, с добавлением рома; *english breakfast* – плотный утренний завтрак (с горячим блюдом); *cracker* – хрустящее печенье, которое легко ломается; *chips* – жареный хрустящий картофель; *confectionary* – кондитерские изделия; *smoothie* – густой напиток в виде смешанных в блендере или миксере ягод, фруктов или овощей (обычно одного вида) с добавлением молока, сока, льда, мороженого и т.д.; *graveling* – молодой лосось. Английские лакуны (всего было найдено 13 единиц) данной группы следующие: *баранка* – bread ring; *бульон* – clear soup; *гренки* – pieces of toasted bread; *кипяток* – boiling water; *простокваша* – sour clotted milk; *пряник* – spice cake; *ряженка* – fermented baked milk; *творог* – cottage cheese; *цыпленок* – young chicken; *морс* – fruit drink/water; *сухофрукты* – dried fruit; *горбуша* – hunchback salmon; *щи* – cabbage soup.

3) **Цветовая палитра.** Нами было обнаружено 5 лакун русского языка: *dun* – серовато-коричневый цвет; *ivory* – цвет слоновой кости; *firefly* – густой желтовато-красный цвет; *gun-metal* – серый цвет с красноватым оттенком; *fawn* – желтовато-коричневый цвет; и 2 лакуны английского языка: *голубой* – light blue и *фисташковый* – pistachio green.

4) **Одежда.** В данной области нами было обнаружено лишь 4 русские лакуны: *longsleeve* – футболка с длинными рукавами; *clutch* – маленькая дамская сумочка, которую держат в руках; *hoody* – толстовка с капюшоном; *handkerchief* – носовой платок.

5) **Образование.** Эту группу составляют 10 русских лакун: *arts* – гуманитарные науки; *graduate* – выпускник высшего учебного заведения; *headmaster* – директор школы; *academicals* – парадная университетская форма учащихся и преподавателей (мантия с капюшоном, шапочка с плоским верхом); *blackboard jungle* – школа с низким уровнем обучения и дисциплины (в бедном районе города); *detention* – оставление после уроков в качестве наказания; *exhibition* – стипендия студента или школьника, которая не выдается на руки, а идет в счет оплаты за обучение; *great-go* – заключительный экзамен на получение степени бакалавра; *language house* – общежитие, в котором располагаются студенты, изучающие иностранный язык, и носители языка; *kindergarten* – детский сад; и 7 английских лакун: *интернат* – boarding school; *двоечник* – poor student; *отличник* – high achiever; *дошкольник* – preschool child; *однокурсник* – student of the same year; *доцент* – associate professor; *деканат* – dean's office.

6) **Профессии.** Эту область составляют 14 русских лакун: *amanuensis* – личный секретарь, пишущий под диктовку; *babysitter* – приходящая няня;

barber – мужской парикмахер; *billsticker* – расклейщик афиш; *bitplayer* – актер, исполняющий эпизодическую роль; *bootblack* – чистильщик сапог; *busker* – бродячий актер, выступающий на улице; *dairymen* – продавец молочных продуктов; *merchandiser* – оформитель витрин; *naturalist* – владелец зоомагазина, продавец чучел животных; *bailie* – городской судья; *bookseller* – продавец книг; *florist* – продавец цветов; *greengrocer* – продавец овощей и фруктов; и 6 лакун в английском языке: *баницик* – bathhouse attendant; *батрак* – farm labour; *вахтер* – front-door security; *прачка* – a woman who cleans the clothes by hands; *скоморох* – skomorokh; *тамада* – toastmaster.

7) **Время.** В этой группе нами было выделено 4 английские лакуны: *позавчера* – the day before; *послезавтра* – the day after tomorrow; *спозаранку* – early in the morning; *сутки* – twenty-four hours; в то время как в русском языке мы определили 2 лакуны: *tonight* – сегодня вечером и *bedtime* – время ложиться спать.

8) **Дом, предметы интерьера и мебель.** В данной области нами было обнаружено 15 русских лакун: *bungalow* – жилой одноэтажный дом; *maisonette* – двухуровневая квартира; *houseboat* – дом на воде; *farmhouse* – сельский дом; *lodging* – временное жильё; *basement* – подвальное помещение; *mailbox* – почтовый ящик; *bathmat* – коврик в ванной; *bookcase* – книжный шкаф; *bookshelf* – книжная полка; *desk* – рабочий стол; *freezer* – морозильная камера; *dishwasher* – посудомоечная машина; *doorbell* – дверной звонок; *drawer* – выдвижной ящик; и 8 английских: *ванна* – bath tub; *умывальник* – wash basin; *мыльница* – soap holder; *гостиная* – living room; *лампочка* light bulb; *перечница* – pepper shaker; *солонка* – salt shaker; *сахарница* – sugar bowl.

Нами было установлено, что из проанализированных безэквивалентных единиц русского языка, лакуны группы *Семья* составляют 13%, *Еда и напитки* – 14%, *Цветовая палитра* – 8 %, *Одежда* – 6%, *Образование* – 16%, *Профессии* – 22%, *Время* – 6%, *Дом, предметы интерьера и мебель* – 24%. В английском языке не было выявлено лакун в группах *Семья* и *Одежда*, а лакуны группы *Еда и напитки* составляют 34% от проанализированных безэквивалентных единиц английского языка, *Цветовая палитра* – 5%, *Образование* – 18%, *Профессии* – 15%, *Время* – 5%, *Дом, предметы интерьера и мебель* – 21%.

Можно сделать вывод о преобладании понятийной группы лакун *Дом, предметы интерьера и мебель* в русском языке, а в английском языке преобладают лакуны группы *Еда и напитки*. Как видим, понятийные группы безэквивалентной лексики, которые мы выделили, представляют центральный семантический пласт в каждом из языков, отражающий национально-культурные особенности каждого из народов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тарасевич, Н. А. Проблемы искусственного билингвизма: учебно-методическое пособие / Н. А. Тарасевич, Ж. В. Максимюк. – Брест : БрГУ, 2011. – 40 с.
2. Попова, З. Д. Лексическая система языка / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1984. – 148 с.
3. Новый англо-русский / русско-английский словарь АBBYY Lingvo – М. : Изд-во Аби Пресс, 2011. – 740 с.
4. Русско-английский (британский) тематический словарь: 9000 слов – М. : Изд-во T&P Books Publishing, 2013. – 256 с.
5. Шаталова, Т. И. Англо-русский тематический словарь / Т. И. Шаталова. – М. : Изд-во Астрель, 2005. – 237 с.
6. Бржозовский, А. С. Словарь англо-русский, русско-английский: Ок. 40 000 слов / Ред.-сост. А. С. Бржозовский. – Минск : Изд-во Парадокс, 2005. – 544 с.

А. Г. БЕЛЬСКАЯ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – И. Ф. Нестерук

СИНОНИМИЯ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ И ФИЛОСОФСКОМ АСПЕКТАХ

Синонимы – сложное, многогранное явление. Истоки синонимии лежат в античной греческой философии. Уже тогда человеческая мысль обращалась к проблематике изучения синонимии. Древние мыслители в своих размышлениях о языковой форме, о природе именованного обратили внимание на наличие нескольких имен для одного и того же объекта и впоследствии для обозначения данного явления ввели термин «синонимы» (от греч. *συνώνυμος* – одноименный). История изучения синонимии в отечественной лингвистике начинается с трудов М. В. Ломоносова и находит свое продолжение в первых лексикографических трудах по синонимике, например словари Д. И. Фонвизина (1783 г.), П. Калайдовича (1818 г.) и др. Со временем ученые стремятся классифицировать и определить место синонимии в системе языка. Появляется самостоятельное научное направление в лингвистике – синонимика, разрабатываются словари синонимов. Заметим, что определение понятия синонимов, характеристика их признаков и функций, их роль в языковом общении до сих пор являются спорными среди лингвистов. Основываясь на проведенном анализе источников, мы делаем вывод о том, что практически все исследования сторонников синонимии в языке сводятся к утверждению, что сино-

нимы – это слова смежного, почти одного значения, что именно различия между синонимами обуславливают их жизнь в языке.

Основным вопросом при рассмотрении синонимии, начиная с конца XVIII века, является вопрос о возможности наличия в языке двух и более слов для обозначения одного и того же понятия. Особенно много внимания соотношению имени с вещью уделяется Платоном в диалоге «Кратил» [1]. В этом диалоге Платон отмечает отличие человека от животных, ведь человек постоянно сравнивает одно с другим, сопоставляет, «человек, как только увидит что-то, а можно также сказать “уловит очами”, тотчас начинает приглядываться и размышлять над тем, что уловил. Поэтому-то он один из всех животных правильно называется “человеком”, ведь он как бы “очеловец” того, что видит» [Там же], то есть ловит очами мир вокруг, примечая сходство и различие именуемых предметов. Платон своими идеями вскрывает такую особенность человеческого мышления, как дискурсивность, связывание посредством суждения именуемых предметов между собой, обнаружение у них общих и различных свойств. А. А. Потебня (равно как и Платон, и Гумбольдт) отмечает, что «познание мира происходит посредством сравнения» [2], которое, как утверждает Гегель, «имеет смысл лишь при предположении намеченного различия, и точно так же, наоборот, различие имеет смысл лишь при предположении наличного сходства» [3].

Для того чтобы сделать вывод о различиях в дефинициях, предлагаемых представителями научного знания, рассмотрим, как трактуют синоним лингвистические и философские энциклопедические словари, а также словарь по логике. В Лингвистическом энциклопедическом словаре под редакцией В. Н. Ярцевой синонимы определяются как «слова одной и той же части речи, а также, в более широком понимании, фразеологизмы, морфемы, синтаксические конструкции, имеющие полностью или частично совпадающие значения. В функциональном плане синонимия выступает как способность языковых единиц благодаря тождеству или сходству их значений замещать друг друга во всех или определенных контекстах, не меняя содержания высказывания» [4].

Словарь-справочник лингвистических терминов под ред. Д. Э. Розенталя и М. А. Теленковой дает следующее определение: «синонимы – слова близкие или тождественные по своему значению, выражающие одно и то же понятие, но различающиеся или оттенками значения, или стилистической окраской, или и тем и другим» [5].

Согласно словарю лингвистических терминов под редакцией О. С. Ахмановой синонимы – это «те члены тематической группы, настолько близкие по значению, что их правильное употребление в речи требует точного знания различающих их семантических оттенков и стилистических

свойств. Два или более (графически) различных выражения какого-либо (формализованного) языка, обозначающие или называющие (при интерпретации этого языка) один и тот же объект (или другими словами, имеющие одно и то же значение)» [6]. Из вышесказанного следует, что в основном словари дают различные и в разной степени развернутые определения, акцентируя внимание на функциональном аспекте синонимов.

В словаре по логике под редакцией А. А. Ивина и А. Л. Никифорова синоним – «одно из важнейших понятий логической семантики, выражающее тождество значений языковых выражений. Два выражения считаются синонимичными, если имеют одно и то же значение» [7]. Согласно энциклопедии эпистемологии и философии науки под ред. И. Т. Касавина синонимия – «это полное или частичное совпадение значений языковых выражений» [8]. В философской энциклопедии в пяти томах под ред. Ф. В. Константинова синонимы определяются как «два или более (графически) различных выражения какого-либо (формализованного) языка, обозначающие, или называющие (при интерпретации этого языка), один и тот же объект (или другими словами, имеющие одно и то же значение)» [9]. Поэтому синонимы естественно рассматривать как результат абстракции отождествления по обозначению (но не по смыслу), а синонимию – как тождество слов в силу отношения именованя.

В результате проведенного анализа теоретических источников можно сделать вывод о том, что синонимия как явление трактуется в словарных статьях вышеназванных изданий с разных точек зрения и предстает как абстрактное явление в языке и в логической семантике. В лингвистических словарях больше внимания уделяется самому понятию и его функциональным свойствам в языке, в то время как в словарях философского ракурса понятие синонимии обобщено и подвергнуто более детальному анализу с учетом формирования мировоззрения представителей различных культурных ареалов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Платон. Полное собрание сочинений в одном томе / Платон. – М. : Альфа-книга, 2016. – 1311с.
2. Потебня, А. А. Мысль и язык. Собрание трудов : учеб. пособие / А. А. Потебня. – М. : Лабиринт, 1999. – 300 с.
3. Гегель, Г. Наука логики / Г. Гегель. – СПб. : Наука, 1997. – 800 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь под ред. В. Н. Ярцевой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/447a.html>. – Дата доступа: 25.04.2019.
5. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов : учеб. пособие / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1985. – 357 с.
6. Ахманова, А. С. Словарь лингвистических терминов : учеб. пособие / А. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.

7. Ивин, А. А. – Словарь по логике : учеб. пособие / А. А. Ивин, А. Л. Никифоров. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

8. Касавин, И. Т. Энциклопедии эпистемологии и философии науки : учеб.-метод. пособие / И. Т. Касавин. – М. : Издательство «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с.

9. Константинов, Ф. В. Философская энциклопедия: в 5 т Т. 4 : Сигнальные системы / Ф. В. Константинов. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – 740 с.

А. Ю. БОГУШ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – М. В. Ярошук

РЕЧЕВЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В ЯЗЫКОВОМ ЭТИКЕТЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Речевой этикет – это культура речи, а культура речи – это лицо человека, лицо ученика. Под речевым этикетом мы понимаем «систему устойчивых формул общения, предписываемых обществом для установления речевого контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности соответственно их социальным ролям и ролевым позициям относительно друг друга, взаимным отношениям в официальной и неофициальной обстановке» [1, с. 32].

Английский речевой этикет – это совокупность специальных слов и выражений, придающих вежливую форму английской речи, а также правила, согласно которым эти слова и выражения употребляются на практике в различных ситуациях общения.

Искусное владение речевым этикетом есть признак благовоспитанного человека, а благовоспитанность, равно как и другие достоинства личности, высоко ценится в порядочном обществе. Англия и другие англоязычные страны не претерпели тех исторических катастроф, которые выпали на долю России, поэтому английский речевой этикет имеет давние и очень авторитетные традиции – всякое отклонение от речевого этикета воспринимается как проявление невоспитанности или как преднамеренная грубость.

В английском языке общение ведется на трех уровнях вежливости: официальном, нейтральном и фамильярном. Поэтому, вся лексика может классифицироваться по стилистическому признаку.

Официальный уровень вежливости является нормой в деловых кругах, учреждениях, когда преобладающее значение имеет социальное положение и статус собеседников. Отклонение от официального уровня вежливости в официальной обстановке воспринимается как явное неуважение к собеседни-

ку и может привести собеседников к конфликту и даже разрыву их официальных отношений. Поэтому надо строго придерживаться официального уровня вежливости там, где он необходим и предусмотрен этикетом.

На нейтральном уровне вежливости осуществляется вежливое общение между незнакомыми людьми, а также между теми знакомыми людьми, которые не находятся в официальных или фамильярных отношениях.

Фамильярный уровень вежливости характерен для общения в семейном и родственном кругу, а также между друзьями и приятелями.

Поясним наличие уровней вежливости и стилей речи примерами. Предположим, что у англичанина остановились часы, и он вынужден уточнить время. Обращаясь к приятелю, англичанин спросит:

– *What time is it, Tom?* – *Который час, Том?*

Вопрос “*What time is it?*” соответствует фамильярному стилю речи и уместен на фамильярном уровне вежливости – в семье, в родственном кругу, между друзьями и приятелями.

Вежливый на фамильярном уровне вежливости, этот вопрос – “*What time is it?*”, недостаточно вежлив, а иногда и груб на нейтральном уровне вежливости, когда англичанин обратится с этим вопросом не к приятелю, а к незнакомому прохожему.

К незнакомому прохожему следует обратиться с вежливой просьбой:

– *Excuse me, could you tell me the time, please?* – Извините, вы не могли бы сказать который час, будьте любезны!

Вежливая просьба: “*Excuse me, could you tell me the time, please?*” – соответствует нейтральному уровню вежливости и нейтральному стилю речи, но на фамильярном уровне вежливости, в семейном или приятельском кругу, просьба “*Excuse me, could you tell me the time, please?*” покажется неестественной по тону.

И. Н. Формановская в своей работе «Речевой этикет и культура общения» выделяет девять правил ведения речи. Говорящему предписывается:

- доброжелательное отношение к собеседнику;
- проявлять уместную в данной ситуации общения вежливость;
- не ставить в центр внимания собственное «я», не навязывать собственных мнений и оценок;
- не скупиться на языковые средства адресации, постоянно поддерживая контакт внимания, понимания, интереса;
- умело выбрать тему для разговора, уместную в данной ситуации, интересную, понятную партнеру;
- следовать логике развертывания текста, следить за тем, чтобы вывод не противоречил посылке, чтобы следствия вытекали из причин;
- помнить, что порог смыслового восприятия и концентрации внимания у слушающего ограничены;

– постоянно вести отбор языковых средств в соответствии с избранной стилистической тональностью текста, ориентируясь не только на адресата, но и на ситуацию общения в целом, на официальность и неофициальность обстановки;

– помнить, что в устном контактном непосредственном общении слушатель не только слышит, но и видит его, следовательно, принимает от него множество сигналов невербальной (несловесной) коммуникации: жесты, позы, мимику, общую манеру держаться, всю культуру поведения и культуру речи [8].

Речевое общение является предметом психолингвистических исследований. В них язык интерпретируется как динамическая система речевой деятельности, речевого поведения и рассматривается в рамках общей теории деятельности. В простых ситуациях речевого поведения прослеживается система поведенческих стереотипов при минимальном участии сознания. Речевые стереотипы, как и жесты, относятся к области бессознательных социокультурных стереотипов.

При исследовании стереотипов поведения целесообразно выявлять как универсальные факторы, так и культурно-традиционные, специфические для каждого общества носителей языков, а также индивидуальные, характеризующие каждую отдельную личность.

Стереотипные фразы содержат коммуникативно-значимую информацию, которая присутствует в каждом высказывании и на всем протяжении коммуникативного взаимодействия. Ритуальный характер этой информации обусловлен тем, что форма и функция конвенциональных сигналов является устойчивой и регулярной, то есть предсказуемой в рамках определенных коммуникативных ситуаций.

Речевые стереотипы обыкновенно связаны с операцией правильного выбора средств в соответствии с целью высказывания. Этот выбор зависит от традиции и истории народа и подразумевает овладение нормами пользования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Формановская, Н. И. Речевой этикет и культура общения / Н. И. Формановская. – М. : Рипол Классик, 1989. – 156 с.
2. Ярцева, В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 2002. – 689 с.
3. Гольдин, В. Е. Речь и этикет / В. Е. Гольдин. – М. : Просвещение, 2003. – 157 с.
4. Мухина, Н. Н. Ценностные ориентации студентов американского и российского университетов / Н. Н. Мухина // Иностран. яз. в школе. – 2003. – № 5. – С. 39–43.
5. Шнайдер-Флайг, С. Большая книга этикета. Хорошие манеры и уверенное поведение / С. Шнайдер-Флайг. – М. : БММ 2007. – 320 с.
6. Электронный журнал «Новое в преподавании иностранных языков» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://foreign.mordgpi.ru/> – Дата доступа: 01.03.2019.

7. Английский речевой этикет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://otherreferats.allbest.ru/ethics/00220013_0.html – Дата доступа: 30.03.2019.

8. Карасик, В. И «Язык социального статуса» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://pdf.knigi-x.ru/21pedagogika/202744-3-vikarasik-yazik-socialnogo-statusa-moskva-bbk-814321-karasik-yazik-socialnogo-statusa-m-institut-yazikozna.php> – Дата доступа: 31.03.2019.

Е. В. ГАВРИЛЮК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. Г. Сальникова

ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Несмотря на то, что количество существующих языков достаточно велико, и для овладения даже одним нужно приложить много усилий, не стоит забывать, что существует один из немаловажных языков – невербальный, который во многом как схож, так и различен в разных культурах.

При изучении иностранного языка мы в большинстве упускаем аспект изучения культуры народа изучаемого языка, что может привести, в свою очередь, к недопониманию или неприятным ситуациям. В настоящее время существует огромное количество жестов, для понимания которых необходимо специальное ознакомление с их значениями.

Человек, владеющий письмом, чтением и пониманием языка телодвижений имеет, определенно, преимущество перед теми, кто упускает или трактует последнее неверно.

Различают следующие виды невербального общения:

1. Мимика

Под мимикой подразумевается движение мышц лица, посредством этого человек выражает эмоции: негативные, нейтральные или позитивные. Позитивные (*радость, любовь*) намного проще распознать, чем негативные (*отвращение, гнев*).

Уже давно появились исследования о том, как распознать эмоции человека по его лицу. Например, если человек испытывает гнев, то, скорее всего, что у него будут широко открыты глаза, опущены уголки губ, зубы человек скорее всего будет сжимать. Если человек испытывает печаль, то брови его будут сведены и взгляд будет довольно «тусклый».

Также к мимике относится контакт глазами. Чаще всего этот невербальный контакт используют женщины: они как бы «стреляют глазками»

в знак проявления кокетства. Казалось бы, слово «да» не такое длинное, чтоб его заменять невербальной мимикой, но, моргнув ресницами, можно выразить согласие. Известно, что человек, обладающий прямым и открытым взглядом, является сильной и свободной личностью. Когда человек отводит глаза при беседе, скорее всего, вы подвергаетесь лжи. Если вы замечаете робость в глазах вашего собеседника – скорее всего, он недостаточно уверен в себе.

2. Позы

Поза – положение тела человека. Если в ходе беседы ваш собеседник поглядывает «вправо-влево» – беседа не так уж интересна ему. Если вы замечаете, что в ходе беседы ваш собеседник ходит «туда-сюда» по комнате – вероятно, что он обдумывает что-то. Развалившийся на стуле собеседник скорее всего считает себя хозяином положения. Закладывание рук за голову говорит о том, что человек испытывает чувство собственного превосходства.

Помимо положения тела человека не следует забывать о том, что личное пространство в процессе невербального общения играет свою немаловажную роль: обратимся за помощью к другим культурам. Например, на Востоке предпочитают, чтобы дистанция между собеседниками была значительная. Американцы же, наоборот, стараются сокращать дистанцию. Для американцев также адекватно воспринимают положение боком друг к другу в ходе беседы, в то время как у русских это будет выглядеть как знак неуважения.

3. Тактильная коммуникация

Рукопожатия, прикосновения, объятия – примеры тактильной коммуникации. Данные примеры являются четким очертанием дружественных отношений между людьми; каждый вид прикосновения будет иметь особый смысл в какой-либо ситуации, к этому всегда есть «контекст», который и является проявлением коммуникативного намерения.

Следует заметить, что невербальная коммуникация может включать в себя не только взаимодействие человека с человеком, но и человека с его личными вещами: одежда, украшения. Например, если учитель физической культуры придет в школу в деловом костюме, то можно смело предположить, что у него сегодня очень важный день. Если девушка, которая носит все время только брюки или джинсы, надела платье – можно предположить, что у неё сегодня будет важная встреча. Одежда довольно часто выступает как средство сообщения, особенно часто данный феномен можно заметить в политике.

4. Жесты

Под жестом понимается движение человеческого тела или какой-либо его части, которое имеет особое значение. Например, находясь в конце зала

можно активно махать рукой привлекая внимание кого-либо, кто находится на расстоянии. Показывая размер выращенной морковки на огороде, можно обратиться к жестам, таким же образом можно показать рост своего младшего брата. Покрутив у виска пальцем, вы, вероятно, заставите своего собеседника смутиться, выразив то, что его поведение не является подходящим. Аплодисменты выразят ваше приветствие, либо же благодарность. Постучав в дверь вы проявите уважение, таким образом предупредив находящегося в комнате, что вы его вот-вот побеспокоите.

Жесты, являясь одним из основных средств невербального общения, помогают проявить или, наоборот, скрыть какую-либо информацию от собеседника.

В английской культуре выделяются следующие проявления невербального общения: жесты, мимика, а также невербальное общение может быть выражено с помощью прикосновений, поз, языка тела, зрительного контакта.

К примеру, улыбка считается визитной карточкой при взаимодействии различных культур. Она имеет различные значения, которые зависят от правил этикета.

У американцев улыбка является неким культом: они считают, что улыбка на лице – это обычное выражение лица человека, если улыбки на лице не замечается – вероятно, что человеку настолько нехорошо, что он и вовсе не в состоянии скрывать свое эмоциональное состояние. Поэтому встретить американца без улыбки на лице – довольно редкое явление. Они считают ненужным проявлять свои эмоции среди посторонних людей. Ввиду этого американцев часто называют лицемерами или лжецами. Но это не так, улыбка является лишь знаком вежливости, которая подразумевает отсутствие агрессии.

Приветствие американцев можно охарактеризовать двумя стадиями:

1. Коммуникация начинается примерно за 12 или чуть больше футов друг от друга, после чего один коммуникант помахает рукой другому, затем следует приветствие, например «Hi!», и, конечно, протягивание руки друг другу.

2. Если акт приветствия происходит у близких людей – скорее всего, что при приближении друг к другу они обменяются рукопожатием, это также могут быть объятия, например, при ситуации, что коммуниканты давно не видели друг друга.

Невербальное общение у англичан также характеризуется «особым» взглядом, которое несет свое коммуникативное значение: в ходе беседы считается дурным тоном смотреть пристально в лицо собеседника, поскольку это вызывает дискомфорт как у одной стороны, так и у другой. Чаше можно заметить, что в ходе беседы англичане будут смотреть в сторону.

Также англичане уважительно относятся к личному пространству собеседника и не только, поэтому физическая дистанция между англичанами составляет обычно 0,5 метра.

Англичане негативно относятся к длительным рукопожатиям, крайне редко обмениваются поцелуями и не кладут руку на плечо собеседнику, так как это может показывать, что вы пытаетесь посягнуть на их личное пространство.

Часто можно услышать, что англичане – неэмоциональны, скучны или «пусты», но следует помнить о том, что все эти характеристики ложны, поскольку за ними скрываются вежливость, сдержанность, уважение к своим традициям.

Следует отметить следующие проявления невербальной коммуникации в англоязычной культуре:

1) если англичанин оттягивает указательным пальцем нижнее веко – он дает знать своему собеседнику, что обмануть его не получится;

2) соединяя большой и указательный пальцы в форме кольца англичанин выражает свое согласие по отношению к чему-либо, либо же дает понять, что у него все хорошо;

3) если вы спросите у англичанина (также русского, австралийца или американца) «Как дела?» и он поднимает большой палец вверх – это будет значить, что у него всё отлично;

4) скрещивание пальцев в Англии означает то, что человек желает счастья;

5) в ходе беседы, если вы заметите, что англичанин приподнимает бровь – скорее меняйте тему, потому что данным жестом выражается негативное отношение к теме вашего разговора;

6) чтоб дать понять своему собеседнику, что информация, которую вы обсуждаете, является неким секретом – он преподнесет палец к носу;

7) при счете, англичане не загибают пальцы, а наоборот, разгибают их;

8) поднимая ладони кверху, англичанин дает понять собеседнику, что не понимает тему беседы или то, о чем вы говорите в данный момент;

9) выражая сарказм, англичанин воспользуется указательными и средними пальцами, показывая в воздухе кавычки;

10) оттопыренный большой палец и указательный, когда все остальные согнуты (похоже на букву «L»), является шуточным жестом и используется между друзьями, обозначая «неудачника» (*англ. loser*);

11) поднимая руку с открытой ладонью, предлагая «дать пять» англичанин выражает знак поддержки.

Для успешной беседы с англичанами следует запомнить некоторые правила невербальной коммуникации англоязычной культуры: улыбка на лице всегда будет создавать впечатление человека сдержанного. Кон-

троль эмоции никогда не повредит, как и ограниченная жестикуляция. Стоит помнить о допустимой дистанции между собеседниками.

М. М. ГОЛИКОВА, М. А. СЫЧ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – М. А. Сыч

ПАРЕМИИ КАК ИНДИКАТОР РАЗЛИЧИЯ КУЛЬТУР

Язык является отражением исторической памяти всевозможных культур и народов. Тысячи лет развития цивилизации привели к появлению множества стран и языков. В языке проявляется ментальность, способ мышления целой нации, так же, как и индивидуальные особенности отдельных индивидов. Вполне логично, что различные языки отличаются друг от друга на всех уровнях. Начиная от системы письма, будь то иероглифы, буквы, рисунки, или любые другие знаки, используемые для кодировки информации об окружающем мире в языке, заканчивая лексическими и семантическими единицами языка, не имеющими аналогов в других языках.

Но именно в паремических единицах языка различие культур становится наиболее очевидным. Культурная самобытность языкового сообщества, пожалуй, наиболее ярко проявляется при изучении паремиологического фонда языка.

Пословицы, поговорки, фразеологические единицы являются своеобразными экспонентами культурного знания, где происходит взаимодействие языковой и культурной семантики. Паремии, как часть языковой системы, выступают в качестве хранилища культурных традиций народного менталитета, в них наиболее ярко подмечены и отражены моменты жизнедеятельности представителей определенного языкового социума. Паремии являют собой «свод народной опытной премудрости» [1]. В качестве своей главной фигуры паремии всегда представляют человека, во всем своем несовершенстве, величии и самых лучших качествах. Паремиологические высказывания представляют собой своего рода обобщение многовекового жизненного опыта народа, они содержат в себе эмоционально-экспрессивную оценку явлений, событий и поступков человека.

К паремиям относятся: пословиц, пословичные выражения, поговорки, веллеризмы, девизы, слоганы, афоризмы, максимы, загадки, приметы и другие изречения, основным назначением которых является краткое образное вербальное выражение традиционных ценностей и взглядов, основанных на жизненном опыте группы, народа.

Особенность паремий является уверенность в утверждении самых разных истин (бытовых, ценностных и др.). В своих работах Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров отмечают, что «...пословица и крылатое слово, выражающее общее мнение, не оспариваются никогда, и, следовательно, они максимально авторитетны» [2].

На основании вышеперечисленного возникает вполне оправданный вопрос: какую ценность это имеет в изучении языка? Отвечая на данный вопрос можно сказать, что изучать язык отдельно и вне рамок культуры глупо и малоэффективно. Невозможно понять большинство основных механизмов языка, не зная исторического и культурного контекста его развития. Помимо этого, паремии делают речь говорящего более выразительной. Зачастую именно этот критерий позволяет отличить носителя языка от человека, изучающего язык.

Однако основные отличия восприятия различных базовых гуманистических концептов народами разных стран становятся особенно осязаемыми при сопоставительном анализе паремий из разных языков. В нижеприведенной таблице представлены паремии из одного тематического блока «здоровье» английского и русского языков.

Таблица 1. Русские и английские паремии из тематического блока «здоровье»

Холода не бойся, сам по пояс мойся	We drink one another's health and spoil our own
И смекалка нужна, и закалка важна	Health and cheerfulness mutually beget each other
Смолоду закалишься, на весь век сгодишься	Prevention is better than cure
В здоровом теле здоровый дух	A sound mind in a sound body
Болен – лечись, а здоров – берегись	Ill at ease
Чистая вода для хвори беда	Feel blue
Здоровому все здорово	Stick out like a sore thumb

Важно отметить, что паремии в таблице не являются эквивалентными и семантически не сопоставимы, однако уже из этого небольшого списка очевидны следующие выводы:

1. В современных реалиях глобализации и взаимопроникновения культур пересмотр и изменение национальных и культурных ценностей является неизбежным, а также и проникновение их последующая адаптацией ценностей из других культур, что находит свое отражение в том числе и на следующих языковых единицах: пословицы, поговорки и фразеологизмы.

2. Многие поговорки не имеют эквивалентов, что обусловлено различиями в традициях и культуре (в русском языке много пословиц посвящено традиции закаляться, тогда же когда в английском языке едва ли можно найти поговорки, посвященные данному процессу, так как в англоговорящих странах такой традиции нет).

3. Некоторые поговорки зачастую имеют схожую формулировку в разных языках, что показывает, что, несмотря на различия народов общечеловеческие ценности имеют схожее отражение в различных языках.

4. Зачастую поговорки имеют одинаковую семантическую нагрузку, однако в языках сформулированы абсолютно по-разному, что свидетельствует о различиях в менталитете и народном видении мира.

5. Так как в поговорках очень точно, но в то же время фигурально подмечены неотъемлемые части жизни людей, то, постигая поговорочный фонд языка, появляется возможность таким образом приобщиться к культуре страны изучаемого языка.

Таким образом, видно, что область поговорок является одним из важных фокусов современной лингвистики. Миллионы поговорок из всевозможных тематических блоков позволяют не только выявить, что общего между всеми людьми, но и что различают народы разных стран и культур.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Методическое руководство / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1983. – 98 с.
2. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка: толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – 1088 с.
3. The Idioms – Largest Idiom Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.theidioms.com>. – Дата доступа: 09.04.2019.
4. English Club [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.englishclub.com/ref/Idioms/Health>. – Дата доступа: 21.04.2019.
5. Пословицы о здоровье [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://posloviz.ru/category/zdorove>. – Дата доступа: 21.04.2019.

М. А. ЗАЙЦЕВА

Беларусь, Минск, Белорусский государственный университет
 Научный руководитель – О. И. Уланович

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ

Деловая коммуникация выступает способом обеспечения взаимодействия субъектов деятельности в широкой институциональной

среде и реализуется в широком наборе форм и средств, одним из которых выступает деловая документация. Изучение делового документа как некоторого статичного и преимущественного безличного формата информационного взаимодействия в различных сферах управления и правовых отношений является, по нашему мнению, отжившей практикой прошлого века. На смену ей приходит дискурсивный подход в рассмотрении деловой коммуникации, в контексте которого ключевые характеристики жанра и словесности делового документа динамично изменяются в зависимости от специфики дискурсивной практики: области делового общения, социокультурного и прагматического контекста деятельности – фрагмента действительности, в котором осуществляется данное деловое взаимодействие. Анализ деловой коммуникации (делового документа, частности) с позиции дискурсивности обладает очевидной практической значимостью, которая заключается в возможности обеспечения эффективности деловой коммуникации и делового перевода с учетом факторов стратегичности и контекстуальной обусловленности делового общения – факторов дискурсивности.

В качестве материала исследования нами использовались двуязычные деловые документы по Беларуси в Болонском процессе, размещенные на сайте Общественного Болонского комитета (ОБК): Belarus Roadmap for Higher Education Reform (2015), Advisory Group 2 on the “Support for the Belarus Roadmap”, AG2) (9 февраля 2018 г.); Final Report on Progress Concerning the Belarus Roadmap (апрель 2018 г.); Draft strategic Action Plan on implementation of the major objectives of the education system development in line with the ENEA principles and tools (май 2018 г.).

Дискурсивный анализ указанных материалов позволяет выявить отчетливо присутствующую прагматическую направленность языковой составляющей документов, заключающуюся, в первую очередь в таких характеристиках как: а) разнообразие форм и средств передачи *дебитивной модальности* в тексте, б) *аффективная оценочность* и в) эксплицитно и имплицитно выражаемая *ироничность*.

Дебитивную модальность С. Н. Цейтлин определяет как «обусловленность той или иной ситуации различными факторами, объективными или субъективными, требующими обязательной трансформации потенциального в актуальное» [1, с. 143]. Другими словами, дебитивная модальность – это выражение в тексте должествования, правопринуждения, обязательности, ответственности за принятие мер субъектами деловых отношений. Средства императивного предписания договорных обязательств в документах по Беларуси в Болонском процессе весьма разнообразны, что вполне закономерно с учетом того, что присоединение Беларуси к единому Европейскому

пространству высшего образования предполагает принятие на себя определенных обязательств по внедрению инструментов Болонского процесса.

Во-первых, для выражения дебитивной модальности в анализируемых документах частотно использование предикатов *shall*:

For this purpose the Ministry of Education of the Republic of Belarus shall do the following... – ‘З гэтай мэтай Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь бярэ на сябе абавязак...’,

...measures shall be taken to further improve the procedures of internal quality assurance in HEIs by 2020 – ‘Беларусь бярэ на сябе абавязак да 2020 года прыняць меры па далейшым удасканаленні працэдур унутранага забеспячэння якасці ва ўстановах вышэйшай адукацыі’.

Во-вторых, должествование передается в англоязычных документах с помощью эллиптических предикативных синтаксических конструкций с модализованным предикативным глаголом *commit to*:

Commit to developing a National Qualifications framework ...– ‘Возьмуць на сябе абавязкі па распрацоўцы Нацыянальнай рамкі кваліфікацый (NQF)...’.

Commit to appointing a contact person for the 2018 Implementation report exercise – Возьмуць на сябе абавязкі прызначыць адказную асобу для падрыхтоўкі Справаздачы па імплементацыі рэформ у 2018 годзе.

В-третьих, частотным средством передачи в тексте документа дебитивной модальности является *использование пассивных грамматических конструкций (реже активных) в структуре модальных глагольных предикатов с should или will*:

The plan should be completed by the end of 2016 and should outline policy measures... – ‘План неабходна выканаць да канца 2016 года. У ім неабходна акрэсліць заканадаўчыя меры...’,

Any required legislative measures should be introduced by mid-2017 – ‘Усе неабходныя заканадаўчыя меры павінны быць уведзеныя да сярэдзіны 2017 года’.

There have been several delays in the implementation and the set timelines of the Belarus Roadmap which will be elaborated in the separate chapters of this report. – ‘Адбылося некалькі затрымак у рэалізацыі і ўсталяванні паэтапнага графіка выканання Беларуссю дарожнай карты, які будзе завершаны ў асобных главах дадзенай справаздачы’.

Как отмечается в отчете экспертов ОБК (2018 г.), ключевые пункты дорожной карты (2015 г.) Беларусью выполнены не были или их выполнение не завершено. СМИ довольно грубо назвали подобный итог «полным провалом» Беларуси в Болонском процессе. Видимо именно этим фактом объясняется присутствие в последовавших документах ОБК по

Беларуси отчетливой обнаруживаемой *аффективной оценочности* и *ироничности*.

Вопреки традиционному утверждению о неэмотивности деловой документации, в анализируемых документах присутствует эмотивный оценочный компонент. Так, упорное нежелание принятия в Беларуси нового Кодекса об образовании комментируется в документах следующим образом: *It still remains unclear when the revised Education Code will be adopted and how the BA and MA-cycles will be linked to the NQF* – ‘Паранейшаму застаецца незразумелым, калі будзе прыняты дапрацаваны Кодэкс аб адукацыі і як бакалаўрскі і магістарскі цыклы будуць суадносіцца з NQF’. Негативная оценка иронически выражается через структуру предложения в виде косвенного вопроса, в котором, к тому же присутствует выражение скепсиса.

Currently, two systems run in parallel and it is unclear how long and to what extent this situation is intended to last – У цяперашні час дзве сістэмы працуюць паралельна, і застаецца незразумелым, як доўга і да якой ступені гэтая сітуацыя будзе працягвацца. Коммуникативная стратегия критики выражается через структуру предложения в виде риторического вопроса, в котором присутствует выражение скепсиса и неясности.

Таким образом, на сегодняшний день мы можем фиксировать изменение формата и языковой составляющей делового документа в направлении «избавления» делового языка от традиционной стереотипизированности и трафаретности и освоения форм эмотивности и оценочности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Цейтлин, С. Н. Необходимость / Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность // С. Н. Цейтлин. – Л. : Наука, 1990. – С. 142–156.

А. В. ИНДЫЛО

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Г. В. Нестерчук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВФЕМИЗМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Язык очень тонко реагирует на все изменения в жизни общества, являясь основным средством общения. Политический дискурс ориентирован на привлечение внимания общественности, чтобы заинтересовать, заставить поддержать ту или иную политическую силу. Стремясь к политическому

лидерству, политики прибегают к употреблению лексических единиц, которые вуалируют неприятные общественные явления и украшают действительность – эвфемизмов, которые можно отнести к «лексическим средствам манипулирования сознанием» [3, с. 5].

Как фигура речи эвфемизмы осуществляют экспрессивную функцию, занимая особое место в системе стилистических приемов и выразительных средств языка. Употребление эвфемизмов направлено на вербальное смягчение острых социальных, экономических и политических вопросов.

В лингвистической литературе можно встретить различные определения понятия «эвфемизм». О. С. Ахманова определяет эвфемизмы как «эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов и выражений, которые считаются неприличными, грубыми или бестактными» [1, с. 592]. По мнению И. Р. Гальперина, «эвфемизм – это слово или фраза, которые используются для замены неприятного слова или выражения на относительно более приемлемое» [2, с. 79]. Следовательно, можно говорить о конкретных целях эвфемизации политической речи, чтобы скрыть, завуалировать неприглядные стороны действительности.

Война и политика, которые оказывают большое воздействие на весь мир, в первую очередь, являются актуальными темами для создания эвфемизмов. Приведем следующие примеры эвфемизации: *illegal wiretappingum* (незаконное прослушивание телефонных разговоров) заменяется на *electronic surveillance* (электронное наблюдение); *nuclear war* (ядерная война) на *push-button war* (война кнопок), *agression* (агрессия) на *peace keeping mission* (миротворческая миссия) *capitalism – free enterprise, starvation – undernourishment, poor people – less fortunate elements, unemployment – building up of labour reserves, war* (война) – *conflict; crisis* (экономический кризис) – *depression* (депрессия), *strike – industrial action* [4, с. 170].

Эвфемизмы, связанные с военными действиями и террором, получили особое распространение на рубеже XX–XXI веков. Значительная часть эвфемизмов, служащих прикрытием агрессивных военных действий, проникла в английский язык в середине XX века во время войны во Вьетнаме: *involvement, conflict* (участие, конфликт) вместо *war* (война); *pacification* (подавление, усмирение) вместо *annihilation of military resistance* (уничтожение военного сопротивления); *air support* (поддержка в воздухе) вместо *bombing, bombardment* (бомбежка) и т. д.

Терроризм как новая угроза обществу оставили свой след в английском языке. Например, в прессе слово *terrorist* обычно не используется. Журналисты предпочитают для него *bomber / attacker / insurgent / militant / misguided criminals / assailants / captors / extremists / fighters / group / guerrillas / gunmen / hostage-taker / radicals / rebels / separatists*:

“*It could as easily be an explosive device left on the bus as the work of a bomber*” [6].

В сфере политики для прикрытия агрессивных военных действий, совершенных по инициативе руководства государства, также используются эвфемизмы: *bombing* (бомбардировка) – *air support*; *victim* (жертва) – *casualty / non-operative personnel*; *genocide* (геноцид) – *ethnic cleansing*; *killing people on your own side* (убийство своих людей) – *friendly fire*; *killing* (убийство) – *deprivation of life* [5].

В сфере, связанной с государственными и военными тайнами и секретами, эвфемизмы не менее частотны и обозначают производство оружия, определенных видов техники, социальный и численный состав учреждений, профиль их работы, и многое другое: *peaceful nuclear device* используется вместо *nuclear bomb*.

Эвфемизмы, характеризующие временные волнения, катаклизмы, происходящие в обществе, – актуальное явление для современного английского языка. Политики пытаются «скрасить» ситуацию и активно используют эвфемизмы в своих выступлениях. Так, эвфемизмы, связанные с мировым экономическим кризисом (2008–2010 гг.) получили особое распространение и это неудивительно, у политиков возникло желание не показывать «больные места», не вызвать лишнего раздражения у граждан своей страны. Например, *economic downturn* вместо *economic crisis* (экономический кризис), *some inflows / revenue enhancements / balancing / fairer revenue raise / progressive revenue / progressive taxation* служат заменой выражения *tax increases* (повышение налогообложения) [5].

Во время президентского срока Джорджа Буша появилось много новых эвфемизмов, автором некоторых являлся он сам. Например, Дж. Буш назвал в одном из своих выступлений военнопленных *enemy combatants*, пытки – *alternate procedures* [7]. Барак Обама тоже создавал свои собственные эвфемизмы, например, употребил *untrained ears* по отношению к белым людям [8].

Эвфемизмы играют как положительную, так и отрицательную роль, сопутствуя как смягчению речи, так и потере смысла. Совершенно очевидно, что те коммуникативные задачи, с которыми приходится иметь дело дипломатам и политикам, невозможно решить, используя лишь прямые номинации, обходясь без обиняков, намеков, недоговоренностей, камуфляжа, т. е. без всего того, для выражения чего и предназначены эвфемизмы.

Можно сделать вывод, что в политическом дискурсе эвфемизмы представлены в значительном количестве, затрагивают различные проблемы современного мира и продуктивно используются политиками как средство речевой манипуляции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Гальперин, И. Р. Стилистика английского языка / И. Р. Гальперин. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 1981. – 316 с.
3. Кацев, А. М. Языковое табу и эвфемия : учеб. пособие к спецкурсу / А. М. Кацев. – Л., 1988. – 79 с.
4. Мороховский, А. Н. Стилистика английского языка / А. Н. Мороховский, О. П. Воробьева, Н. И. Липошерст, Э. В. Тимошенко. – Киев : Вища школа, 1991. – 272 с.
5. Holder, R. A Dictionary of Euphemisms / R. A. Holder. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 321 p.
6. London Rocked by Terror Attacks [Electronic resource]. – Mode of access: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/4659093.stm>. – Date of access: 04.03.2019.
7. Mariner, J. An Alternative Set of Interrogation Procedures [Electronic resource] / J. Mariner. – Mode of access: <https://www.hrw.org/news/2006/09/10/alternative-set-interrogation-procedures>. – Date of access: 26.03.2019.
8. Mellowes, M. The Black Church [Electronic resource] / M. Mellowes. – Mode of access: <http://www.pbs.org/godinamerica/black-church/>. – Date of access: 30.03.2019.

А. С. КОВАЛЕВИЧ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Ю. А. Тищенко

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АФРИКАНСКОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В связи с тем, что многие африканские страны достаточно долго были колониями Великобритании, и на всех захваченных территориях британцы установили свой язык как государственный, английский язык в Африке занимает лидирующую позицию.

Остановимся подробнее на фонетических особенностях африканского варианта английского языка. Африканский английский характеризуется некоторой степенью назализации гласных в сочетании с носовыми согласными. В африканском варианте гласные произносятся более кратко и напряженно, чем в британском английском. Отличительной чертой африканского варианта английского языка также является вариантное произношение. Одни и те же слова произносятся по-разному, причем эти различные варианты распространены одинаково: к примеру, *pin* может произноситься [pɪn] и [pɪŋ], *poetry* ['pautri:] и ['pɔ:tri:], *then* [en] и [ɛn]. Все гласные звуки являются полудолгими. Эти фонетические особенности объясняются влиянием африканских языков [3].

Характерным звуком для африканского языка является [ʌ] – полужакрытый центральноротовой, высокого подъема, полунатянутый, с небольшим округлением губ. В британском английском нет аналогов этому звуку. Здесь его произносят вместо звуков [ɪ], [e]: spirit ['spɪrɪt], him [hɪm], is [ɪz], pit [pɪt], bed [bed], there [ðeə], merry ['merɪ], bread [brɛd] и другие. Также звук [ʌ] часто произносится вместо первого элемента дифтонга [eɪ]: lady ['lɑɪdi], away [ə'waɪ] [3].

Еще одним особенным звуком в африканском английском является [ɔ:] – полужакрытый, задний, высокого подъема, натянутый, лабиализованный. Например, all [ɔ:l], law [lɔ:], door [dɔ:], sought [sɔ:t]. Важно заметить, что часто этот звук используется в позициях, в которых в британском варианте произносится звук [u]: sure [sɔ:], poor [pɔ:] [3]. Интересным представляется звук [ɰ], которого нет в литературном английском, но он похож на звук [ɜ:] – краткий, полужакрытый, передний, лабиализованный: world [wɰ:rd], bird [bɰ:rd]. Этот же звук произносится вместо привычного [ʌ] в таких словах, как some [sɰm], nut [nɰt] и ряде других. Однако в данном случае варианты [sʌm], [nʌt] также широко используются [1].

Слова cab и cat произносятся со звуком [e]: [keb], [ket]. В словах look и good произносится звук [u:], в отличие от британского варианта, где произносится краткий звук. Следующей отличительной чертой является использование звука [j] вместо [ɪ] в конечной позиции, например, merry ['merɪj]. Интересное отличие также заключается в замене дифтонга [əu] дифтонгом [au]: only ['aʊnli], smoke [smɔk]. Согласные [b], [d], [g], [ð] в конце слова оглушаются и произносятся как [p], [t], [k], [θ]: smooth [smuθ], with [wɪθ], rib [rɪp], egg [ek] и ряд других. Если в конце слова сочетаются два или даже три согласных звука, то характерно выпадение одного из них: told [tɔl], district ['dɪstrɪkt], а также для африканского варианта характерно выпадение начального [h]: house [aus]. Звук [r] произносится всегда: warm [wɔ:rm], true [tru:], dear [di:r] [1].

Что касается особенностей интонации африканского английского языка, то различия заключаются в том, что тон африканского варианта имеет больший диапазон, чем в британском. Ударный слог в слове отличается сильным повышением тона и удлинением гласного. В африканском произношении служебные слова, местоимения и вспомогательные глаголы всегда несут на себе ударение и имеют полное произношение. Восточноафриканский вариант английского языка также имеет свои отличительные черты в фонетическом плане. Как ни странно, в произношении так пар слов, как *ram* и *lamb*, *beat* и *bit*, *show* и *so* многие африканцы не видят разницы. Звуки [r] и [l] часто произносятся как один и тот же звук. Сходство с британским вариантом выявляется в том, что [r] не произносится в превокальной позиции: car [ka:].

Большую разницу имеет система гласных звуков в восточноафриканском языке: их всего 5 [4].

Таблица 1

kit	[ɪ]	fleece	[ɪ]
foot	[u]	goose	[u]
trap	[a]	dress	[e]
nurse	[a]	thought	[ɔ]
cloth	[ɔ]	force	[ɔ]
lot	[a]	start	[a]
coma	[a]	bath	[a]
letter	[a]	palm	[a]

Центральные гласные [ʌ], [ɜ:] и [ə] – носители восточноафриканского языка стараются избегать, употребляя вместо этих звуков [a] и [e]: *but* и *bird*. Разница между словами *man* и *men*, а также между суффиксами *-ance* и *-ence* выражается более отчетливо, чем в литературном английском [3].

Важно отметить, что здесь долгота гласных особо роли не играет: *fleece* и *kit*, *goose* и *foot*, *thought* и *north*, *strut* и *trap*. Краткие гласные в восточноафриканском английском длиннее и более округлые, чем в британском произношении: звук [ɪ] стремится к [i:], [u] – к [u:], звук [ɔ] – [ɔ:], [ʌ] и [æ] – к [a:]. Дифтонги монофтонгизируются: [eɪ] – *face* и [aʊ] – *mouth* – почти не отличаются от звуков [e·] и [a:]. Такие дифтонги, как [ɪə], [eə], [uə] произносятся как [ɪa], [ea], [ua]. Например, *near*, *square*, *cure* [3].

На супрафонематическом уровне также имеются свои различия, которые касаются последовательности фонем, ударения в словах, интонации и ритма. Восточноафриканские языки имеют стандартную структуру «согласный – гласный». Конечные согласные, как в южноафриканском, выпадают при наличии двух и более согласных подряд: *next* [neks], *hand* [hen/han]. Помимо этого, существует тенденция в закрытые слоги добавлять гласные [u] или [ɪ] в зависимости от соседнего согласного: *hospital* [hosɪptalɪ], *spring* [sprɪŋɪ] [2]. Отличительной чертой в восточноафриканском английском также является постановка ударения на начальный слог.

История проникновения английского языка в Восточную Африку связана с колонистами и миссионерами, его распространение по всей территории привело к возникновению «языка элиты», который стал вторым иностранным языком. Особенности фонетической системы отражают самобытность народа Восточной Африки, что в совокупности и представляет собой восточноафриканский вариант произношения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Английский язык в Южной Африке [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://revolution.allbest.ru/languages/00433355_0.html. – Дата доступа: 10.03.2019.
2. Лингвистические особенности основных вариантов английского языка [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://diplomba.ru/work/76749.html>. – Дата доступа: 23.03.2019.
3. Родионова, М. С. Особенности фонетики английского языка в странах Восточной Африки [Электронный ресурс] / М. С. Родионова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-fonetiki-angliyskogo-yazyka-v-stranah-vostochnoy-afriki.html>. – Дата доступа: 27.03.2019.
4. Южноафриканский язык [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ru-learnenglish.livejournal.com/1718321.html>. – Дата доступа: 20.03.2019.

К. Д. КОЛЕСНИЧЕНКО

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина
Научный руководитель – М. В. Ярошук

**АББРЕВИАЦИЯ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

С целью экономии времени коммуникации или общения, мы применяем широко известные сокращения слов или фраз. Сокращения фраз – является пропуском несущественных членов предложения, осуществляемый без потери магистрального смысла фразы (отдельных частиц, вспомогательных глаголов и т. д.). Сокращения слов представляет собой пропуск отдельных букв и слогов в том или ином слове, а иногда - изъятие большей части слова, кроме отдельных букв. В английском языке каждый год появляется все больше и больше новых сложносокращенных слов, аббревиатур, а также других видов сокращений, возникает потребность в их правильном использовании и понимании.

В словарях можно найти множество различных определений понятия «аббревиатура». Словарь лингвистических терминов О. С. Ахмановой описывает аббревиатуру в качестве:

- 1) (сложносокращенного слова) слова, которое состоит из сокращенных начальных элементов (морфем) того или иного словосочетания;
- 2) (инициального типа сложносокращенных слов, акронимов) слова, образованного при помощи сложения начальных букв слов или же начальных звуков [1, с. 27].

Аббревиация представляет собой образование существительного на базе сочетания слов, основы которых входят в состав производной основы в усеченном виде. Аббревиатура синонимична исходному словосочетанию.

Создание аббревиатур – это способ, занимающий особое место среди других способов словопроизводства. Аббревиация связана с действием закона языковой экономии. На процесс появления сокращенных слов также существенно повлияла демократизация языка. Люди стремятся к упрощению лексического состава языка. Источником аббревиатур являются именные словосочетания, обозначающие предметы и явления. Такие словосочетания должны отвечать следующим условиям: 1. иметь единое значение; 2. обладать достаточной частотностью; 3. быть социально значимыми и важными для тех лиц, которые употребляют данные словосочетания в речи; 4. функционировать в речи, где актуальна необходимость экономить время и энергию на передачу информации [3, с. 11].

Существует огромное количество классификаций сокращений в английском языке. Классификация сокращенных единиц имеет важное практическое и теоретическое значение, так как предоставляет возможность их систематизированного изучения. Необходимо отметить, что как определения сокращений, так и принципы их классификации многочисленны и неоднородны, вследствие чего среди сокращенных единиц выделяются различные типы на основе различных признаков. В зависимости от функциональных особенностей сокращений выделяются окказиональные (текстовые) и общепринятые сокращения, которые могут быть интернациональными. Характерно, что интернациональные понятия зачастую получают сначала оформление в английском языке. Это объясняется тем, что английский является языком международного общения и вторым государственным языком для многих стран [8, с. 23]. Зачастую, появившись в английском языке, аббревиатуры получают широкое распространение и в других языках, причем воспринимаются как целостные единицы [7, с. 43].

Л. И. Сапогова рассматривает следующие типы сокращений:

1. Синтаксические:

а) семантико-синтаксические (*public – publichouse, Liberals-Liberal party*);

б) морфолого-синтаксические (*sitters – baby-sitter, char – charwoman*);

2. Фономорфологические (*doc – doctor, mike – microphone, pub – public house, noncom – non commission officer*).

3. Фонографические (*Dr – doctor, Sgt – sergeant, sec – second, I. G. – Inspector-General, NATO – North Atlantic Treaty Organization*).

4. Смешанные (*a-bomb – atom-bomb, scific – scientific fiction, Eurasia – Europa and Asia*).

Авторы книги А “Grammar of Contemporary English” разделяют сокращения на три типа: Clipping, Blends, Acronyms. К “Clipping” они относят:

1. Сокращение первой части слова (*phone – telephone*);

2. Сокращение конца слова, что встречается чаще, чем сокращение начала (*exam – examination*);

3. Сокращение как в начале, так и в конце слова, что встречается редко (*flu – influenza, fridge – refrigerator*).

Понятие “Blends” включают в себя слова типа *bit – binary+digit, breathalyser – breath+analyser*.

В качестве “Acronyms” рассматриваются следующие сокращения:

1. Сокращения, которые произносятся как отдельные буквы:

а) буквы, представляющие полные слова (*COD – cashondelivery, EEC – European Economic Community, FBI – Federal Bureau of Investigation, MIT – Massachusetts Institute of Technology, UN – the United Nations*);

б) буквы, представляющие элементы сложного слова или просто части слова (*TV – television, GHQ – General Headquarters, TB – Tuberculosis*);

2. Сокращения, которые произносятся как слово (например, *NATO*) и часто используются людьми, которые могут не знать, что обозначает каждая буква в отдельности. Например: *UNESCO = the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization; laser – light-wave amplification by stimulated emission of radiation*.

Существуют также графические сокращения слов и словосочетаний и соответствующие английские эквиваленты в полной форме. Можно выделить несколько семантических групп подобных сокращений:

1. Дни недели, например, *Mon – Monday, Tue – Tuesday* и т. д.

2. Названия месяцев, например, *Apr – April, Aug – August, Sep – September* и т. д.

3. Названия графств в Великобритании, например, *Yorks – Yorkshire, Berks – Berkshire* и т. д.

4. Названия штатов в США, например, *Ala – Alabama, Alas – Alaska, Calif – California* и т. д.

5. Обращения, например, *Mr, Mrs, Ms [miz], Dr* и т. д.

6. Военные звания, например, *capt – captain, col – colonel, sgt – sergeant* и т. д.

7. Научные степени, например. *BA – Bachelor of Arts, DM – Doctor of Medicine*. (Иногда в научных степенях встречаются сокращения латинского происхождения, например, *MB – Medicinae Baccalaurus*).

8. Единицы времени, длины, веса, например, *f./ft – foot/feet, sec. – second, in. – inch, mg. – milligram* и т. д.

Существует три типа инициальных аббревиатур в английском языке:

1. Инициальные аббревиатуры с буквенным чтением, такие как *UK (United Kingdom), BUP (British United Press), CND (Campaign for Nuclear Disarmament), PWA (a person with AIDS)* и т. д.

2. Инициальные аббревиатуры, которые читаются как слова, например, *UNESCO (United Nations Economic, Scientific, Cultural Organization), OPEC*

(*Oil Producing European Countries*), *HIV (Human Immunodeficiency Virus)* и т. д.

3. Инициальные аббревиатуры, которые совпадают с английскими словами в их звуковой форме. Такие инициальные аббревиатуры называют акронимами, например. *CLASS (Computer-based Laboratory for Automated School System)*, *NOW (National Organization of Women)*, *AIDS (Acquired Immunity Deficiency Syndrome)* и т. д.

В английских сокращениях последними буквами могут быть как согласные (*math, chimp*), так и гласные (*divi, demo*).

Английские сокращения могут претерпевать орфографические и фонографические изменения (*mike – microphone, telly – television*).

Отдельные сокращения могут проявлять способность к дальнейшему словообразованию: *telephone – phone – phony – a person who makes obscene phonecalls*.

Сокращения способны выступать в роли компонентов сложных слов, например, *labware – laboratory ware*.

Сокращенные слова могут принимать грамматические флексии, например, множественного числа: *dems – democrats*.

Интересны случаи сокращения с одновременным транспонированием слова в другой лексико-грамматический разряд: *pheno – user of phenobarbital (drug)*. Здесь *pheno* – лицо, а *phenobarbital* – вещество.

Хотя сокращения приемлемы во всех английских языковых жанрах, все же они чаще возникают на разговорном уровне и, нередко, на уровне сленга, словари которого изобилуют самыми различными сокращениями. Особо хочется отметить компьютерный жаргон. Аббревиация в компьютерном жаргоне представлена различными типами: усечение конечной части слова: *semi om semicolons, jock om jockey, quest om question*; усечение начальной части слова *Net om Internet*. Но самым популярным типом аббревиации является, пожалуй, буквенное сокращение каких-либо словосочетаний и даже предложений. Например, буквенное сокращение предложений: *DIAFYO – Did I Ask For Your Opinion? GMAB – Give Me A Break; GMTA – Great Minds Think Alike; HAND – Have A Nice Day; LMK – Let Me Know; OV – Opinions Vary; PMFJI – Pardon Me For Jumping In; RIP – Rest In Peace; RTM – Read The Manual* и др.

Одной из разновидностей ремотивации является шутовское «раскрытие» аббревиатур, омонимичных уже существующим, то есть акронимами, например, *HAND – Have a nice day*. Примерами акронимов являются: *WOMBAT (вомбат) – Waste Of Money, Brain And Time*.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Наука, 1998. – 658 с.

2. Ярцева, В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева. – М. : Наука, 1990. – 688 с.
3. Behaghel, O. Geschichte der Deutschen Sprache / O. Behaghel. – Gessen, 1897. – 345 p.
4. Мартине, А. Основы общей лингвистики / А. Мартине. – М. : УРСС, 2004. – 124 с.
5. Бортничук, Е. Н. Словообразование в современном английском языке: [Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз.] / Е. Н. Бортничук, И. В. Василенко, Л. П. Пастушенко; Под ред. Ю. А. Жлуктенко. – Киев : Вища шк : Изд-во при Киев. гос. ун-те, 1988. – 261 с.
6. Борисов, В. В. Аббревиация и акронимия / В. В. Борисов. – М. : Воениздат, 1989. – 319 с.
7. Миронова, Н. Н. Дискурс - анализ оценочной семантики / Н. Н. Миронова. – М. : Тезариус, 1997. – 158 с.
8. Добросклонская, Т. Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации / Т. Г. Добросклонская // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2006. – № 2. – С. 20–33.

М. И. КОНДАКОВА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет
 Научный руководитель – И. А. Бубнова

СПЕЦИФИКА ДИСКУРСА ДИПЛОМАТИИ В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКУЮ ЭПОХУ

Наступление эпохи глобализации повлекло за собой существенные изменения во взаимодействии культур, моделей поведения, в том числе языковых стратегий. Это закономерно повлияло на разные виды коммуникации. В частности, наступил новый этап развития дипломатии, который характеризуется принципиальными изменениями ее механизмов воздействия, в результате чего дипломатический дискурс в целом подвергся существенной трансформации.

Традиционно дипломатическая сфера была достаточно закрытой для вмешательств извне. Объем и содержание информации, доносимой до общественности, были сведены к минимуму, которого было достаточно для достижения таких целей, как информирование аудитории и формирование общественного мнения. Однако по мере того, как общество становилось более открытым, все очевиднее был тот факт, что классическая дипломатия нуждается в коренных изменениях. Поэтому к началу XXI века эксперты все чаще начинают говорить о необходимости применения более «гибких» методов воздействия на аудиторию [1].

Этот же временной период характеризуется наиболее быстрыми темпами развития информационно-технологической глобализации. Возникновение глобальной сети Интернет дало новые возможности для дипломати-

ческой деятельности, к которым можно отнести мгновенное распространение информации, отслеживание общественного мнения и его корректировка, создание видимости реальной беседы с аудиторией. Подобная дипломатическая коммуникация, ориентированная на открытость и доступность, отклоняется от правил и традиций, обычно соблюдаемых в ходе международного взаимодействия. В отечественном языкознании данный феномен получил название «постклассический дипломатический дискурс» [2, с. 69].

По нашему мнению, важным явлением, указывающими на формирование постклассического дипломатического дискурса, является отказ от установившихся норм построения речей дипломатов. Наиболее значимой нормой считается следование принципу вежливости, который ранее был преобладающим во всех аспектах международных отношений. В частности, исходя из принципа вежливости, конструировалась дипломатическая речь: осуществлялся выбор речевых стратегий и тактик, средств выразительности, путей изложения позиции говорящего.

Исследуя современные материалы, относящиеся к дипломатическому дискурсу, мы можем сказать, что существенные изменения произошли на уровне стратегичности дипломатической речи. Они выражаются в том, что дипломатические представители сознательно отказываются от принципа вежливости в пользу агрессии, которая реализуется в речи при помощи стратегий дискредитации и самопрезентации, позволяющих создать в глазах аудитории положительный образ говорящего и отрицательный образ его оппонента.

Известно, что речевая коммуникация, особенно дипломатическая, не может быть хаотичной, она всегда упорядочена определенным образом [3]. Ее построение будет зависеть от интенции говорящего, а исходя из них будет выстраиваться стратегия речевого поведения дипломата. Значит, мы можем полагать, что выбор стратегии агрессии в дипломатической коммуникации представляется как вторжение в речевое пространство оппонента с целью навязать собственный сценарий разговора и связан с исходной ориентацией на доминирование в международном диалоге с конечной целью создания требуемого политическому руководству имиджа страны.

Чтобы проиллюстрировать выдвинутые положения проведем анализ высказываний, относящихся к классическому и постклассическому дипломатическому дискурсу. В качестве материалов использованы тексты Фултонской речи бывшего премьер-министра Великобритании У. Черчилля и выступления действующего премьер-министра Великобритании Т. Мэй. Обе речи посвящены проблеме взаимоотношений между государствами, в их основе лежит схожая позиция государств, которая заключается в том, что Российское государство стало угрозой миропорядку.

Рассмотрим следующие фрагменты речи У. Черчилля:

“An attempt is being made by the Russians in Berlin to build up a quasi-Communist party in their zone of occupied Germany by showing special favors to groups of left-wing German leaders”.

“But what we have to consider here today, is the permanent prevention of war and the establishment of conditions of freedom and democracy as rapidly as possible in all countries. If the Western Democracies stand together in strict adherence to the principles will be immense and no one is likely to molest them”.

У. Черчилль прибегает к стратегии дискредитации, подчеркивая, что действия Советского Союза в Германии являются оккупацией. Он использует тактику намека, указывая на связь СССР с «левыми» представителями немецких властей. В следующем фрагменте У. Черчилль выбирает стратегию самопрезентации. Она реализуется через тактику отождествления (Великобритании и демократии), которая помогает подчеркнуть важность роли Великобритании и способствует созданию контраста между «хорошим» демократическим миром и «плохим» коммунистическим. Выбранные стратегии и тактики являются косвенными проявлениями агрессии.

Теперь обратимся к фрагментам речей Т. Мэй:

“Russia’s illegal annexation of Crimea was the first time since the Second World War that one sovereign nation has forcibly taken territory from another in Europe. Since then, Russia has fomented conflict in the Donbas, repeatedly violated the national airspace of several European countries”.

*“So I have a very simple message for Russia. We know what you are doing. And you will not succeed. Because you underestimate the resilience of our democracies, the enduring attraction of free and open societies, and the commitment of Western nations to the alliances that bind us”.*¹

По аналогии с Фултонской речью выступление Т. Мэй построено на стратегии дискредитации, однако, главной тактикой в нем выступает обвинение. Т. Мэй также создает негативный образ России, обвиняя правительство в незаконных действиях. Она подчеркивает, что именно единство демократического сообщества играет решающую роль при в международных делах. Выражая эту идею, Т. Мэй использует тактику обращения, что придает ее речи угрожающую тональность.

Таким образом, можно сделать вывод, что У. Черчилль, и Т. Мэй в ходе речевой конфронтации используют стратегию агрессии. Но очевидно, что в речи Т. Мэй проявляется прямая эмоциональная агрессия, что не соответствует нормам дипломатического речевого взаимодействия. Этот вывод подтверждает идею о том, что дипломатический дискурс претерпел существенную трансформацию и перешел в постклассическую стадию.

¹ Речь Премьер-министра Великобритании Т. Мэй на банкете Лорда-мэра Лондона в 2017 году.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Цветкова, Н. А. Публичная дипломатия как инструмент идеологической и политической экспансии США в мире, 1914–2014 гг. – 2015. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://disser.spbu.ru/disser2/disser/Tsvetkova_dissertation_text_US_Public_Diplomacy_expansion.pdf. – Дата доступа: 09.04.2019.
2. Бубнова, И. А. Дипломатический дискурс в психолингвистическом аспекте / И. А. Бубнова, Л. М. Терентий // Вестник новосибирского государственного университета. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – Т. 10., № 1. – С. 68–75.
3. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи: монография / О. С. Иссерс – Изд. 5-е. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 288 с.

А. А. КОСОВЕЦ

Беларусь, Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина
 Научный руководитель – А. А. Буров

ФОРМЫ НАСТОЯЩЕГО ВРЕМЕНИ ГЛАГОЛА В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСКУРСАХ

Время, историчность, прошлое, настоящее, будущее были объектом изучения в различных областях естественных и гуманитарных наук. Время является универсальным понятием. В лингвистике термин «абсолютное время» был заменен терминами: «абстрактное», «космическое», «естественное», «природное». Многообразие терминов указывает на попытки ученых найти наиболее точное наименование данному явлению.

Для лингвистики темпоральность – это семантическая категория. Рассматривая темпоральность с лингвистической точки зрения, можно считать ее сетью отношений, связывающих языковые элементы, включающихся в передачу временных отношений и объединенных функциональной и семантической общностью. Другими словами, темпоральность – это категория, соотнесенная, с одной стороны, с объективным (реальным) временем, с другой стороны, с отражением временных характеристик и отношений действительности в сознании людей.

В русском языке для выражения временных значений имеется три временных формы, в немецком языке шесть временных форм. Сегодня мы сравним способы выражения настоящего в немецком и русском языках.

В функциях формы настоящего времени в немецком и русском языках отмечаются почти полным совпадением. Многие исследователи называют презенс «общим», «безразличным к времени». В. Юнг считает презенс нейтральной временной формой, поскольку презенс может трансформироваться в любой временной план [1, с. 213].

Можно выделить следующие значения формы презенс:

1. В обоих языках презенс употребляется для обозначения действия или состояния, совпадающего полностью или частично с моментом речи. Это значение реализуется в нейтральном контексте и может усиливаться лексическими средствами (*jetzt, gerade, in diesem Augenblick*): *Vorläufig baden sie alle im See. – А пока что все купаются в озере* [5, с. 9].

Презенс, употребляющийся в данном значении, принято называть актуальным (*aktuelles Präsens*).

2. В немецком языке употребление настоящего времени вместо будущего гораздо больше распространено (футуральный презенс), чем в русском. Причина тому, отсутствие формы настоящего времени у русских глаголов совершенного вида. В немецком все глаголы имеют презенс. В этом значении презенс часто используется вместо футурума I. Значение будущего времени усиливается при добавлении обстоятельства времени. В. М. Жирмунский также указывает на то, что будущее время как особая форма отсутствовало во всех древнегерманских языках: форма настоящего времени всегда могла иметь значение будущего. Пережитки этой стадии сохранились и в современном немецком языке [2, с. 361].

Касательно употребления форм настоящего времени для обозначения предстоящих действий Е. А. Реферовская замечает, что такого рода транспозиции имеют свое объяснение, во-первых, в двойственном характере системного значения формы, и, во-вторых, в авторском намерении достигнуть большей выразительности речи. «При таком употреблении презенса автор представляет действие свершающимся, а, следовательно, совершенно реальным, в отличие от формы будущего времени, которая хотя и утверждает предстоящее действие, но делает это в какой-то мере условно, ибо высказывать абсолютную уверенность в совершении действия, время которого еще не наступило, психологически трудно» [3, с. 140]. При такой транспозиции формы презенса в план будущего сохраняется характер предельности или неопределенности действия, которое представляется либо целостным, завершенным, либо как процесс без определения его временных рамок: *Am Ende schick ich ein paar Fotos an eine Illustrierte oder ein Magazin! – Пошлю-ка я несколько глянцевого снимков в какой-нибудь иллюстрированный журнал* [5, с. 33].

Или, например: *Und Sie wollen uns also heut abend durch Vorträge unterhalten? – А вы, значит, намерены развлечь нас сегодня вечером, прочесть что-нибудь?* [6, с. 262].

3. Презенс может выражать прошедшее время (т. н. исторический презенс). Эта форма употребления служит для выделения того или иного эпизода в повествовании. Историческое настоящее в обоих языках в переводах обычно форма совпадает. Как отмечает Е. А. Реферовская, когда прошлое действие обозначается формой презенса, что возможно лишь при наличии

во фразе или в самой ситуации недвусмысленного указания на временной план действительного протекания действия, автор как бы перемещается в прошедшее, чтобы непосредственно наблюдать совершающиеся события, либо перемещает эти события в свой, авторский временной план [3, с. 140].

4. Помимо перечисленных выше значений, существует так называемый *generelles Präsens*. Как отмечает В. Флемиг: «Настоящее время используется в предложениях общего временного действия без какой-либо прямой ссылки на момент говорения, т.е. в научной и деловой прозе» [4, с. 391].

Ferienheime ähneln einander; wer eines kennt, kennt sie alle. – Детские пансионаты похожи один на другой как четырехфунтовые коврижки хлеба или одуванчики. Кто знает один цветок, тот знает все [5, с. 8].

5. Презенс выражает длительное действие, совершающееся в данный период времени. В. Юнг отмечает, что в этом значении презенс часто употребляется в репортажах и в театральные пьесах, когда нужно передать действия, которые невозможно или очень сложно изобразить на сцене [1, с. 214].

So etwas gibt's. – Такое случается [5, с. 7].

Es ist Nacht. – Настала ночь [5, с. 19].

6. В сочетании с лексическими единицами, как *wohl, sicher, doch* презенс выражает предположение: *Du bist doch am Abend zurück?* – Ты вернешься вечером?» [5, с. 26].

При сопоставлении обоих языков обнаружился определенный параллелизм в использовании временных обозначений, а также различия строевого характера. Таким образом, можно утверждать, что категория времени является универсальной для всех языков, только способы ее выражения отличаются, в зависимости от особенностей концептуализации действительности разными языковыми коллективами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Jung, W. Grammatik der deutschen Sprache / W. Jung. – Leipzig/Wurzburg, 1990. – 518 S.
2. Жирмунский, В. М. Общее и германское языкознание / В. М. Жирмунский. – Л. : Наука, 1976. – 695 с.
3. Реферовская, Е. А. Лингвистические исследования структуры текста / Е. А. Реферовская. – Л. : Наука, 1983. – 216 с.
4. Flamig, W. Grammatik des Deutschen / W. Flamig. – Berlin : Akademie Verlag, 1991. – 640 S.
5. Kästner, E. Das doppelte Lottchen / E. Kästner. – СПб. : КАРО, 2009. – 240 S.
6. Hesse, H. Autorenabend / H. Hesse. Собрание сочинений в восьми томах. Том 6 – М. : Прогресс-Литера, 1995. – 432 с.

М. Т. КРАВЦОВА

Россия, Москва, МГЛУ им. Мориса Тореза

Научный руководитель – А. И. Хлопова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ СЛОВ ПРИ СОЗДАНИИ ОБРАЗНОСТИ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА

Креолизованные тексты – это тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой, речевой) и невербальной, принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык [3, с. 180]. К креолизованным текстам можно отнести научно-технические, газетно-публицистические тексты, тексты-инструкции, иллюстрированные художественные тексты, тексты рекламы, афиши, плакаты, листовки и др.

Одним из потенциальных признаков креолизованных текстов является образность, в основе которой лежит семантическая двуплановость, видение объекта через другие, к классу которых он не принадлежит [1, с. 86]. Широко используемым в современной текстовой коммуникации приемом, повышающим образность текста, можно назвать прием двойной актуализации значения. Суть данного приема заключается в переосмыслении языковой единицы, что ведет не только к углублению ее значения, но и к обогащению семантики текста в целом. В зависимости от того, создает образность текста только вербальная часть, участвуют ли в этом только паралингвистические средства, или вербальные и невербальные компоненты при этом взаимодействуют, выделяют языковой, изобразительный и смешанный тип двойной актуализации значения.

Говоря о креолизованных текстах, можно условно выделить внешнюю и внутреннюю (глубинную) образность. Внешняя образность характеризуется наличием в тексте тропов (метафоры, сравнения, метонимии, двойного смысла), в образовании которых задействованы как вербальные, так и паралингвистические средства. Внутренняя образность, являясь более сложным видом, позволяет создавать образ, наглядное представление о рекламируемом товаре/услуге. Благодаря глубинной образности, реципиент воспринимает объект с новой, нетипичной, непривычной для него стороны. С помощью литературных фигур, без которых не может быть достигнута внутренняя образность, текст становится многогранным и сложным. Именно игра слов, стилистический прием, основанный на многозначности языковых единиц и создающий двойной смысл высказывания, способна повысить образность текста.

Рассмотрим, каким образом игра слов в рамках поликодовых текстов, наделяя их образностью, поддерживает тенденцию к нестандартным, нети-

пичным способам выражения содержания, и способствует ли это повышению их действенности.

Редакторы газет часто обогащают свои статьи литературными фигурами, повышая внешнюю образность текста. Поводом для заголовка, который представлен на рис. 1., стало предполагаемое убийство вице-премьер-министра Северной Кореи, которого казнили за несогласие с политикой диктатора Ким Чен-Ына. Оба случая игры слов в данном заголовке были построены по одному образцу. *Mordkorea* ‘Корея-убийца’ была построена путем разделения исходного слова *Nordkorea* ‘Северная Корея’ на два корня; первый из которых *Nord* ‘север’ был заменен словом *Mord* ‘убийство’, которое рифмуется с исходной единицей. Приставка *hin* глагола *hinrichten* ‘казнить’, который в данном примере стоит в форме причастия прошедшего времени, была также заменена на языковую единицу с похожим звучанием, которая является отсылкой к имени диктатора (*Kim*). Игра слов указывает на определенное событие и конкретную историческую личность. Пониманию шутки способствует иконическая часть, фотография политиков, поэтому в представленном случае реализован смешанный тип двойной актуализации значения.



рис. 1



рис. 2

Берлинская компания по уборке мусора BSR (Die Berliner Stadtreinigung) использовала игру слов с целью привлечь внимание жителей города к своей деятельности. Игра слов во фразе *We kehrr for you*, изображенной на плакате (рис. 2), основана на омофонии немецкого глагола *kehren* ‘подметать’ и английского глагола *to care* ‘заботиться’. Из-за данного фонетического совпадения возникает двойной смысл высказывания: фраза может быть переведена, как ‘Мы метем для вас’ и ‘Мы заботимся о вас’. Подобный каламбур позволяет создать позитивный образ «работников в оранжевом», выполняющих нелегкую грязную работу, которую не привыкли воспринимать в ироничном ключе. Двойной смысл, на котором построена образность текста, основан на игре с языковым материалом, однако без изображения понимание вербальной части не может быть достигнуто, поэтому данный случай являет собой смешанный тип двойной актуализации значения.



рис. 3

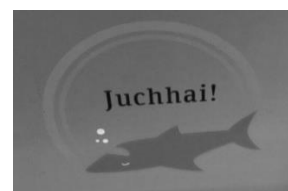


рис. 4

Игра слов в рекламе печенья (рис. 3) построена на трансформации строчки известной песни американской группы Guns N' Roses. Первый компонент фразы *Knocking on heaven's door* 'Достучаться до небес', использовавшейся в одноименной песне, был заменен прилагательным *knackig* 'хрустящий', создающим положительную характеристику продукта. Слоган рекламы приобретает глубинный смысл и ироническую окраску благодаря ассоциативной связи с популярной композицией. В данном случае реализован смешанный тип двойной актуализации значения: изображение рекламируемого продукта выступает в качестве самостоятельного носителя информации и раскрывает языковую шутку. При этом оригинальность представления товара, как и аллюзия к песне, усиливает прагматический эффект подобной рекламы.

В вербальной части открытки, изображенной на рис. 4, был также использован рассматриваемый стилистический прием. Компонент *hei* междометья *Juchhei* 'ура!' на основе звуковой схожести был заменен существительным *Hai* 'акула'. Сама акула изображена на открытке, что привлекает внимание адресата и помогает пониманию игры слов. Внешняя образность данного поликодового текста была осуществлена с помощью корреляции вербальных и визуальных частей текста, что позволяет нам говорить о смешанном типе двойной актуализации значения.

Таким образом, прочтение креолизованного текста нередко требует от адресата воображения, фантазии, догадки и чувства юмора. Реципиенту необходимо приложить определенные лингвистические усилия для дешифровки игры слов. При этом адресат получает удовольствие чисто семиотической природы, если ему удалось обнаружить языковую неоднозначность и несколько смыслов, одновременно присутствующих в тексте. Мыслительную деятельность активизирует и раскрытие образности креолизованного текста, которое предполагает установление реципиентом логических, эмоциональных, образных связей между его вербальными и невербальными составляющими. А проанализированные примеры позволяют сделать вывод о том, что двойная актуализация вербального высказывания зачастую осуществляется по двум каналам – языковому и иконическому.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов / Е. Е. Анисимова. – М. : Academia, 2003. – 128 с.
2. Сонин, А. Г. Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект / А. Г. Сонин. – М., 2005. – 220 с.
3. Сорокин, Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – М. : Высшая школа, 1990. – С. 180–186.

В. В. ЛЬВОВА

Россия, Великий Новгород, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого
 Научный руководитель – Н. В. Жданова

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В ВИДЕОИГРАХ

Видеоигры появились в жизни человека в середине прошлого века и совсем недавно стали частью массовой культуры. В связи с этим им пока что уделяется не так много внимания со стороны ученых, особенно лингвистов. Несмотря на относительно недолгое существование игр, сейчас язык активно изменяется под их влиянием, чем обусловлена актуальность их изучения.

Интертекстуальность – соотношение одного текста с другим, диалогическое взаимодействие текстов, обеспечивающее превращение смысла в заданный автором, полифонический текст, межтекстовый диалог [1]. В искусстве модернизма и постмодернизма считается, что любой текст является вторичным и все его идеи каким-то образом уже были упомянуты ранее. В литературоведческом же смысле интертекстуальность рассматривают исключительно как намеренно использованное средство [2]. Интертекст можно рассматривать как троп, как риторическую фигуру. Интертекстуальность не знает языковых границ, она интермедиальна [3]. Это можно увидеть в примере из игры “Bloodborne” японской студии “From Software”, оригинальный текст которой написан на английском. Осознать связь с текстами Говарда Лавкрафта в ней можно и в оригинале, и в переводах (в том числе на русский язык).

Подобно тому, как цитироваться могут не одни только литературные сочинения, так и с помощью аллюзии можно отсылать читателя к истории, мифологии, общественному мнению или к общепринятым обычаям [3]. Так, в игре “Portal 2” рисунки на стене отсылают к исследованиям Эрвина Шредингера и к специальной теории относительности.

К формам интертекстуальности традиционно относится: цитация (с целью аргументации, иллюстрации суждений автора, убеждение со ссылкой на авторитет); пересказ фрагментов текстов других авторов в косвенной форме; референция; аллюзия; пародия; стилизация [4].

Выделяют разные функции интертекстуальности в отличие от формы, однако основные функции интертекстов можно выделить, исходя из функций языка в классической модели:

- Экспрессивная.
- Апеллятивная.
- Поэтическая.
- Референтивная.

– Метатекстовая [5].

Особенность игр как дискурса состоит в способе представления текстовой информации. Она может быть выражена в диалогах (в неигровых видео или же интерактивных диалогах), дизайне игры (окружение, меню и интерфейс, дизайн персонажей, сама механика игры), предметах и их описаниях. Кроме того нельзя упускать из виду то, повествование может вестись не только текстово, а с помощью других каналов восприятия.

В игре “Horizon: Zero Dawn – The Frozen Wilds DLC” персонаж CYAN цитирует строки из стихотворения “Crossing the Bar” Альфреда Теннисона в диалоге с главной героиней. Главная тема стихотворения – смерть, ее принятие, что соответствует теме разговора и подкрепляет мнение персонажа.

Другой пример интертекстуальности в играх – описание предмета, а именно руны в игре “Bloodborne”:

“Arcane Lake

A secret symbol left by Caryll, runesmith of Byrgenwerth.

This transcription of the Great Ones' inhuman voices ripples like a watery reflection. This rune means «Lake», and those branded by it enjoy augmented defense. Great volumes of water serve as a bulwark guarding sleep, and an augur of the eldritch Truth. Overcome this hindrance, and seek what is yours”.

В данном случае тексты работ Говарда Лавкрафта не цитируются напрямую: используются такие же единичные элементы, текст стилизован, кроме того он отсылает на идеи, проходящие во всех произведениях Лавкрафта, что должно помочь игроку глубже погрузиться в атмосферу игры, лучше понять ее сюжет.

Таким образом, интертекстуальность в видеоиграх широко используется и представляет собой эффективный способ воздействия на игровой опыт человека.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кристева, Ю. Бахтин, слово, диалог и роман / Ю. Кристева // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / Пер. с франц., сост., вступ. ст. Г. К. Косикова. – М. : ИГ Прогресс, 2000. – С. 427–457.
2. Чернявская, В. Е. Открытый текст и открытый дискурс: интертекстуальность–дискурсивность–интердискурсивность / В. Е. Чернявская, // Лингвистика текста и дискурсивный анализ: традиции и перспективы. – 2007. – С. 7–26.
3. Фатеева, Н. А. Контрапункт интертекстуальности или Интертекст в мире текстов / Н. А. Фатеева. – М. : Агар, 2000 – 280 с.
4. Пьеге-Гро, Н. Введение в теорию интертекстуальности: Пер. с фр. / Общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова / Н. Пьеге-Гро. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 240 с.
5. Якобсон, Р. О. Лингвистика и поэтика / Р. О. Якобсон // Структурализм: «за» и «против» : Сборник статей. – М. : Прогресс, 1975. – 469 с.

М. В. МАЙШУК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. Г. Сальникова

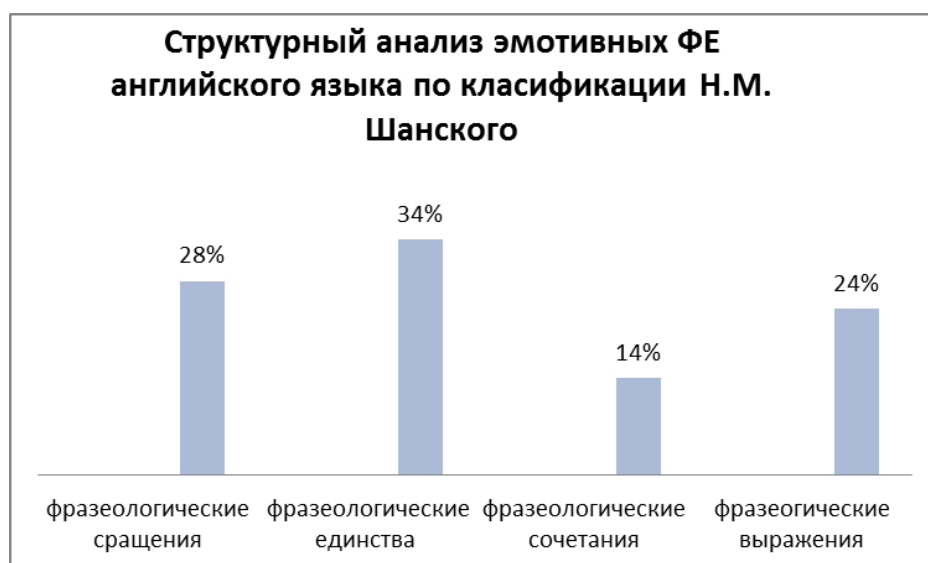
СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ЭМОТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Опираясь на классификацию Н. М. Шанского, по степени семантической неразложимости, нами был проведен анализ эмотивных фразеологических единиц английского языка. Было отобрано 50 ФЕ, выражающие эмоции «гнев», «радость», «гордость», «стыд». В результате исследования ведущим типом в исследуемых фразеологизмах являются фразеологические единства (*to fly of the handle, in the seventh heaven, pride goes before a fal*), их процент составил 34%. 28% составляют фразеологические сращения (*to be on the edge, make one's day, to the ride high horse*), это те сращения, в которых его целостное значение абсолютно несоотносительно со значением его членов. Фразеологические выражения (*better be envied than pitied, wish smb. all the luck in the world, envy is kind of praise*) составляют 24%. Эта группа фразеологических оборотов устойчива в своем употреблении и является семантически делимым. Фразеологические сочетания (*grin from ear to ear, happy as a lark*), которые состоят из слов со свободным и фразеологически связным значением, составляют самую малочисленную группу среди эмотивных ФЕ, 14%.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что большинство эмотивных ФЕ семантически неделимо и значение их выражено значениями составляющих слов.

Для наглядности представим результаты исследования в виде диаграммы:

Диаграмма 1



Также нами был проведен анализ эмотивных ФЕ с позиции эквивалентности какой-либо части речи.

Примеры:

1) вербативные (глагольные) ФЕ: *to blow top, roar with laughter, to grin and bear and so on.*

2) субстантивные ФЕ: *a crying shame, envy is kind of praise and so on.*

3) адвербативные (адвербиальные) ФЕ: -

4) адъективные ФЕ: *on cloud seven/nine, happy as a lark, as proud as a peacock and so on.*

5) междометные ФЕ: *for luck!*

6) модальные ФЕ: -

Для наглядности представим результаты исследования в виде диаграммы:

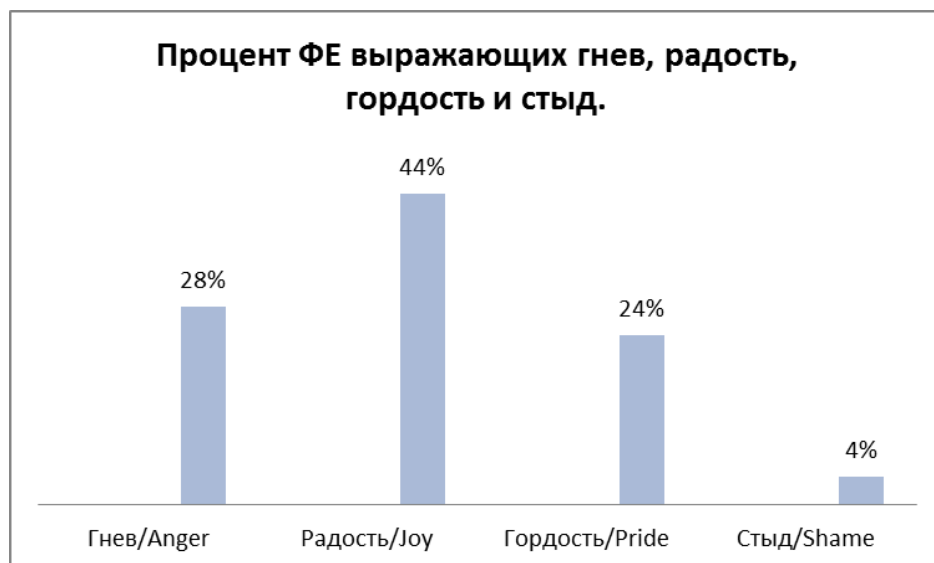
Диаграмма 2



Из 50 ФЕ, выражающих эмоции «гнев», «радость», «гордость», «стыд» больше представлены вербативные эмотивных фразеологических единиц: сочетание «глагол + существительное» (*to fly off the handle, to ride the high horse*). Фразеологизмы данной группы в основном являются глагольно-предикативными и в предложении чаще всего выступают в роли сказуемого. Маленький процент составляют субстантивные ФЕ. Адвербативные и модальные эмотивные ФЕ отсутствуют среди отобранных фразеологизмов.

Также были систематизировали фразеологические единицы концепта выражающие эмоции «гнев», «радость», «гордость», «стыд». Из проанализированных ФЕ, для наглядности представим результаты исследования в виде диаграммы:

Диаграмма 3



Мы пришли к заключению, что английский язык имеет в своем фразеологическом запасе большое количество синонимичных фразеологических единиц семантического поля «Радость/Joy». Ведущим типом фразеологизмов по их структуре являются адвербативные (*happy as a lark*) и вербативные (*die with laughter*) фразеологизмы, так как в большинстве ФЕ стержневым компонентом является существительное или глагол. Согласно классификации по степени семантической неразложимости Н. Шанского ведущим типом фразеологизмов являются фразеологические единства (*be over the moon, burst out laughter*).

Фразеологических единиц, репрезентирующих концепт «Гнев/Anger» составляет 28%. Ведущим типом фразеологизмов по их структуре в этом блоке являются вербативные фразеологизмы (*go mental*) со структурой глагол + существительное. Согласно классификации по степени семантической неразложимости Н. Шанского ведущим типом фразеологизмов являются фразеологические единства (*to fly off the handle, get up on the wrong side of the bed*).

Фразеологических единиц, репрезентирующих концепт «Гордость/Pride» составляет 24%. Ведущим типом фразеологизмов по их структуре является сочетание «глагол + существительное» (*to pocket one's pride, to ride the high horse*). Фразеологизмы данной группы в основном являются вербативно-предикативными и в предложении чаще всего выступают в роли сказуемого. Согласно классификации по степени семантической неразложимости Н. Шанского ведущим типом фразеологизмов являются фразеологические единства (*to ride the high horse, to wound smb's pride, in the pride of one's heart*).

Фразеологических единиц, репрезентирующих концепт «Стыд/Shame» составляет 4%. Ведущим типом фразеологизмов по их структуре в этом блоке являются вербативные фразеологизмы, которые выполняют роль сказуемого в предложении (*to put to shame*). Согласно классификации по

степени семантической неразложимости Н. Шанского ведущим типом фразеологизмов являются фразеологические единства (a crying shame).

Проведённая работа позволяет утверждать, что в английской фразеологической картине мира имеется количественное превосходство фразеологических единиц, репрезентирующих концепты положительных эмоций. Также по степени семантической неразложимости Н. Шанского ведущим типом является фразеологические единства.

К. А. ПИВУНКОВА

Украина, Чернигов, Национальный университет «Черниговский колледж» имени Т. Г. Шевченко

Научный руководитель – С. В. Смолина

ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРАХА ГОВОРИТЬ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В современном мире существует крайняя необходимость владения иностранными языками. Английский язык является приоритетным среди всех иностранных, так как считается международным языком. Поэтому это самый популярный язык для изучения в школах.

Но, как при изучении любого языка, могут возникать трудности. Наш эмпирический опыт показывает, что актуальной для исследования есть проблема страха говорить на английском языке. А именно: есть необходимость предложить способы его преодоления.

В результате анкетирования учеников 7 и 11 классов (29 человек), проведенного на базе Черниговской общеобразовательной школы № 6 в феврале 2019 года, мы пришли к выводу, что есть субъективные (страх допустить ошибку, застенчивость, страх спонтанного общения) и объективные (недостаточный словарный запас, неотработанная грамматика) причины данной боязни. По нашему мнению, с каждой из них нужно бороться как отдельно, так и комплексно.

Проанализировав результаты анкетирования, в котором присутствовал вопрос: «Как вы боретесь со своим страхом?», 80 % школьников ответили, что стараются увеличивать свой словарный запас и выполнять упражнения по грамматике. Но это не всегда дает нужный результат, так как знание слов не является ключевым для решения страха говорить.

В первую очередь, необходимо убедить ученика в том, что нет ничего страшного в ошибках. Поскольку в основном, лишь допустив ошибку, мы можем запомнить правильный вариант. Чаще всего этот страх возникает из-

за того, что учителя резко негативно реагируют на ошибки ученика. Это формирует комплекс, от которого необходимо избавляться в первую очередь.

Еще одним очень важным моментом является развитие умений аудирования. Этот вид речевой деятельности поможет ученику в будущем развиваться самостоятельно с помощью материалов из интернета без помощи учителя. К тому же, это облегчит работу и самого учителя, ведь ученику будет комфортно воспринимать и понимать английскую речь. Так же необходимо, чтобы ученик читал и проговаривал все вслух.

Важно расширять словарный запас. Однако, не стоит стараться сравнить его с лексическим запасом носителя языка. Не нужно говорить сложными фразами, использовать сложные конструкции – велика вероятность быть непонятым или допустить много ошибок, что может снова привести к боязни.

Лишь с помощью общения можно побороть боязнь общения. Стоит использовать коммуникативные методы на уроках. На каждом уроке нужно отводить определенное время для общения на темы, которые интересуют ученика. Интерес заставит говорить, и страх постепенно будет вытесняться.

В обучении бизнес-персонала существует широко известный способ для самостоятельного преодоления боязни общения. Называется он «*шэдоунг*» и заключается в подражании речи, то есть в какой-то мере, разговор сам с собой. На наш взгляд, мы можем применить этот способ в обучении иностранным языкам. Ведь повтор фраз и текста вслед за диктором помогает избегать ошибок, запоминать нужные в общении фразы и в дальнейшем чувствовать себя более уверенно.

Таким образом, мы выделили основные способы преодоления страха перед общением на английском языке. Они могут быть полезны как учителям иностранного языка, так и ученикам, и людям, которые изучают язык самостоятельно. Дальнейшими исследованиями в этой сфере может быть разработка комплекса упражнений, нацеленных на преодоление страха коммуникации на английском языке.

А. В. ПОДЛЕСНАЯ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – А. Е. Саиди

СУЩНОСТНЫЕ И СТРУКТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СПОРТИВНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Сущностные и структурные характеристики терминов являются неотъемлемой частью и основой для создания различных классификаций терми-

нов. Следовательно, при построении классификаций терминов, в том числе относящихся к спортивному дискурсу, данным характеристикам уделяется особое внимание. Рассуждая о различных классификациях терминов, сложно выделить одну основную, однако одной из наиболее полных нам видится классификация В. И. Литовченко [1]. Говоря о генеральной классификации терминологии, В. И. Литовченко выделяет термины по содержанию и делает акцент на двух следующих типах терминов:

- по объекту названия;
- по логической категории того понятия, которое обозначается термином.

По объекту названия термины распределяются по областям знания или, другими словами, по специальным сферам профессиональной деятельности человека. Следовательно, каждой сфере деятельности человека присущ собственный терминологический аппарат, относящийся к определенному пласту специальной лексики. Среди терминов по объекту названия В. И. Литовченко выделяет термины, относящиеся к экономике, лингвистике, юриспруденции, спорту, математике и т. д.

По логической категории того понятия, которое обозначается термином, исследователь акцентирует внимание на терминах, обозначающих предметы (дом, мебель, стул), процессы (познание, деятельность, переговоры), признаки, характеризующие предмет (красивый, большой, синий), свойства объекта (температура кипения, вязкость), величины (длина, площадь, вес) и их единицы (метр, килограмм, фунт).

Т. Л. Канделаки и Д. С. Лотте [2] утверждают, что наиболее подробной классификацией терминов является классификация терминов по объекту названия внутри отдельных областей знания. Данная классификация является хорошей основой для рассмотрения спортивной терминологии как автономного элемента терминологического пласта лексики. В соответствии с ней можно выделить следующие подгруппы спортивных терминов:

- 1) термины различных видов спорта;
- 2) термины, используемые для обозначения специального оснащения и оборудования в спорте (shot – ядро, hurdle – барьер, pole – шест, javelin – копье, discus – диск);
- 3) термины, используемые для обозначения различных процессов в спорте (steeplechase – бег 3000 метров с препятствиями, longjump – прыжок в длину, sprint – бег на короткие дистанции, shotput – толкание ядра);
- 4) термины, используемые для обозначения величин и их единиц в спорте (meter – метр, kilogram – килограмм);
- 5) термины, используемые для обозначения признаков и свойств, встречающихся в разных видах спорта (long – длинный, high – высокий, speedy – скоростной).

Основываясь на подгруппах терминов, выделенных Д. С. Лотте и Т. Л. Канделаки, Е. И. Гуреева выделяет следующие тематические группы спортивных терминов [3]:

- 1) наименования видов и подвидов спорта;
- 2) наименование деятелей спорта;
- 3) наименование тактико-технических приемов.

Наименования видов и подвидов спорта, согласно Е. И. Гуреевой, это крупнейшая группа спортивных терминов, которая насчитывает и языковых единиц. Примерами в данном виде классификации спортивных терминов служат такие термины как *track-and-field*, *cycling*, *swimming*. К подвидам спорта, с другой стороны, относятся дисциплины, которые являются частью определенного вида спорта. Например, в легкой атлетике принято выделять следующие подвиды: *sprint* – бег на короткие дистанции, *middle-distance* – бег на средние дистанции, *long-distance* – бег на длинные дистанции, *race walking* – спортивная ходьба, *hurdling* – бег с препятствиями, *jumpings* – прыжки и *throwings* – метания.

Названия действующих лиц в спорте включают термины, которые используются для обозначения тренеров, судей и самих спортсменов, а также и других участников спортивного мероприятия: *cyclist*, *coach*, *referee*. Наименования для спортсменов настолько разнообразны, насколько разнообразны и сами виды спорта. Иногда тот же самый термин может быть использован и в разных видах спорта. К примеру, термин *pilot* – пилот используется в мотоспорте, в воздушных видах спорта, в общем, обозначает человека, управляющего автоматизированным средством передвижения, которое используется для проведения соревнований. Более того, в рамках представленной группы терминов, названия спортсменов могут быть разделены по их стилю выступления или по их роли, если речь идет о командных видах спорта. Например, одна категория спортсменов-лыжников специализируются на свободном стиле – *classic style skiers*, а другая на коньковом – *freestyle skiers*. В футболе каждый игрок имеет название согласно позиции, занимаемой на поле и соответственно согласно своей роли на поле: *goalkeeper* – вратарь, *defender* – защитник, *midfielder* – полузащитник, *forward* – нападающий.

И последняя группа в классификации спортивных терминов, согласно Е. И. Гуреевой, это наименование технико-технических приемов спорта. Поскольку основой любого вида спорта служат всевозможные движения, действия, элементы тактики и стратегии, представленная тематическая группа спортивных терминов является наиболее распространенной. В каждом виде спорта присутствует определенный набор тактико-технических приемов, которые используются для достижения победы. Примерами таких терминов являются сами термины *tactic* – тактика и *technique* – техни-

ка, таким же образом к этой группе следует отнести такие тактические действия как *overtake* – обгон, *lowkick* – удар ногой, *braking* – торможение, *shooting* – стрельба, *save* – отраженный вратарем удар и др.

Количество классификаций спортивных терминов слишком многообразно, чтобы иметь возможность выделить универсальную классификацию, тем не менее, представленные в данной работе три классификации можно рассматривать как базовые и наиболее полные.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Литовченко, В. И. Классификация и систематизация терминов / В. И. Литовченко // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М. Ф. Решетнева. – 2006. – №3. – С. 157.
2. Лотте, Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов / Д. С. Лотте; [Предисл. Т. Л. Канделаки, С. В. Гринева]. – М. : Наука, 1982. – 149 с.
3. Гуреева, Е. И. Спортивная терминология в лингвокогнитивном аспекте: дис. канд. филол. наук: 10.02.19 / Е. И. Гуреева. – Челябинск, 2007. – 115 с.

М. А. СЕНЧЕНЯ

Беларусь, Минск, Белорусский государственный университет
Научный руководитель – С. А. Давыдова

ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА В КОМИКСАХ

Еще с начала прошлого столетия комикс-индустрия пользуется невероятной популярностью. Небольшие красочные книжки становятся частью современной индустрии развлечений, которая расширяет свои границы практически с каждым днем.

Существует немало определений комикса. Например, толковый словарь русского языка дает следующее определение: «комикс – это серия комических, юмористических рисунков с краткими сопроводительными текстами, образующими связное повествование (нередко издающиеся отдельными журналами или небольшими книгами и относящаяся к так называемой массовой литературе)» [2].

Во многом своей популярности комиксы обязаны эстетической или, так называемой, развлекательной функции. Литература, обладающая данной функцией, занимает досуг и приносит удовольствие. Таким образом, авторы комиксов всячески стараются доставить читателю эстетическое наслаждение за счет использования различных эстетических категорий. Одной из них является юмор (комическое) и языковые средства его реализации на фонетическом, лексико-семантическом, словообразовательном,

стилистико-грамматическом уровнях и на уровне текста. Средствами *фонетического уровня* выступают: интонация, оноματοпия (звукоподражание), спунеризм (фонетическая перестановка на уровне сочетания слов), метатеза (фонетическая перестановка на уровне слова), аллитерация (повторение одинаковых или однородных согласных звуков) (рис.1) [1, с. 28].



Рис. 1. Я тебе кто, фигалийский фермер?

Разнообразие языковых средств наблюдается на *лексико-семантическом уровне*. В данную группу входят: фразеологизмы, вулгаризмы, имена и прозвища, нарушение стиля (столкновение разных стилей).

Фразеологические единицы обладают большим потенциалом комического в силу своей образности. Контраст, возникающий между традиционным и авторским употреблением фразеологической единицы, приводит к созданию эмоциональной выразительности, к возникновению комического эффекта (рис. 2)



Рис. 2. Аааггх! Да ладно, ребята! Броня не растет на деревьях, знаете ли!

Комизм может создаваться посредством семантико-стилистических преобразований и структурно-семантических трансформаций фразеологизмов. Еще одним средством комического выступают речевые штампы, крылатые выражения и так называемые советизмы, которые позволяют писателю реализовать интенцию сатирического изображения персонажей [3].

Вульгарные слова и выражения составляют особую лексическую группу языка. Вульгаризмы обладают ярко выраженным национальным колоритом, ввиду того, что это слова, исконно присущие языку (в редких случаях они заимствуются из других языков) [4]. Некоторые вульгаризмы выражают в быту резкие и непримиримые отношения между людьми. Нередко они имеют шуточный и добродушный оттенок (рис. 3).



Рис. 3. Тебя жду, дурилка!

Авторы художественных произведений используют вульгаризмы для всестороннего изображения образа, характера героя, для естественного и правдоподобного отображения его отношений с окружающими. Целый ряд бранных выражений, ругательств в языке сатиры, не обладая комическими оттенками, связан с общим развитием сюжета и образов. Однако в некоторых случаях в художественном произведении авторы используют вульгаризмы в качестве средств, способствующих созданию комического эффекта [3].

В качестве средств сатирической типизации автор комического произведения часто использует «говорящие» имена, прозвища, названия титулов, характеризующие героя, подчеркивающие его внешние черты и внутренние качества, образующие в совокупности определенный тип и способствующие

превращению подобранного имени в символ. В художественном произведении имена собственные выполняют не только номинативно-опознавательную функцию, но и несут определенную стилистическую нагрузку, имеют стилистическую окраску, так как непосредственно связаны с жанром, композицией, тематикой произведения и характером образов [3].

На словообразовательном уровне комизм создается при помощи авторских окказионализмов, производных слов, контаминации. Преимущественно шуточные слова создаются по продуктивным словообразовательным моделям. Авторские неологизмы придают тексту оригинальность, образность и шуточную окраску (рис. 4).



Рис. 4. Во-первых, я не видел, чтобы там валялся кирпич. Во-вторых, пока что меня никто не обучал кирпич-фу.

В качестве одного из средств создания комического эффекта на стилистико-грамматическом уровне можно назвать нарушения нормативных

грамматических форм: неверный порядок слов, нарушение глагольной рамки, нарушение норм склонения, спряжения, согласования.

Среди единиц синтаксического уровня средством создания комического эффекта выступают разные типы словосочетаний и предложений: обособленные, открытые присоединительные конструкции, придаточные предложения разных типов, прием нарочитого повторения синтаксических конструкций (синтаксический параллелизм).

Таким образом, формы комического чрезвычайно разнообразны, и эффект комического достигается различными способами. Создание максимально полной классификации способов реализации комического представляет собой определенную трудность, поскольку зачастую они тесно переплетаются друг с другом, и использование тех или иных средств зависит только от предпочтений автора и его чувства юмора.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов / И. В. Арнольд – М. : Флинта : Наука, 2002. – 201 с.
2. Большой современный толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://slovar.cc/rus/tolk/41644.html>. – Дата доступа: 05.04.2019.
3. Кязимов, Г. Ш. Теория комического. Проблемы языковых средств и приемов / Г. Ш. Кязимов. – Баку : Тахсил, 2004. – 266 с.
4. Сафонова, Е. В. Формы, средства и приемы создания комического в литературе / Е. В. Сафонова // Молодой ученый. – 2013. – № 5. – С. 474–478.

Б. С. СЕРДАРОВ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. Г. Сальникова

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ О ДРУЖБЕ В АНГЛИЙСКОМ И ТУРКМЕНСКОМ ЯЗЫКАХ

Ничто не отражает дух и культуру народа настолько ярко и точно, как язык. Но именно пословицы являются истинным воплощением ценностей, приоритетов, вкусов, взаимоотношений, моральных установок народа, к тому же выраженных емко, образно и афористично.

Пословицы и поговорки изучались многими лингвистами: В. В. Виноградовым, А. В. Куниным, Л. Л. Нелюбиным, Н. Н. Амосовой, Ю. Д. Апресяном и другими. Работы этих исследователей были посвящены общей характеристике лингвистических особенностей пословиц и поговорок. Под пословицами обычно понимают афористически сжатые изречения с назидательным смыслом в ритмически организованной форме.

Материалом данного исследования послужили 20 пословиц репрезентирующих концепт «Дружба» в туркменском языке и 20 в английском языке. Сравнительно-сопоставительный анализ паремий, репрезентирующих концепт «Дружба» в разноструктурных языках, позволил выделить как общие, так и специфические черты проявления дружеских отношений.

Компонент «надежные друзья – друзья, проверенные временем» может наблюдаться в следующих английских ФЕ: *Old friends and old wine are best* (Нет ничего лучше старых друзей и старого вина); *The best mirror is an old friend*. Старый друг – как зеркало, которое никогда не соврет.

Компонент «совместное преодоление трудностей» отображается в таких английских ФЕ как: *Prosperity makes friends, and adversity tries them* (Процветание собирает вокруг друзей, а несчастье испытывает их дружбу); *A friend in need is a friend indeed*. В туркменском языке также присутствуют ФЕ, затрагивающие возможные трудности в дружеских отношениях: *Дружба заботой да подмогой крепка. Конь в узде познается. Друг в беде познается.*

Некоторые английские пословицы о дружбе основаны на противопоставлении друга с врагом: *A friend's frown is better than a foe's smile* (Лучше хмурое лицо друга, чем улыбка врага); *A joke never gains an enemy but often loses a friend* (Шуткой врага не задобришь, а друга можешь оттолкнуть); *Better an open enemy than a false friend* (Лучше иметь явного врага, чем лицемерного друга). В туркменской лингвокультуре также присутствуют паремии с компонентом друг\враг: *С другом друг бранится – недруг веселится. Враги обычно у людей бывают трех родов: враги свои, враги друзей, друзья врагов. Хоть дружба возникает иногда без повода, не возникает никогда вражда без повода.*

Некоторые пословицы и поговорки в английском языке могут затрагивать такую тему, как сопоставление денежных и дружеских взаимоотношений: *Short debts make long friends* (Короче долг – крепче дружба); *Lend your money and lose your friend* (Хочешь потерять друга, дай ему денег в долг). В туркменском языке также присутствуют ФЕ, посвященные материальным благам и дружбе: *Есть три вида самых опасных друзей: денежный друг, друг по выпивке, должностной друг.* Друзья, связанные денежными отношениями так же ненадежны, по мнению туркменского народа, как «собутельники» и люди, обязанные друг другу. Туркменские паремии, напротив, призывают к бескорыстности в отношении своих друзей: *Если другу дал коня, не смотри так зло, что твой друг взнуздal коня и вскочил в седло.*

Следующие пословицы подчеркивают крепость, силу и глубину дружеских чувств, надежность и самоотверженность. *Друг за друга держаться – ничего не бояться; Друг на друга гляючи, улыбнешься; на себя глядю-*

чи, только всплачешься – в туркменском языке. *It is better to be in chains with friends, than to be in a garden with strangers* – в английском языке.

И в английском и в туркменском языках утверждается надежность, но в то же время и хрупкость дружеских отношений, что подтверждает ценность этого понятия для человека. В английском: *A broken friendship may be soldered, but will never be sound* (Треснувшую дружбу можно склеить, но она никогда уже не будет прочной); в туркменском: *Дружба людей – подопье стекла, треснет – не будет такой, как была*.

Еще один компонент паремий в туркменском языке говорит о взаимовыручке туркмен: *Дружно за мир стоять – войне не бывать. Два человека возьмутся, камня не поднимут; сто человек соберутся – гору с места сдвинут. Хотя у муравья не много сил, рой муравьиный гору своротил*. В английском языке тоже можно найти такие примеры, но они не столь распространены: *Suffering for a friend doubleth friendship*.

Таким образом, анализ паремий был направлен на выявление общих черт и особенностей в английском и туркменском языковых пространствах. Можно выделить общие компоненты для двух языков: надежные друзья – друзья, проверенные временем, совместное преодоление трудностей, сопоставление понятий друг\враг.

А. М. СТУПНИКОВА

Россия, Великий Новгород, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого
Научный руководитель – Н. В. Жданова

КОНЦЕПТ «ТЕАТР» В ПРОИЗВЕДЕНИИ Б. АНСУОРТА «МОРАЛИТЕ»

В последние годы все больше писателей, режиссеров и других деятелей искусства в той или иной степени обращаются к теме истории в своих произведениях. «Интерес к прошлому – это забота о будущем», – утверждает гуманист Д. Лихачев, чем подтверждается важность изучения истории, как своей страны, так и всего мира.

Если об эпохе Нового Времени или эпохе Ренессанса среднестатистический человек имеет представление, то эпоха Средневековья или Античности чаще всего остается за пределами пристального внимания.

Одной из возможностей погрузиться в мир Средневековья является книга Барри Ансуорта под названием «Моралите». Действие происходит в средневековой Англии и сюжет строится вокруг труппы бродячих актеров, которые ставят типичные для того времени нравоучительные пьесы по

библейским мотивам, где действующие лица – обобщенные образы Бога, Дьявола, Человечества и т. п. Но в один момент актеры решают рискнуть и привнести нечто новое и создают спектакль на основе произошедшего в городке убийства. Они проводят собственное расследование, чтобы узнать правду и показать ее зрителям. С каждым спектаклем сюжет претерпевает изменения и в итоге актерам удается раскрыть это преступление и добиться справедливости с помощью своей пьесы.

Данное произведение представляет собой не только увлекательную книгу для чтения, но и открывает много возможностей для лингвистических и филологических исследований. В данной работе мы рассмотрим это произведение через призму лингвокультурологии. Поскольку одним из ключевых терминов в понятийном аппарате лингвокультурологии является концепт, то здесь речь пойдет именно о нем.

В лингвокультурном аспекте концепты рассматриваются как матричные культурные элементы, существующие в историческом и культурном поле народа. Они составляют основу его менталитета и транслируются во все сферы жизни человека, как коллективные ментальные проекции, определяя уникальность культуры [2, с. 38].

В лексико-семантической системе русского и английского языков понятийное содержание концепта «театр» выражается, в первую очередь, наличием определяющих признаков ядерной лексемы конкретного концепта [3].

Концепт «театр» в русском и в английском языках репрезентируется восьмью лексико-семантическими группами (ЛСГ) [4], [6]:

1) **Театр как организация.**

- *Travelling players are wanderers also, but these had a badge of livery, they had the licence of a lord.* – Бродячие комедианты тоже просто бродяги, но у этих был значок, они получили разрешение своего лорда.

2) **Театр как здание или место, где проводятся зрелищные мероприятия.**

- *In the middle of the cart a space was cleared and here stood tall Stephen as God the Father in a long white robe, with a gilt mask covering all his face and a triple crown on his head like the Pope's, made of paper stiffened with glue and stained red.* – На середине повозки очистили место, и там встал Стивен как Бог-Отец, в длинной белой мантии, с золоченой маской во все лицо и тиарой на голове вроде папской, склеенной из бумаги и покрашенной в красный цвет.

3) **Театр и драматургия.**

- *This man came upon us at the bidding of a thought, as do the Virtues and Vices that contend in a Morality.* – Этот человек явился к нам по велению мысли, будто Добродетели и Пороки, спорящие в Моралите.

4) Театрально-постановочный процесс.

- *It was heaped with a strange mixture of things, bundles of coloured stuff, robes and costumes, a gilt crown, the shape of a tree cut out and painted, also a serpent in coils and a devil's fork and a flaxen wig and a ladder. – Там вперемешку были навалены всякие странные вещи: узлы ярких тканей, мантии и костюмы, вызолоченная корона, выпиленный и раскрашенный силуэт дерева, а еще свернутая в кольца змея и вилы Дьявола, и льняной парик, и приставная лесенка.*

5) Театр как форма отдыха и времяпрепровождения.

- *We are sent to Durham for Christmas to play there before our lady's cousin. – Нас послали в Дарем на Рождество играть перед родичем нашей госпожи.*

6) Театральная среда.

- *I saw the master-player swallow and some red of anger came to his face, but he did not speak immediately. Я увидел, как старший комедиант сглотнул, и на его щеках выступили красные пятна гнева, но сразу он ничего в ответ не сказал.*

7) Театральная и сценическая жизнь актера.

- *I am not big but I am strong enough, I could help with the scaffolding and the boards when you put up a booth. I write a good hand, I could copy parts and prompt the players.' – Я не высок, но силой не обделен. Я могу помочь с сооружением подмостков, когда они вам понадобятся. Рука у меня разборчивая, и я мог бы переписывать роли и подсказывать играющим.*

8) Зрители.

- *I was confused by the clashing sounds and by the faces of the spectators briefly glimpsed, some staring, some laughing, some open-mouthed with a shouting that was not separate from the great noise we were making ourselves. – У меня голова шла кругом от грохота и лязга и от мельтешения лиц по сторонам – кто пялил глаза, кто хохотал, кто разевал рот, присоединяя свои вопли к шуму, который поднимали мы.*

Таким образом, в данной работе были проанализированы языковые реализации концепта «театр» на примерах из произведения Барри Ансуорта «Моралите». Были проанализированы лексикографические источники, в результате чего было выявлено, что понятийная составляющая концепта «театр» представлена восьмью лексико-семантическими группами. К ним относятся: театр как организация; театр как здание или место, где проводятся зрелищные мероприятия; театр и драматургия; театрально-постановочный процесс; театр как форма отдыха и времяпрепровождения; театральная среда; театральная и сценическая жизнь актера, а также зрители.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ансуорт, Б. Моралите / Б. Ансуорт. Перевод с англ. И.Г. Гуровой. – М. : Транзиткнига, АСТ, 2004. – 240 с.
2. Евтушенко, Е. Н. Концепт «пространственная ориентация» в английской и русской лингвокультурах / Е. Н. Евтушенко // Дис. на соискание уч. ст. к.ф.н. Волгоград, 2004. – 167 с.
3. Калинина, С. А. Репрезентация концептуализированного понятия «театр/theatre» в русской и английской языковых картинах мира / С. А. Калинина // Дисс. канд. филол. наук.: 10.02.19. – Майкоп 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://diss.seluk.ru/av-tehnicheskie/1861874-1-reprezentaciya-konceptualizirovannogo-ponyatiya-teatr-theatre-russkoy-angliyskoy-yazikovih-kartinah-mira.php>. – Дата доступа: 28.03.2019.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Мир и образование, 2011. – 736 с.
5. Unsworth, B. Morality Play / B. Unsworth // Random House. – 2014. – 192 p.
6. English Oxford Living Dictionaries [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://en.oxforddictionaries.com>. – Дата доступа: 28.03.2019.

Н. С. СУББОТА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – И. Л. Ильичева

ИНТЕРНЕТ КАК ОДИН ИЗ ИСТОЧНИКОВ АКТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Окружающее нас языковое пространство все больше и больше подвергается воздействию различных технических средств. Одним из основных элементов развития человечества становится Интернет, превращаясь в ключевую составляющую сложного механизма функционирования общества в сфере политики, экономики, трудовой деятельности и т. д.

В современном коммуникационном пространстве, формируемом коммуникативными связями, между людьми, группами, различными институтами большая часть общения человека происходит посредством электронной коммуникации, коммуникации, оказывающей прямое влияние на активные языковые процессы в языке.

На протяжении последних десятилетий в отечественной и зарубежной лингвистической науке наблюдается повышенный интерес к языковым новациям. Исследованиями в данной области занимаются такие ученые как, Е. И. Горошко, Б. Я. Шарифуллин, Е. Б. Штукарева, Ф. О. Смирнов, М. А. Кронгауз, D. Crystal, V. Н. Manser и др. Столь частое обращение к языковым новациям объясняется, прежде всего, тем, что наука на современном

этапе «стремится пояснить язык как глобальное явление, как цельное средство коммуникации». Как известно, язык оказывает значительное влияние на восприятие мира человеком, всячески изменяя его сознание и мышление. Взаимовлияние мышления на язык и языка на мышление носит весьма динамичный характер. Передача новых реалий жизни способствует появлению новых смыслов, что требует и новых форм их представления – языковых инноваций, которые серьезно меняют качественные показатели языка.

По мнению ряда исследователей, в том числе Ж. Шена, любые изменения языка, можно рассматривать как процесс распространения некоторых новых языковых элементов, своего рода языковых инноваций в языковом сообществе [1, 2, 3].

И. Г. Жирова справедливо отмечает, что в настоящее время в английском языке происходят широкомасштабные смысловые изменения, которые затрагивают по большей части существующие лексические значения слов. Интроспекция использования тех или иных слов представляет весьма ценные свидетельства их узуализации. Смысловое наполнение старых лексем подвергается ускоренному обновлению. Процессы формирования нового английского языка носят массовый характер [4].

Оценивая сложившуюся в английском языке тенденцию к крупномасштабным инновациям, И. Г. Жирова указывает, что процессу изменений способствует целый ряд причин. Во-первых, английский язык, географически «завоевываая» все большее число стран по всему миру и трансформируясь в глобальный английский *Globish*, подвергается влиянию господствующего или господствующих на той или иной территории языка, а в некоторых случаях и нескольких языков. Это находит свое отражения в процессе нарушения господствующими языками словообразовательных норм и стандартов, а также употребления слов и словосочетаний в английском.

Во-вторых, роль в образовании «обновленного» английского языка играют и глобальные коммуникационные системы, предусматривающие передачу информации более сжатыми языковыми формами. Именно этим фактором объясняется столь бурный процесс морфологизации английского языка.

В-третьих, приобщение большого числа людей по всему миру к общению послужило своеобразным толчком к развитию творческих языковых способностей человека, который стал активно «выдумывать» новые лексемы и преобразовывать старые. Языковые «фантазии» творческих личностей переходят из той или иной социальной группы или этноса в стандартный бытовой английский [4].

Новые слова, как правило, образуются с помощью средств и по моделям, находящимся в распоряжении того или иного языка. Как в первом, так и во втором случае они обладают чрезвычайно высокой устойчивостью:

вновь образованная лексема относится к одной из существующих в языке частей речи и подчиняется грамматическим нормам языка.

В. В. Виноградов справедливо отмечает, что «ни один язык не был бы в состоянии выразить каждую конкретную идею самостоятельным словом или конкретным корневым элементом. Конкретность опыта беспредельна, ресурсы же самого богатого языка строго ограничены. Язык оказывается вынужденным разносить бесчисленное множество значений по тем или другим рубрикам основных значений» [5, с. 15].

И. Г. Жирова также утверждает, что английский язык пополняется за счет лексических единиц, которые в сжатой форме позволяют выражать более сложные обобщающие смыслы [4].

Появление новых значений у уже существующих лексем в английском связано с рядом факторов. Во-первых, в языке присутствует безэквивалентные лексические единицы – лакуны, которые относительно долго находились вне поля зрения в силу целого ряда объективных обстоятельств. Тогда как именно сейчас перед языком возникла необходимость заполнить эти смысловые пустоты. Во-вторых, новая система западных ценностей, в основе которой лежат принципы политкорректности и толерантности, приводит к тому, что и язык стремится к своей форме политкорректности, а именно – нейтральности.

Современный английский язык располагает многими способами морфологического словообразования, к числу которых относятся словопроизводство, обратное словообразование, словосложение, аффиксация, сокращения, адъективизация, субстантивизация, лексикосемантический способ и т. д. и т. п.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что стремительное развитие технологий и Интернета оказывают огромное влияние на состояние языка в целом, и процесс коммуникации в частности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Shen, Zhong-Wei Exploring the dynamics aspect of sound change / Zhong-Wei Shen // *Journal of Chinese Linguistics*. – 1997. – P. 76–84.
2. Nettle, D. *Linguistic Diversity* / D. Nettle. – Oxford : Oxford University Press. – 1999. – 216 p.
3. Huang, C. R. *Computational linguistics and Beyond* / C. R. Huang, W. Lenders. – Academia Sinica : Institute of Linguistics. – 2004. – 207 p.
4. Жирова, И. Г. Языковые инновации как способы обновления словарного состава современного английского языка / И. Г. Жирова // *Вестник МГОУ. – Серия «Лингвистика»*. – № 4. – 2014. – С. 87–95.
5. Виноградов, В. В. *Русский язык (Грамматическое учение о слове)* / В. В. Виноградов. – М. : Уч-педгиз, 1947. – 784 с.

Т. О. ТЕРЕНТЬЕВА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет
Научный руководитель – М. В. Беляева

ПОЛИКОДОВОСТЬ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

В век современных технологий коммуникативное пространство претерпевает огромное количество изменений. Особое значение в настоящее время имеет интернет-коммуникация, которая все чаще вытесняет традиционные формы общения. Гипертекстуальность, мультимедийность и интерактивность – ключевые свойства интернета, расширяющие возможности современной коммуникации [1, с. 159].

Многочисленные исследования, проводимые в последние годы, показывают, что изучение только вербальной стороны текстовой формы коммуникации зачастую оказывается недостаточным для того, чтобы получить о ней исчерпывающее представление. Именно этот фактор побуждает различных исследователей заниматься изучением вербальной составляющей текста в сочетании с другими семиотическими системами, в связи с чем появляется необходимость изучения «креолизованных», «изовербальных» или «поликодовых» текстов.

Наиболее полную трактовку понятия «поликодовый текст» дает Е. Е. Анисимова, которая определяет его как «сложное текстовое образование, в котором вербальные и невербальные элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое» [2, с. 77]. Стоит отметить, что первые предпосылки для возникновения понятия «поликодовый текст» возникли еще в 30-е годы XX столетия. А. А. Реформатский в своих работах утверждал, что «иллюстрация представляет собой особый структурный элемент высказывания и также подлежит изучению лингвистов» [3, с. 52].

Актуальность и распространенность поликодовых текстов, способных передавать невербальную составляющую общения, обуславливается тем, что невербальная коммуникация на генетическом уровне является более древней формой коммуникации, чем вербальная [4, с. 15]. Рисунки и другие иконические знаки лежали у истоков создания самой письменности и были предшественниками иероглифической письменности. Изобразительные знаки обладали яркостью и наглядностью, проще воспринимались и во многих случаях не требовали каких-либо дополнительных комментариев. В современном интернет-пространстве все чаще можно встретить представление определенной информации не через текст, а через различные символы и изображения. Такое явление вызвано стремлением к языковой экономии.

Попробуем проанализировать, как именно выражена подобная экономия языковых средств на примерах интернет-публикаций обычных пользователей и некоторых СМИ.

Пример 1 [5]:



В данном текстовом сообщении мы можем заметить, что в структуре предложения эмодзи, обозначающие грушу и яблоко, являются не просто сопроводительным элементом, а полностью заменяют объекты предложения *die Birne* ‘груша’ и *der Apfel* ‘яблоко’. Таким образом, в данном случае использование символов является смыслообразующей частью сообщения, убрав которую, можно полностью нарушить структуру предложения, что приведет к исчезновению важной части послания, закладываемого автором сообщения.

Пример 2 [6]:



Этот пример можно назвать противоположным предыдущему, потому что здесь использование дополнительных символов не связано с синтаксисом. Символьная составляющая данного поликодового текста является сопровождающей частью, сообщающей о планах автора (полететь в Берлин на самолете) и о местоположении (США), откуда данная поездка будет совершена. Таким образом, текстовая часть сообщения дает абстрактное представление о том, что автор планирует совершить поездку в Берлин, но именно символы конкретизируют эту информацию, извещая о месте отбытия и транспорте, с помощью которого будет совершена поездка.

Пример 3:

В современных немецких СМИ журналисты зачастую пишут возраст человека, оформляя его обычно запятыми или круглыми скобками, например: *Die ganze Welt spekuliert darüber, ob Model-Mama Heidi Klum, 45, und ihr Verlobter Tom Kaulitz, 29, nicht eine Hochzeit planen* [7]. Но для случаев, когда речь идет об умершем человеке, рядом с возрастом смерти ставится

символ ‘†’, например: *Sie verrät ein lustiges Erlebnis mit Guido Westerwelle (†54)* [8].

Таким образом, проанализировав вышеперечисленные примеры, можно прийти к выводу о том, что поликодовые тексты получили широкое распространение как инструмент массовой коммуникации и как феномен современной массовой культуры. Исследование механизмов взаимодействия различных семиотических систем является важной задачей, поскольку в современном языковом онлайн-пространстве использование различных символов прочно вошло в коммуникативную привычку пользователей, и именно это сочетание вербального и иконического компонентов позволяет дополнить, обогатить и уточнить передаваемую с их помощью информацию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никитенко, А. А. Интерактивность, мультимедийность, гипертекстуальность как детерминирующие типологические признаки сетевых изданий / А. А. Никитенко // Вестник Воронежского государственного университета, серия «Филология. Журналистика». – 2009. – № 1. – С. 159–166.
2. Анисимова, Е. Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) / Е. Е. Анисимова // Вопросы языкознания. – 1992. – № 1. – С. 71–79.
3. Реформатский, А. А. Лингвистика и полиграфия / А. А. Реформатский, Д. Коркмасов [и др.] // Письменность и революция: сб. 1. – Москва, 1933. – С. 42–58.
4. Горелов, И. Н. О вербальных и невербальных составляющих речевого поведения / Горелов И. Н. // Вопросы психолингвистики. – 2003. – № 1. – С. 13–18.
5. Twitter [Электронный ресурс]: микроблог. – Режим доступа: <https://twitter.com/FelixJaehn/status/997435900647878657>. – Дата доступа: 19.03.2019.
6. Twitter [Электронный ресурс]: микроблог. – Режим доступа: <https://twitter.com/RedBees83/status/491673815647129600>. – Дата доступа: 18.03.2019.
7. Stern [Электронный ресурс]: иллюстрированный журнал. – Режим доступа: <https://www.stern.de/lifestyle>. – Дата доступа: 29.03.2019.
8. Heckl, S. Sie verrät ein lustiges Erlebnis mit Guido Westerwelle (†54) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bunte.de/stars/star-life/katja-burkard-sie-verraet-ein-lustiges-erlebnis-mit-guido-westerwelle-54.html>. – Дата доступа: 29.03.2019.

А. С. ШОЛОМИЦКАЯ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – С. А. Пилипенко

ГЕНДЕРНОЕ РАВНОПРАВИЕ В ГЕРМАНИИ

Присвоение пола имеет первостепенное значение для индивидуальной идентичности, занимает ключевую позицию как в самооценке человека,

так и в том, как человек воспринимается другими. В некоторых случаях гендерная принадлежность имеет определенные юридические последствия, в других – придает практическую значимость в повседневной жизни. Так, например, регистрация пола требуется для целей идентификации, проверки данных и для статистических целей.

Некоторые представители интерсексуальных меньшинств ощущают себя дискриминируемыми по гендерному признаку и подают в суд по причине нарушения их прав. Так, например в юридической практике Австрии в 2017 году был зафиксирован ряд конституционных жалоб, касающихся вопроса о том, нарушают ли оспариваемые решения и лежащие в основе Закона «о гражданском статусе» основные права заявителя. Например, заявитель при рождении был занесен в свидетельство о рождении как представитель женского пола. У заявителя нетипичный набор хромосом (так называемый синдром Тернера), заявитель не относит себя ни к женскому, ни к мужскому полу. Заявитель подал заявление о внесении в свидетельство о рождении альтернативного варианта регистрации пола «inter/divers». Однако ЗАГС отказал в этом, т. к. параграфы § 21(1) № 3, § 22(3) Закона «о гражданском статусе» не разрешают такую регистрацию» (§21 Запись в свидетельство о рождении (1) В свидетельство о рождении записываются № 3 пол ребенка; § 22 Отсутствующая информация (3) Если ребенок не может быть отнесен ни к женскому, ни к мужскому полу, дело о гражданском состоянии без такого указания должно быть занесено в регистрацию о рождении) [2]. После рождения ребенка, в соответствии с гражданским статусом Германии, его пол должен быть заверен в свидетельстве о рождении. Ребенку присваивается либо женский, либо мужской пол. Если это невозможно, пол не указывается.

В 2013 году с реформой Закона «о гражданском статусе» был введен § 22(3). Ранее с 1875 года не было никакого правового регулирования в отношении лиц, чей пол не является явно женским или мужским. Только «Общий земельный закон для прусских штатов» 1794 года содержал положение о гендерной классификации рыцарства: «Когда рождаются гермафродиты, родители определяют, в соответствии с каким полом они должны быть воспитаны». «Тем не менее, такой человек после восемнадцати лет может свободно выбирать, к какому полу он хочет относиться». С введением ЗАГСов и ведением свидетельств о рождении по Закону «о подтверждении гражданского состояния и брака» от 6 февраля 1875 г. это постановление было отменено без замены. Это создало пробел в регулировании, который в конечном итоге сохранялся до реформы гражданского статуса в 2013 году [3]. Новому положению § 22(3) Закона «о гражданском статусе» предшествовали замечания ООН по ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин от 10 февраля 2009 года, в которых Комитет призвал

ФРГ вступить в диалог с неправительственными организациями интерсексуалов и транссексуалов с целью лучшего понимания их проблем и принятия эффективных мер по защите их прав.

В 2010 году Федеральное министерство образования и научных исследований и Федеральное министерство здравоохранения поручили Совету по этике Германии написать отзыв о положении интерсексуалов в Германии на основе диалога с представителями указанной группы лиц. В феврале 2012 года Совет по этике Германии проинформировал, что существует неоправданное посягательство на неприкосновенность частной жизни и на равное обращение, когда граждане Германии, которые не могут быть женского или мужского пола из-за своего физического строения, юридически вынуждены определять себя в качестве лица либо женского пола, либо мужского. Следует отрегулировать данный механизм идентификации для лиц, чей пол не может быть четко идентифицирован, помимо регистрации «женский» или «мужской», должна быть предложена иная альтернатива «другой». Кроме того, должно быть оговорено, что запись о поле не вносится до тех пор, пока заинтересованное лицо не решит самостоятельно сделать данную запись. На законодательном уровне необходимо установить максимальный возраст, до которого интерсексуальный человек должен принять решение. Следует исключить существующую возможность изменения записи, если предыдущая регистрация оказалась неверной. В качестве основы для будущих законодательных решений следует уточнить, является ли регистрация пола в реестре гражданского состояния вообще необходимой [1].

В Германии имеются разные взгляды общественных институтов на такую тему, как регистрация третьего пола на законодательном уровне. Федеральное правительство Тюрингии, например, поддерживает «намерение конституционной жалобы», а значит введение третьего пола «inter/divers». Совет по этике Германии опирается на свое заявление, опубликованное в 2012 году, что для лиц, чей пол не может быть четко идентифицирован, помимо регистрации как «женский» или «мужской», может быть также выбран вариант «другой» [1].

Центральный комитет немецких католиков заявляет, что католические ассоциации выступают против распада бинарного гендерного порядка, потому что они противоречат христианским ценностям.

В свою очередь Немецкая медицинская ассоциация в 2015 году выпустила заявление «Забота о детях, подростках и взрослых с сексуальными расстройствами», в котором говорится, что модификации в развитии пола представляют собой гетерогенную группу отклонений в дифференциации по признаку пола. Под такими модификациями понимаются врожденные генетические, гормональные и иные видоизменения человека, вследствие

чего пол больше не соответствуют биологическим категориям «мужской» или «женский». По мнению Немецкой медицинской ассоциации, работа с людьми, страдающими такими модификациями, является социально-политической проблемой и должна рассматриваться в общих социальных рамках.

Немецкий институт по правам человека считает необходимым признание недвоичной регистрации пола. При опросах интер- и транссексуалов в Германии четверть опрошенных указали недвоичную идентификацию. На этом фоне отказ в регистрации недвоичных гендерных категорий представляется неоправданным. С конституционной точки зрения речь идет не о создании законодательством полов, а о равноправном юридическом признании гендерного равенства на основе индивидуального, психического и физического строения.

В свою очередь, немецкое общество по изучению гендерности считает, что законодательные положения не соответствуют требованиям. Научная точка зрения, выраженная во второй половине двадцатого века, о том, что можно «вылечить» людей неоднозначного пола, четко приспособив их к мужчине или к женщине, как физически, так и в их воспитании, является ложной. Данная организация считает, что необходимо разрешить регистрацию пола, отличного от мужского или женского.

По мнению Профессиональной ассоциации немецких психологов, человеку должно быть разрешено регистрировать свою гендерную идентичность как «inter/divers» в реестре гражданского состояния. С психологической точки зрения интерсексуальным людям должна быть предоставлена возможность с соответствующим желанием и необходимостью выявить свое чувство принадлежности к внешней среде. Ассоциация выступает за признание интерсексуалов как «inter/divers». Предположение, что пол человека может быть только мужской или женский, не является ни психологически, ни биологически, ни гендерно обоснованным. Пол – это многомерная конструкция, развитие которой обусловлено сложным взаимодействием различных физических, психосоциальных и психосексуальных факторов. Опыт социального отчуждения и «отсутствия личного статуса», психосоциальные риски, дискриминация и неравенство могут привести к потенциальным рискам для здоровья. Юридическое признание может снизить такие риски.

Федеральная ассоциация Trans также выступает за создание третьего пола, доступ к которому должен основываться исключительно на индивидуальном самоопределении и быть доступным для всех людей без каких-либо препятствий. В долгосрочной перспективе регистрация пола должна быть полностью отменена, так как пол воспринимался и был необходим только до тех пор, пока для разных полов были установлены разные права.

Представители данной ассоциации не считают, что введение третьей гендерной категории является выходом из сложившейся ситуации, потому что невозможно найти подходящий термин для всех людей, которые были за пределами двоичных категорий пола. Введение «третьего варианта» представляет собой обходной путь, который отдаляет от истинной цели – отмены правового регулирования гендерного положения.

После принятия на законодательном уровне нового положения о гендерном определении у интерсексуалов есть возможность либо отнести себя к неприемлемой категории как «мужчина» или «женщина», либо оставить запись о рождении открытой и, таким образом, не принадлежать к какому-либо полу. Это значит быть «нулевым»\«бесполом». Существенной юридической разницы, остается ли запись о гражданском статусе открытой или положительно обозначенной, нет, поскольку конституционное право до сих пор игнорирует существование интерсексуалов. Таким образом, на законодательном уровне предполагается создать собирательное имя для всех лиц, которые не связаны ни с мужским, ни с женским полом, а также не приемлют регистрацию с формулировкой «бесполое».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. VTDrucks [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dejure.org/Drucksachen/Bundestag/VT-Drs._17/9088. – Дата доступа: 18.04.2019.
2. BVerfG, Beschluss des Ersten Senats vom 10. Oktober 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bverfg.de/e/rs20171010_1bvr201916.html. – Дата доступа: 18.04.2019.
3. Lettrari, L. Aktuelle Aspekte der Rechtslage zur Intersexualität / L. Lettari. – Halle, 2015. – 6 S.

Н. А. ЯТЧЕНЯ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – И. Ф. Нестерук

ПОЛИФОНИЧНОСТЬ ДИСКУРСА СМИ

Каждый язык находится в постоянном движении. Наиболее отчетливо эти изменения проявляются в оформлении художественных и публицистических текстов как следствие стремления к сближению языка автора и адресата. В современной стилистической картине особое место отводится приему «полифонии». Термин «полифония» имеет музыкальную историю и трактуется как многоголосье, одновременно сочетающее и развивающее две и более самостоятельные мелодические линии [1]. Полифоничность характерна для любого дискурса. Представитель когнитивной школы

Е. С. Кубрякова понимает дискурс как объект исследования культуры: «Под дискурсом следует иметь в виду именно когнитивный процесс, связанный с реальным речепроизводством, созданием речевого произведения, текст же является конечным результатом процесса речевой деятельности, выливающимся в определенную законченную (и зафиксированную) форму» [2]. Полифоничность же дискурса средств массовой информации выражается в многообразии текстов. Полифония как нельзя лучше отвечает задачам, решаемых журналистами: с одной, стороны, стремление к высказыванию авторской точки зрения и самовыражению, а, с другой стороны, желание максимально завуалировать собственную субъективность как реализацию претензии на объективность изложения.

Публицистический стиль зарекомендовал себя как один из сложных из-за множества задач и условий общения, а также разнообразия жанров. Часто отмечаются межстилевые явления, когда научные либо экономические статьи публикуются в газетах и журналах, таким образом текстам придаются черты научно-популярного стиля.

К основным функциям публицистического стиля относят информативную и воздействующую. Информативная функция текстов заключается в осведомлении как можно большего количества людей, слушателей, зрителей о важных для социума проблемах и о взглядах тех, кто является автором этих текстов. Стоит заметить, что информационная функция характерна для всех функциональных стилей, а информация может иметь как объективную, так и субъективную окраску, выражать мнения, настроения и размышления самого автора. Данная задача осуществляется и при помощи функции воздействия. К основным задачам публициста относится не только информирование граждан, но и воздействие, которое выражается в выработке определенного отношения к изложенному материалу. И для того, чтобы эти задачи были реализованы, журналисты используют различные виды текстов, которые можно отнести к одному из трех существующих жанров: информационный, аналитический, художественно-публицистический.

К информационному жанру относят: заметку (или хронику), отчет, интервью, репортаж, обозрение. Под информационной заметкой или хроникой подразумевается подборка новостей, которая может указывать время, событие, место, факты. Заметка может содержать нормативную и оценочную информацию, а также предположения. Основное требование к заметке – это оперативность и актуальность. Существуют разновидности заметок: анонс, аннотация, мини-рецензия, блиц-портрет, мини-обозрение.

По словам Л. Е. Кройчик, репортаж – жанр журналистики, дающий оперативное наглядное представление о событии через призму мировоззрения автора, его участника или очевидца. Целью данного жанра является

способность оперативно, динамично и, что очень важно, достоверно рассказать о событии [3].

К аналитическому жанру относятся такие тексты как аналитическое интервью, статья, рецензия, комментарий, обзор, корреспонденция. Статья – аналитический жанр, в котором представлены результаты исследования события или проблемы. Основной стилистический признак жанра – логизированность изложения, рассуждение, развертывающееся от главного тезиса к его обоснованию через цепочку промежуточных тезисов с их аргументами или же от посылок к выводам, также через цепь второстепенных тезисов и их аргументов.

Рецензия подразумевает обзор какого-либо произведения искусства, научной книги, фильма и т. д.

Корреспонденция – жанр схожий с репортажем и отчетом, но выделяющей чертой является не только информирование о событии, но и истолкование, анализ причин. Еще одним отличительным признаком корреспонденции является наличие единственного факта, о котором идет речь.

К художественно-публицистическим жанрам относят очерк, памфлет, фельетон. Очерк требует конкретного представления факта и проблемы. Очерки могут быть путевыми, портретными и/или событийными. Очерк – это слияние репортажных и исследовательских аспектов.

Памфлет – злободневное публицистическое произведение, цель и пафос которого состоит в конкретном гражданском, преимущественно социально-политическом обличении. От фельетона памфлет отличается тем, что при его написании используются такие методы художественно-публицистического осмысления как гротеск, гипербола, ирония, сарказм [4].

Фельетон обеспечивает аудиторию актуальными новостями и играет не малую роль в формировании общественного мнения. Он является эффективным способом воздействия на массы, но журналистами не очень любим, так как он относится к одним из самых сложных жанров.

По итогам проведенного анализа можно сказать, что дискурс средств массовой информации отличается полифоничностью текстов, которая благодаря наличию многостороннего инструментария способствует достижению поставленных журналистом целей: информировать социум и оказывать определенное влияние на массы, осуществлять сотрудничество, использовать средства других жанров. Таким образом, полифония или иными словами «звучание нескольких голосов» в дискурсе средств массовой информации формирует диалогические отношения и обновляет инвентарь приемов, которые задействованы в реализации информационной и воздействующей функций газетных текстов. Эффект «многоголосья», подчиняемый реализации определенной задачи автора, вовлекает читателя в про-

цесс формирования определенного мнения о событиях, то есть способствует формированию объективной и субъективной картин мира.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ярцева, В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева. – М. : Совет. энцикл., 1992. – 685 с.
2. Кубрякова, Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е. С. Кубрякова // Язык и наука конца XX века. М. : Рос. гуманитар. ун-т, 1995. – С. 144–238.
3. Кройчик, Л. Е. Система журналистских жанров / Л. Е. Кройчик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://evartist.narod.ru/text5/64.htm>. – Дата доступа: 05.04.2019.
4. Художественно-публицистический жанр [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infopedia.su/14x17260.html>. – Дата доступа: 05.04.2019.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Д. В. ГРИЩЕНКО

Украина, Чернигов, Национальный университет «Черниговский колледж» имени Т. Г. Шевченко
Научный руководитель – Е. А. Росстальная

ОСОБЕННОСТИ ХРОНОТОПА ДОРОГИ В ТВОРЧЕСТВЕ ДЖАННИ РОДАРИ

Особенность детской литературы заключается в ее промежуточном положении между так называемыми «локальными литературами», направленными на узкий читательский круг, и классической «высокой» литературой [1, с. 17]. Произведения для детей обладают универсальным потенциалом, объединяя субкультуры взрослых и детей в культуру национального и международного масштаба. Они имеют эстетическую ценность, пробуждая и развивая творческие чувства и способности читателей, обучая их мыслить художественными образами и формируя эстетические идеалы.

Важным компонентом литературного произведения является хронотоп. Он выполняет функции структурирования, организации произведения и обеспечения его художественного единства. По мнению М. Бахтина, «...любое вступление в сферу смысла осуществляется только через врата хронотопов». Неоспоримым фактом является то, что категории времени и пространства являются базовыми компонентами художественной действительности.

По Бахтину, хронотоп – это «...существенная взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе...». Анализируя разные виды хронотопов, литературовед уделяет особое внимание исследованию хронотопа дороги [2, с. 234].

Ученый утверждает, что на дороге перекрещиваются в одной временной и пространственной точке пути самых разнообразных людей – представителей всех социальных слоев, вероисповеданий, национальностей, возрастов. Здесь своеобразно объединяются пространственные и временные свойства человеческих судеб и жизней, усложняясь и конкретизируясь социальными дистанциями, которые здесь преодолеваются [2, с. 392].

Рассматривая аспект хронотопа в сфере детской литературы, можно заметить, что образ-символ дороги занимает особое место в творчестве итальянского писателя Джанни Родари. Так, в сказке «Путешествие “Голубой стрелы”» изображено путешествие игрушек из магазина феи Бефаны к бедному мальчику Франческо на Рождество, ведь он не мог получить желанный элек-

тропоезд из-за долгов матери. На своем пути игрушки встречают много детей, которые в основном являются представителями низшего класса общества.

Главный герой сказки – поезд «Голубая стрела», путешествующий по зимнему городу, таким образом структурирует хронотоп дороги. Время действия – Рождество – делает возможной «жизнь» игрушек, ведь благодаря магии праздника они приобретают способность двигаться и отправляются в опасное путешествие. Это особое время дает возможность осуществиться мечтам не только Франческо, а и других детей, больных или бездомных, страдающих от безденежья.

С другой стороны, в произведении затрагиваются несвойственные детской литературе серьезные темы. Для усиления остроты социальной действительности автор вводит эпизод со смертью ребенка, акцентируя, что, несмотря на праздник, мир остается жестоким местом, в котором существует много несправедливости.

Рождество в сказке предстает не только магическим праздником. Ярко изображается и прагматизм этого действия. Так, фея Бефана не похожа на волшебницу из итальянского фольклора – старушку, что летает на метле и раздает послушным детям подарки. У Родари Бефана (в рус. переводе – Фея) – обычная женщина, которая, обладая определенным магическим атрибутом (метла), является владелицей магазина подарков и основную часть года ведет жизнь уважаемой буржуа. А то, получит ли ребенок подарок, зависит от состояния его родителей.

Путь «Голубой стрелы» с главными героями пролегает через город Генуя. Игрушки кружат площадями, пересекают улицы и тротуары. Дорога воплощает символ жизненного пути персонажей. Улицы города для них выглядят огромными, и это путешествие становится настоящим испытанием. Игрушки оказываются не в лучших районах города, находят детей, страдающих от холода и голода, в подъездах и подвалах. Это путешествие «открывает» несказочную сторону рождественского города. В финале сказки поезд оказывается у настоящей железнодорожной будки и становится игрушкой сына железнодорожника.

«Путешествие “Голубой стрелы”», как и каждое произведение на рождественскую тематику, имеет темпоральную маркированность – период рождественских праздников, который чаще всего сводится к одной темпоральной точке – рождественской ночи. По мнению Н. Шевчук, «... данная темпоральная точка обладает в этом жанре очень высокой эмоционально-ценностной интенсивностью, приобретая тем самым статус хронотопа перелома (порога) – метафорического момента, который способен изменить жизнь (отсюда – гамма вариативности использования или неиспользования возможностей, предлагаемых временем)» [3, с. 14].

В этот переломный момент главные герои делают судьбоносный выбор, рискуя собственной жизнью. Рождественская ночь расценивается как момент, способный изменить все. В произведении четко прослеживается использование семантики времени Рождества как особого времени, в котором могут случаться необычные события. Эта тема поднимает проблемы трактовки главных заповедей христианства – всепрощения, любви к ближнему, покаяния и так далее.

Итак, перечисленные особенности сказки подтверждают важность хронотопа дороги как ее составляющего компонента. Кардинальные изменения в жизни персонажей, влияющие на их будущее, изображаются на фоне рождественских праздников. Во время судьбоносного путешествия главные герои осмысливают свое существование. К тому же, на контрасте с магией праздника автор показывает суровые условия реального мира. Очевидно сюжетное значение хронотопа, выполняющего функцию структуризации сюжета.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арзамасцева, И. И. Детская литература : Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2005. – 576 с.
2. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1975. – 506 с.
3. Шевчук, Н. В. «Різдяні оповіді» Ч. Діккенса у хронотопно-типологічних зв'язках : автореф. дис. канд. філол. наук : спец. 10.01.04 «Література зарубіжних країн» / Н. В. Шевчук. – Львів, 2001. – 19 с.
4. Родарі, Дж. Подорож Голубої Стріли / Дж. Родарі. – К. : Веселка, 1997. – 122 с.

К. С. ДОБРЯКОВА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – А. Е. Саиди

ТИПОЛОГИЯ МОДЕЛЕЙ ВРЕМЕНИ И ПРОСТРАНСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Категории пространства и времени разделяются и регулируются сознанием человека, но только их единство дает в полной мере четкую картину. Вышесказанное относится как к художественному миру, так и к реальному, а в некоторых смыслах имеет для образного мира гораздо большее значение. В художественном мире пространство и время постоянно подвергаются анализу и осмыслению, в то время как в реальном мире они имеют свойство быть незамеченными – они сопровождают нас везде, но не осознаются и не подвергаются анализу.

Процесс освоения в литературе реального исторического времени и пространства и реального исторического человека, раскрывающегося в них, протекал осложненно и прерывисто. Осваивались отдельные стороны времени и пространства, доступные на данной исторической стадии развития человечества, вырабатывались и соответствующие жанровые методы отражения и художественной обработки освоенных сторон реальности.

Для обозначения связи категории пространства и категории времени М. М. Бахтин ввел понятие «хронотоп», которое он определил как «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе» [1, с. 234]. Он рассматривал понятие «хронотоп» как сугубо литературную категорию, понимал его как «формально-содержательную» категорию литературы.

Кроме того, понятие «пространство-время» имеет глубокие корни в философии и естествознании. Принцип хронотопичности художественно-литературного образа впервые широко раскрыл Г. Лессинг в своем трактате «Лаокоон, или о границах живописи и поэзии» [2, с. 385]. Однако М. М. Бахтин позаимствовал слово «хронотоп» скорее из математического естествознания. Однако ученый уточняет, что переносит понятие «почти как метафору в литературоведение», добавляя сразу в скобках «почти, но не совсем» [1, с. 234].

Вводя новый для того времени термин, М. М. Бахтин сделал одну существенную оговорку, что его работа не претендует на полноту и точность теоретических формулировок и определений, поскольку исследования форм времени и пространства в художественных текстах только началась, и высказал надежду на то, что они будут продолжены. Теоретические положения М. М. Бахтина получили дальнейшее развитие в лингвистике текста, в частности, в трудах И. Р. Гальперина и З.Я. Тураевой.

Определяя хронотоп как формально-содержательную категорию, М. М. Бахтин подчеркивал, что он имеет существенное жанровое значение: «Можно казать, что жанр и жанровые разновидности определяются именно хронотопом, причем ведущим началом в хронотопе является время» [1, с. 235]. Таким образом, хронотоп в литературе имеет существенное жанровое значение. Хронотоп как формально-содержательная категория определяет (в значительной мере) и образ человека в литературе; этот образ всегда существенно хронотопичен.

Также следует отметить, что М. М. Бахтин предложил свою классификацию хронотопов, используемых в жанре романа:

- 1) хронотоп дороги – строится на мотиве случайной встречи; появление этого мотива в тексте может стать причиной завязки; открытое пространство;
- 2) хронотоп частного салона – неслучайная встреча; закрытое пространство;

3) хронотоп замка – доминирование исторического, родового прошлого; ограниченное пространство;

4) хронотоп провинциального городка – бессобытийное время, пространство замкнутое, самодостаточное, живущее своей жизнью; время циклическое, но не сакральное;

5) хронотоп порога (кризисного сознания, перелома) – нет биографии как таковой, только мгновения [4].

Что касается становления понятия «хронотоп» в представлении Бахтина, оно было обусловлено двумя факторами: достижениями естественных наук и философии, а также тенденцией в искусстве к кардинальному изменению представлений о времени и пространстве. Реализм XIX века в большинстве своем стремился к изображению достоверной иллюзии действительности, но уже конец XIX века и начало следующего ознаменовались использованием времени и пространства, которые не подчинялись стремлениям воспроизведения реалистического изображения; эти категории стали предметом художественной рефлексии.

В литературе существует определенный ряд общих моделей времени и пространства. Так, А. И. Николаев выделяет несколько базовых вариантов [3, с. 155].

В первую очередь, модель нулевого времени и пространства. Данную модель часто называют неподвижной или вечной. Здесь категории времени и пространства теряют смысл, так как там всегда одно и то же – нет пространственной протяженности. Эта модель является наиболее длинной исторически, но не утрачивает свою актуальность. На основе данной модели строятся такие понятия как рай и ад, что отражает представление о жизни после смерти. Следует отметить, что на модели нулевого времени и пространства построен знаменитый хронотоп «золотого века», проявляющийся во всех культурах.

Следующая модель – циклическая, которая является одной из самых мощных пространственно-временных моделей, характеризующаяся постоянной сменой природного цикла. Данная модель основывается на принципе о круговом движении, что подразумевает возвращение на круги своя. Существование пространства и времени условно и не поддается никаким изменениям, так как любой герой вернется туда, откуда начинал. Такое время всегда существует вне героев и никак не влияет на них. По Бахтину такое время является «авантюрным». Кроме того, циклическая модель также является весьма архаичной, однако проекции хорошо ощутимы в современной культуре.

Третья модель – линейная, связанная с культурой реализма. Данная модель представляет собой воспроизведение действительности в ее типичных чертах. Временные события описываются в виде прямой стрелы, начиная с прошлого и направляясь к будущему, а пространство направляется в различ-

ные стороны. Данную модель можно наблюдать в большом количестве современных художественных текстов, так как она наиболее близка к бытовому состоянию сознания современного человека.

Пространственно-временные отношения уникальны в данной модели, а человек поддается изменениям. То есть в линейной модели каждое событие считается уникальным и может случиться только один раз.

Следует отметить, что психологизм был открыт линейной моделью, так как циклическая модель не предусматривала развитие и свойство меняться. Принцип историзма также связан с линейной моделью, так как происходит восприятие человека как продукта своего века.

Четвертой существующей моделью является модель параллельных времен и пространств, однако четкого названия для этой модели нет. В основе данной модели лежит идея о том, что мы все существуем по-разному, в зависимости от системы координат. Хоть и разные миры имеют свои принципы существования, периодически у этих миров появляются общие точки соприкосновения.

Таким образом, исследователи выделяют четыре основные модели хронотопа, которые могут существовать как в совокупности, так и в пересечении, а также в сознании человека.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – М. : Художественная литература, 1975. – 514 с.
2. Лессинг, Г. Э. Избранные произведения / Г. Э. Лессинг. – М. : Художественная литература, 1953. – 613 с.
3. Николаев, А. И. Основы литературоведения: учебное пособие для студентов филологических специальностей / А. И. Николаева. – Иваново : ЛИСТОС, 2011. – 255 с.

К. С. КОЛЬЦОВА

Беларусь, Витебск, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
 Научный руководитель – Е. В. Турковская

РАЗВИТИЕ ЛИРИКИ КАК РОДА ЛИТЕРАТУРЫ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ

Лирика, как и другие роды художественной литературы, формируется под влиянием исторических условий, общественной борьбы, вызывающей в людях потребность продемонстрировать свое отношение к новым явлениям, свои чувства, связанные с ними.

Масштаб лирических произведений огромен, поскольку все явления жизни, природы и общества могут вызвать соответствующие переживания человека. Специфическая особенность и сила воздействия лирики заключается в том, что она всегда, даже если речь идет о прошлом, выражает живое, непосредственное чувство, ощущаемое автором в данный момент. Каждое лирическое произведение, как бы сжато оно ни было по размеру – законченное художественное произведение, передающее внутренне завершённое состояние поэта.

Немецкая лирика XVII в. – трагическая и яркая страница в истории мировой культуры. Ни одна из европейских литератур того периода не запечатлела с такой силой бедствия народа, отданного во власть феодального воздействия.

Периодизация немецкой литературы XVII в. определяется важнейшим историческим событием эпохи – Тридцатилетней войной. Лирика первой половины века целиком находится под знаком трагических эпизодов войны и того комплекса нравственных, философских и политических идей, который складывается в этих условиях. Это время расцвета, в первую очередь лирической поэзии, проявляющей большое идейное, жанровое и стилистическое многообразие. Тогда же активно разрабатываются вопросы поэтической теории. На исходе войны создаются значительные драматические произведения, в которых наболевшие вопросы общественной, политической и нравственной жизни облекаются в обобщенную и объективную форму, как например у М. Опица «Слово утешения среди бедствий войны», А. Грифиуса «Слезы Отечества» [1, с. 20].

Литература второй половины века пытается осознать итоги войны, ее политический, социальный, нравственный исход. Это мы можем увидеть в произведениях таких писателей как Г. Я. Гриммельсгаузен «Симплициссимус», Ф. Логау «Мир превратится в солнечную пыль».

Немецкая лирика XVIII в., в наибольшей степени оспаривает мнение об этом веке как об эпохе, тяготевшей преимущественно к прозаическим жанрам. Собственно, осуществляется становление такого устойчивого вида немецкоязычной лирической поэзии, как *Naturlyrik* («лирика природы») и *Gedankenlyrik* («лирика мысли»). Приблизительными аналогами этих терминов на русском языке могут быть не столько «пейзажная лирика» и «философская лирика», сколько, быть может, «натурфилософская лирика».

Во второй половине XVIII в. немецкая лирика постепенно вступает в свою зрелую стадию. Об этом свидетельствует не только становление яркого и мощного сентиментализма, но и, рождение новаторских жанров в поэзии. Именно во второй половине XVIII в. в литературу вступают Ф. Г. Клопшток («Мессиада»), Г. Э. Лессинг («Натан-мудрец»), К. М. Виланд («История абдеритов»), чьи имена стали символами общев-

ропейского значения. Результаты немецкого XVIII в. в области поэтических форм, и прежде всего в лирике, столь значимы, что они во многом предопределили поиски и новшества лирической поэзии XIX–XX вв., и не только немецкой, а европейской.

Немецкая литература XIX в. выдвинула множество великих писателей и их произведений, таких как Ф. Гельдерлин «Гиперион», А. Шамиссо «Удивительная история Петера Шлемиля», Г. Гейне «Альманзор». В первую половину столетия литература развивается в основном под знаком романтизма. Литературным произведениям этого времени присущи следующие особенности: приверженность эстетике прошлых эпох, увлечение историческими сюжетами, романтический сплин, все эти качества мы можем увидеть у таких авторов как Ф. Г. Новалис «Духовные песни», Л. Тик «Принц Цербино».

Основная специфика немецкого литературного процесса конца XIX – начала XX в. – разновекторное комбинирование компонентов художественной системы, показавшее себя в чрезвычайной неоднородности ее структуры, в самобытном объединении художественно-эстетических новшеств с переосмысленным опытом минувших эпох. В свое время об этом писал Генрих Гейне: «Чтобы писать совершенную прозу, надо быть также большим мастером метрических форм...» [2, с. 47].

Проблемно-тематическое разнообразие немецкой литературы на рубеже XIX–XX вв. отразилось в таких явлениях литературного процесса как общераспространенная массовая и сатирическая литература, которую можно наблюдать у таких авторов как Г. А. Бюргер «Удивительные приключения барона Мюнхгаузена», Н. Ленау «Альбигойцы».

Адресованные широкому кругу читателей произведения развлекательного и нравоучительного характера даровали представление о многих проблемах, которые тревожили писателей так называемой высокой литературы, показывая при этом некий социальный срез сознания немецкого общества того времени.

Если всю первую половину XX в. можно позиционировать как эпоху возникновения новой, модернистской традиции, то рубеж XIX–XX вв. предстает как время преобразования культурного кода, формирования программных положений «классического модерна», художественный облик которого целиком и полностью утвердится в литературе экспрессионизма, дадаизма и натурализма [3, с. 17].

Специфичность лирики как рода художественной литературы заключается в том, что она представляет собой очень общую, абстрактную содержательность, – в то время как целостный смысл произведения неповторим и конкретен. Без знаний родовых, видовых и специфических особенностей лирики нет возможности грамотно осваивать лирику. Незнание специфики

лирики как рода художественной словесности, исторических предпосылок создания произведений может дать толчок к неправильному подходу и усвоению произведения, к неправильной интерпретации смысла, вложенного поэтом в произведение.

Обобщая вышесказанное, можем сделать следующий вывод. Немецкой поэзии времен Тридцатилетней войны присущи грамотная техника, высокое мастерство формы. Эта устремленность к формальному совершенству заключалась в своеобразном протесте против сумбурности и бесформенности окружающей действительности. Литература XVIII в. раскрывает противоречия современного поэтам общества, рисует исторически правдивую картину жизни. В произведениях создаются образы положительных героев, обладающих высоким просветительским сознанием, воплощая в них чувства и мысли передовых людей данной эпохи. Произведения, определявшие картину литературного процесса XIX в., стали мишенью для критики со стороны литераторов нового поколения, прежде всего за пристрастие к историческим сюжетам, приверженность эстетике и за меланхоличность. Литература XX в. характеризуется в основном развитием тенденций, сформировавшихся в период между Первой и Второй мировыми войнами, – тенденций реалистической и авангардистской литературы, а также большей степенью их взаимопроникновения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ганин, В. Н. История зарубежной литературы XVII–XVIII веков : учеб. для академического бакалавриата / В. Н. Ганин, В. А. Луков, Е. Н. Черноземова. – Люберцы : Юрайт, 2016. – 415 с.
2. Киричук, Е. В. История зарубежной литературы XIX века : учеб. пособие / Е. В. Киричук. – М. : Флинта, Наука, 2012. – 72 с.
3. Леонова, Е. А. Общее – в индивидуальном, единство – в многообразии: Литературный процесс в Германии на рубеже XIX–XX веков / Е. А. Леонова. – М. : ИМЛИ РАН, 2014. – 495 с.

В. В. ЛОСОВСКАЯ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. Г. Сальникова

ТЕМАТИКА ДЕТСКОЙ ПОЭЗИИ КЕННА НЕСБИТТА

Специфика поэзии для детей проявляется на нескольких уровнях: жанровом, тематическом, образном. В поэзии для детей редко можно встретить лирику в чистом виде: предметом детской поэзии становится не содержание внутренней жизни поэта, а то, что происходит во внешнем мире,

она направлена не на субъект, а на объект. Поэтому детская поэзия по преимуществу эпична, каждое стихотворение – это маленькая история со своим сюжетом.

Все вышесказанное применимо к творчеству американского детского поэта Кенна Несбитта. Основными героями и рассказчиками его произведений являются дети, а именно школьники. Именно в этот период ребенок наиболее открыт и активен, происходит процесс социализации и осознания себя как части общества. Он начинает по-новому воспринимать окружающий мир и, главное, себя, вступает в сознательную фазу, когда изменяется весь строй личности ребенка.

Кенн Несбитт создает хорошие условия, чтобы ребенок моментально вжился в роль главного героя стихотворения и сам пережил все происходящее в стихотворениях. Для создания таких условий американский поэт использует язык, который будет понятен школьнику, шутки и выражения, которые находятся в обиходе среди детей, а так же поднимает темы, которые будут наиболее близки и интересны именно ребенку, и это не только бытовые реалии, но и мир безграничной фантазии ребенка.

Главной темой детских стихотворений становится мир ребенка и все, что с ним связано. Здесь мы не найдем любовных переживаний, размышлений о смысле бытия, долге, свободе и других абстрактных понятиях. Детская поэзия рассказывает своим читателям о том, что им близко и знакомо, о том, что у них перед глазами. Можно разделить все стихотворения К. Несбитта на несколько тематических групп:

- стихотворения о необычных созданиях и монстрах;
- стихотворения на школьную тематику;
- стихотворения о праздниках;
- стихотворения о семье и друзьях;
- стихотворения о животных;
- стихотворения о еде;
- так называемые *nursery rhymes*, или прибаутки;
- смешные стихотворения о забавных персонажах;
- веселые и глупые любовные стихотворения;
- стихи о музыке и забавные новые тексты к известным песням;
- сезонные стихотворения, или стихи о временах года;
- смешные и глупые песенки;
- спортивные стихотворения;
- скороговорки, забавные каламбуры, бессмысленные стихи и стихотворения с замечательной игрой слов.

Остановимся немного подробнее на некоторых тематических группах, чтобы узнать, как именно американскому поэту удастся заинтересовать ребенка.

Первую группу формируют стихотворения, которые непосредственно связаны с интересом ко всему необычному и фантастическому.

В стихотворении “I Made a Wish” мы видим, какие фантазии могут родиться в голове маленького ребенка, который просто нашел старую лампу:

*I found a lamp. A dirty lamp.
I rubbed it to a shine.
A genie from the lamp said he
would grant a wish of mine.*

А вот стихотворение “The Cough” четко говорит о том, что ребенок способен даже в болезни найти что-то забавное:

*There was a man who coughed a cough,
a cough so strong his head fell off.
His head fell off. It hit the ground.
It hit the ground and rolled around,
and rolled around and rolled away,
away into a field of hay...*

Наиболее актуальной в детском возрасте является тема школы. В произведениях Кенна Несбитта можно найти очень много забавных и смешных стихотворений на данную тему: *Sick Day, Everything We Learn at School, Homework, I Love You, Our Teacher's a Hippie, My Dog Ate My Homework* и др.

Всем отлично знакома ситуация, когда ребенок придумывает разные отговорки лишь бы избежать какого-либо неприятного для него события. Эта ситуация красноречиво обыграна в стихотворении “Sick Day”, где школьник нашел у себя так много необычных и странных симптомов перед тестом:

*It could be fatal if I stay.
I'm nauseated, nearly ill.
I have a fever and a chill.
I have a cold. I have the flu.
I'm turning green and pink and blue.
I have the sweats. I have the shakes,
a stuffy nose, and bellyaches.*

Отдельной группой выступают стихотворения про животных.

В стихотворении “My cat knows karate” Кенн Несбитт соединил любовь ребенка к животным и интерес к быстрому, энергичному и активному, в частности к фильмам жанра боевик, которые завораживают ребенка и вызывают желание быть похожим на главных героев. Главный герой стихотворения рассказывает о том, что он так много и часто смотрит экшен-фильмы в кругу своих домашних питомцев, что они, пожалуй, уже знают все приемы карате и дзюдо:

*My cat knows karate.
My frog knows kung fu.*

*My poodle knows judo.
My turtle does too.
They all became black belts
by watching TV;
some Chuck Norris movies,
and films with Bruce Lee.*

Стихотворение “I took my doggy for a walk” в шуточной форме повествует об опыте, пережитом маленьким ребенком в попытке выгулять свою собаку. Ребенок взял собаку погулять (англ. take for a walk), но собака оказалась сильнее физически, а потому вышло так, что собака вывела ребенка потаскать его по улице (англ. take for a drag):

*So now I'm bruised and battered
like a ratty, tattered rag.
I took my doggy for a walk.
He took me for a drag.*

В заключение хочется отметить, что детская литература – особое явление в области художественной литературы, ее отличают доходчивость, динамизм, сюжетность, занимательность, имплицитная поучительность; это единство, образованное переплетением реальности и вымысла, повседневного и необычайного. Знакомство с поэзией является ключевым средством обогащения духовного пространства человека.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Nesbitt, K. Poems / K. Nesbitt // Poetry for Kids [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.poetry4kids.com/poems.html>. – Date of access: 19.10.2018.

К. В. ПУХНАРЕВИЧ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – С. Н. Дягель

«УЖАСНАЯ» БАЛЛАДА В ТВОРЧЕСТВЕ И. В. ГЕТЕ

Баллада – жанр западноевропейской литературы, получивший особое распространение в эпоху романтизма. Литературоведы определяют его как «гибридный» жанр, совмещающий лирическое, эпическое (повествовательная фабула) и драматическое (диалогические реплики персонажей) начала. В 1765 г. английский епископ Перси издал собрание старинных народных песен, включавшее большое количество шотландских баллад. Сборник стал известен в Германии и был восторженно принят поэтами «Бури и натиска», течения, к которому принадлежал молодой Гете. На протяжении всей жизни

Гете обращался к жанру баллады, которую он называл «живым зародышем», «прасеменем» всей поэзии, прообразом искусства, его первичной национальной формой. В 1821 г., уже имея за плечами огромный опыт собственного балладного творчества, Гете обобщил свои раздумья об этом уникальном жанре в специальной статье о балладе. Специфику неотразимого художественного воздействия баллады он видел в соединении в ней элементов эпоса, драмы и лирики.

Первые баллады в народном духе Гете создал в период, когда он под влиянием Гердера записывал эльзасский фольклор. Летом 1771 г. поэт записал 12 народных баллад вместе с мелодиями. Это небольшое собрание лежит у самых истоков современной фольклористики в Германии. В своих собственных балладах Гете обратился к народной песне как к первоисточнику поэзии. Усвоил ее дух и формы, простоту и непосредственность в выражении чувств. Поэтому в ранних балладах поэта преобладает синтез лирических и драматических элементов [1].

Следует отметить, что особое место как в фольклорной, так и в литературной балладной традиции того времени занимает так называемая «ужасная» баллада. В немецком литературоведении баллады подобного типа называются нуминозными. Понятие нуминозного пришло из религиозной психологии и описывает одновременно как угрожающе-пугающую, так и соблазнительно-заманивающую, притягательную сторону иррационального. Сам нуминозный аффект, по мнению исследователей, обуславливается тем, что божественное не соответствует постигающим способностям нашего разума. Нуминозными принято называть баллады, в которых отражен ужас, испытываемый при виде божества, ощущение величия и полноты власти божества, всепроникновение демонического. Для таких баллад характерно столкновение двух миров – человеческого и божественного. К нуминозным относят три типа баллад – природно-магические, в которых окружающий мир становится одушевленным; баллады о мертвецах, для которых характерно столкновение реального и потустороннего миров; баллады судьбы. Соответственно, носителями нуминозности могут быть природные силы («Лесной царь» Гете), мертвецы («Ленора» Бюргера), бог или боги («Валтасар» Гейне) [2].

Сам Гете считал мистическое или нуминозное отличительным признаком баллады и неоднократно показывал в собственных балладах столкновение человека с окружающей средой, которая является жуткой, непостижимой силой, угрожающей ему. Действие в таких балладах является только внешним представлением человеческих конфликтов, а скрытая за ним метафизическая борьба человека за его место в мире составляет главную тему. Самым ярким примером нуминозной баллады у Гете принято считать созданную по мотивам старинной датской народной песни балладу «Лесной царь» („*Erlkönig*“), повествующую о мчащемся через ночной лес путнике с умирающим на его руках

сыном. Сюжет баллады раскрывается через диалог отца с ребенком (явный) и ребенка с грозным повелителем лесной стихии (на первый взгляд, воображаемый). История присвоенного царем эльфов ребенка вырастает в сложную психологическую драму, приобретает особый смысл и поэтичность. Фантастическое в балладе не только отражает мистический страх перед грозными силами природы, но приобретает также реально-чувственное истолкование.

«Лесной царь» Гете насыщен символическими образами, предполагающими целый спектр трактовок. Баллада отражает типичные представления о романтическом двоемирии: иной, волшебный мир открывается избранным, в данном случае – ребенку, от отца волшебный мир скрыт (*Mein Sohn, was birgst du so bang dein Gesicht? / Siehst, Vater, du den Erlkönig nicht?*). В фигуре отца идеи Просвещения, отрицающего веру в иррациональные силы природы, противопоставлены пантеистическим представлениям Гете об одушевленном мире. Отец отказывается верить в слова младенца, считает, что больной ребенок бредит и старается объяснить происходящее с позиций рационализма: *Mein Sohn, es ist ein Nebelstreif; Sei ruhig, bleib ruhig, mein Kind! / In dürren Blättern säuselt der Wind*. Лесной царь – символ стихийного мира, не покоренного цивилизацией, с легкостью опровергает веру во власть человека над вселенной, убивая ребенка [3].

Гете продолжал писать баллады и во времена Веймарского классицизма. Особенно продуктивным в этом отношении стал 1797 г., который принято называть «балладным годом» в творчестве поэта. Среди баллад, созданных в это время, есть и «ужасные» баллады: «Кладоискатель» (*Der Schatzgräber*), «Крысолов» (*Der Rattenfänger*), «Коринфская невеста» (*Die Braut von Korinth*). Баллады этого периода не соответствуют общепринятому представлению о произведениях этого жанра как о кратком драматическом рассказе лирического содержания. Это довольно большие по размеру стихотворные рассказы, отличающиеся композиционной стройностью и сложной, завершенной строфой. Ярко выраженный лирический элемент, свойственный ранним балладам Гете, все больше отступает здесь перед связным развернутым повествованием. В основу этих баллад положена большая и сложная рациональная идея. При этом они написаны в так называемом «предметном» стиле и проявляют такую черту дарования Гете, как пластичность, способность передавать в слове всю чувственную, по преимуществу зрительную полноту явления. Так, в балладе «Коринфская невеста» Гете выразил протест против религиозного аскетизма. Действие баллады разворачивается в первые годы введения христианства. Молодой юноша-афинянин приезжает в Коринф, чтобы встретиться со своей невестой. Но родители девушки, новообращенные фанатики-христиане, отдали дочь в монастырь, где она умерла, не вынеся сурового устава монашеской жизни. Девушка является из потустороннего мира, проводит ночь с возлюбленным. Особое напряжение придает балладе

тот факт, что ни сам юноша, ни читатель не знают, что девушка мертва. Постепенно юноша начинает подозревать, что с его невестой что-то не так: ее движения неестественны, она холодная и бледная, ее сердце не бьется (*Wie der Schnee so weiß, / Aber kalt wie Eis...; Doch es schlägt kein Herz in ihrer Brust*). Жених слишком поздно осознает, что же произошло на самом деле, девушка оказывается вампиром и «забирает» возлюбленного в свой мир: *Aus dem Grabe werd' ich ausgetrieben, / Noch zu suchen das vermisste Gut, / Noch den schon verlorenen Mann zu lieben / Und zu saugen seines Herzens Blut*. Умершая невеста выступает в роли обличителя моральных догм христианства, требующего самоотречения от цветущих молодых людей. Гете наполняет свою «вампирическую» балладу философским содержанием: подавление естественной природы человека приводит к противоестественным явлениям.

Мы видим, что для поэтики «ужасной» баллады характерны специфические образно-смысловые координаты, в которых разрабатывается идея существования человека в непонятном и часто враждебном ему мире, где возможна встреча с чем-то сверхъестественным и непостижимым. Существовая в этой системе координат, гениальные баллады Гете раскрывают тему взаимодействия человека с окружающим миром, исходя из мировоззренческих установок поэта.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Неустроев, В. П. Немецкая литература эпохи Просвещения / В. П. Неустроев. – М. : Издательство Московского университета, 1959. – 259 с.
2. Потемина, М. С. Проблемы жанра и поэтики баллад И. В. Гете : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.01.03 / М. С. Потемина. – Калининград, 2001. – 19 с.
3. Герасимова, С. В. Феномены и феноменальный мир баллад И. В. Гете и Ф. Шиллера в историческом контексте / С. В. Герасимова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.proza.ru/2015/08/01/192>. – Дата доступа: 22.04.2019.
4. Goethe, J. W. Gedichte / J. W. Goethe. – Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, 1976. – 618 S.

А. И. ШВАЙКО

Беларусь, Витебск, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
 Научный руководитель – Е. В. Турковская

«ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ДРАМА» В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ДРАМАТУРГИИ

На современном этапе существенно возрос интерес к драматическим произведениям. Молодые драматурги пишут о проблемах, которые волнуют современное общество: о глобализации и давлении конкуренции, о

коррупции, о соперничестве, о межличностных отношениях, об агрессии и эгоизме, о страхах и комплексах, об отчуждении и одиночестве, о семейных и социальных проблемах, о новых источниках информации и их влиянии на нашу жизнь.

Критическое самосознание общества заметно возросло в конце XX века, вместе с тем начались духовные искания, с течением истории теперь активно считается судьбальности, проблема ответственности человека не только за собственную судьбу, но и судьбу окружающих поднимается на первый план. В этой связи не случайно в конце XX – начале XXI века «производственная» тема в драматургии стремительно набирает обороты. Она касается нравственно-социальных проблем, которые начались уже давно в обществе. Тема взаимоотношений власти и народа, государства и человека, проблема взаимоотношения руководителей на предприятии с подчиненными, а в связи с этим поиски нового лидера – все это нашло отражение в творчестве не только отечественных, но и зарубежных драматургов. Сам жанр «производственной» драмы сопряжен в первую очередь с художественным изображением социально-иерархических отношений начальник – подчиненный, а также отношений между работниками производства. В рамках «производственной» пьесы произошло преобразование социальной роли искусства.

В Германии «производственная драма» начала развиваться на фоне строительства ГДР и объективно была сопряжена с процессами социалистических реформ и устранения их последствий. Немецкий театр после победы над фашизмом с трудом обнаруживает «гуманистические элементы», которые могли бы стать фундаментом для нового театрального творчества. До середины 50-х годов XX века в немецкой драматургии господствовала тема антифашизма, пьесы способствовали пониманию исторического смысла реформ, проведенных в Европе после Второй мировой войны. В это же время в Германии дал о себе знать эпический театр, где главным было изобразить реальность во всей ее неоднозначной сложности, подтолкнуть зрителя к активному рассуждению над проблемами общества. Драматурги все больше ссылаются на человеческие конфликты, возникающие непосредственно в новых условиях жизни.

Немецкие драматурги М. фон Майенбург, Р. Шиммельпфенниг, К. Фритц, И. Лаузунд и др., начавшие свою деятельность в драматургии в конце XX века, обращаются в пьесах к истории своей страны, причем речь главным образом идет о «традициях, образующих «бытовую культуру» народа: отношение к труду, понимание достоинства, порядка» [1, с. 470].

К концу XX века производственная тема в драматургии становится менее актуальной, что связано с развалом производства, всплеском эконо-

мических кризисов, и начинает возрастать интерес к «политической» драме. Но в XXI веке драматургию охватывает новая волна производственной темы, в которой межличностные конфликты выходят на передний план. Как подчеркивает Н. Э. Сейбель: «...современные «производственные драмы» служат наглядным примером того, как разрушаются представления о труде (как о моральной категории), субординации, порядке и дисциплине» [3, с. 270]. Общественная значимость человека начинает определяться не его деловыми качествами, а уровнем цинизма, аморальности и безнравственности. Новая, современная «производственная пьеса» показывает, что развивающееся общество нуждается не в думающем и ответственном человеке, а в работнике, который способен пренебречь своими личными интересами, переступить через принципы, полностью подчинить личное интересам корпорации, «коллективному духу». Востребованным становится герой, который живет согласно корпоративной этике, а не в соответствии с нравственным законом. Таким образом, мы под «производственной драмой» подразумеваем публицистическую драму, которая изображает конфликт героев, возникающий в социально-иерархических отношениях начальник – подчиненный (а также в отношениях между работниками производства), и показывающий несвободное и незащитное положение человека на производстве.

Так, Игнрид Лаузунд изображает идею тотальной несвободы и подвластности личности корпорации в пьесе «Бесхребетность» [2]. Здесь изображен мир «белых воротничков» – мир цинизма, лицемерия, соперничества, предательства. Пятеро работников офиса борются за свое «место под солнцем», пытаясь всячески угодить своему начальнику. Они продумывают до мелочей каждый свой шаг, каждое слово и действие, пытаясь произвести хорошее впечатление. В пьесе показывается современный мир со всей его жестокостью, бездушием, безжизненностью и псевдоделовитостью. Человек в «производственной драме» абсолютно обездушивается и обезличивается, теряет волю. К такой драме можно отнести трагикомедию о «маленьких» людях Роланда Шиммельпфеннига «Золотой дракон» [4]. Действующие лица в данной пьесе – служащие ресторана. В диалогической форме Р. Шиммельпфенниг затрагивает главные проблемы того времени: проблемы эксплуатации человека, бесчеловечности и беззакония в современном обществе. Автору важно донести мысль об утрате человеческой личности, ее идентичности, индивидуальности. В связи с этим в пьесе семнадцать ролей играют лишь пять актеров, но самим собой в прямом смысле ни один из них не является: юные актеры изображают пожилых героев, соответственно мужчины играют женщин и наоборот, а старики – юных.

Таким образом, развитие «производственной» темы в драматургии Германии идет от изображения положительного героя эпохи к герою, обезличенному и полностью несвободному от корпорации, где господствует беззаконие, жестокость, соперничество, карьеризм и цинизм.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дмитриева, Е. Е. История немецкой литературы. Новое и новейшее время / Е. Е. Дмитриева, А. В. Маркин, Н. С. Павлова. – М. : РГГУ, 2014. – 808 с.
2. Лаузунд, И. Бесхребетность / И. Лаузунд [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://biblioteka.teatr-obraz.ru/node/1365>. – Дата доступа: 09.04.2019.
3. Сейбель, Н. Э. Социально-политические мотивы современной немецкой драмы / Н. Э. Сейбель. – М. : Высш. шк., 2014. – 273 с.
4. Шиммельпфенниг, Р. Золотой дракон / Р. Шиммельпфенниг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/?url=yaserp%3A%2F%2Fkrispen.ru%2Fshimmelpfennig_04.doc&name=shimmelpfennig_04.doc. – Дата доступа: 09.04.2019.

М. В. ЩУКИНА

Украина, Чернигов, Национальный университет «Черниговский колледжиум» имени Т. Г. Шевченко
 Научный руководитель – Е. А. Росстальная

ОСОБЕННОСТИ ХРОНОТОПА В ИРЛАНДСКИХ САГАХ

Ирландский эпос является большей частью мирового культурного наследия, которое дало толчок для разработки многих сюжетов в литературе и кино. Исследованием ирландского эпоса занимались такие литературоведы как Н. Широкова, Д. Кузьменко, Н. Стороженко. Целью данной работы является исследование особенностей хронотопа в ирландском эпосе на примере саг о волшебных плаваниях, которые входят в цикл фантастических саг, а именно «Плавание Брана, сына Фебала» и «Плавание Майль-Дуйна».

Хронотоп, согласно определению, которое дает Михаил Бахтин, это пространственно-временное единство художественного произведения, связанное с действиями персонажа. Исследователь подчеркивает, что «ведущим началом в хронотопе является время». Время сгущается, уплотняется, становится художественно-зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории. Особенности времени раскрываются в пространстве, а пространство осмысливается и измеряется временем [1, с. 235].

Сага «Плавание Брана, сына Фебала» рассказывает о путешествии Брана в волшебную Страну женщин. Сага отображает кельтские мифологиче-

ские представления о загробной жизни. В саге подробно описывается, где находится сам остров.

Мотив путешествия во многих культурах символизирует путешествие души в потусторонний мир. Страна женщин в понимании кельтов — Другой мир, где время шло иначе, не было ни старения, ни горя, где живут прекрасные женщины. Н. Широкова отмечает, что Другой мир обычно рассматривался ирландцами, как источник плодородия и прорастающих из него богатств. Пища, которая дарит людям жизнь, вырастает из земли [2, с. 12]. В волшебной стране время или останавливается, или тянется бесконечно медленно. Брану и его людям «казалось что они пробыли там один год, а прошло уже много-много лет» [3, с. 485].

Сага «Путешествие Майль-Дуйна» рассказывает о путешествии Майль-Дуйна по различным островам, которые в свою очередь являются якобы другими мирами. Майль-Дуйн посетил 31 остров и стал очевидцем необычных событий, например, видел море, похожее на зеленое стекло, или море, что напоминало облако, на дне которого был город. Все острова подробно описаны.

В начале произведения, когда герои отправляются в путешествие, с острова в море их относит буря, а в конце они все же причаливают на этот самый остров. Таким образом их путешествие закончилось в том же месте, что и началось.

Мы точно не знаем, сколько они были в путешествии, но есть четкие сведения, сколько проходило времени, когда они путешествовали между островами. Например, пребывание на острове прекрасных женщин, заняло 3 месяца.

В саге довольно часто встречается число 3. «Три дня и три ночи пробыли они в море, не видя ни земли, ни берега» [4, с. 500] или «Спутникам же его было предложено по одному блюду и одному кувшину на каждом троих» [4, с. 509]. Во многих культурах и фольклорных произведениях число три приобретает символическое значение. В народных сказках герои обычно имеют три желания или должны пройти три испытания, чтобы достичь той или иной цели. В саге это число неоднократно встречается, чтобы объяснить сколько дней герои путешествовали или находились на том или ином острове.

Таким образом, проанализировав саги «Плавание Брана, сына Фебала» и «Плавание Майль-Дуйна», можно выделить характерные для данного хронотопа черты. Большие расстояния герои преодолевают довольно быстро. Важную роль играет символика путешествия. Герои осуществляют переход между мирами, своими и чужими, хотя в саге «Плавание Майль-Дуйна» это едва заметно. Время преимущественно линейное, не принимая во внимание исто-

рии отшельников в саге «Плавание Майль-Дуйна», которые уносят читателя в прошлое. В обеих сагах подробно описываются острова.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1975. – 506 с.
2. Широкова, Н. С. Мифы кельтских народов / Н. С. Широкова. – М. : АСТ, Астрель, Транзиткнига, 2005. – 163 с.
3. Плавание Брана, сына Фебала // Исландские саги. Ирландский эпос. – М. : Художественная литература, 1973. – 480–485 с.
4. Плавание Майль-Дуйна // Исландские саги. Ирландский эпос. – М. : Художественная литература, 1973. – 498–514 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Б. АТАДЖАНОВ

Беларусь, Витебск, Витебский государственный университет имени

П. М. Машерова

Научный руководитель – О. С. Алейникова

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Процесс обучения в современном вузе строится на овладении студентами способами учебных действий, являющимися универсальными для работы с различного рода информацией. Научить учиться, а именно усваивать и должным образом обрабатывать информацию – главный тезис, определяющий отношение преподавателя к процессу обучения сегодня.

Следовательно, одной из задач при обучении английскому языку выступает внедрение в учебный процесс эффективных способов усвоения информации студентами.

В изучении иностранного языка лексика играет существенную роль. Размер словарного запаса влияет на уровень владения четырьмя основными видами речевой деятельности: чтением, аудированием, говорением и письмом. Владение лексическими единицами помогает студентам правильно использовать иностранный язык, ясно выражать свои мысли и понимать транслируемую информацию.

Распространенным приемом, применяемым преподавателями английского языка при работе с новыми словами, является мнемотехника. Студентам выдаются большие списки слов, и их просят найти в словаре незнакомые слова. Затем обучающиеся пытаются запомнить перечисленные слова без четкого объяснения того, как распознать точное значение слова в заданном контексте. К сожалению, мнемотехника не предоставляет опоры для запоминания новых слов, что свидетельствует о поверхностном и кратковременном усвоении лексических единиц.

В связи с обозначенными трудностями необходимым условием модернизации процесса обучения выступает внедрение в практику преподавания методов и приемов работы с новой информацией принципиально отличных от традиционных.

Эффективным оказывается использование на занятиях по английскому языку интеллект-карт или *mind maps* (*mind* – ‘ум’, *maps* – ‘карты’, т. е. ‘карты ума’, ‘ментальные карты’). Данная технология творчества, органи-

зации мышления и запоминания информации была разработана в начале 70-х годов прошлого века известным британским психологом Тони Бьюзенем [1].

В процессе изучения иностранного языка интеллект-карты чрезвычайно полезны для трех основных целей: 1) изучения иноязычной лексики; 2) репрезентации текстовой информации; 3) организации собственных идей и мыслей.

При обучении лексике английского языка ментальные карты выступают графическим инструментом организации и представления информации о конкретном слове или словосочетании. Обучающиеся обращаются к контексту, своим предшествующим знаниям и словарному запасу, чтобы найти необходимые для отображения изучаемых иноязычных слов вербальные и графические элементы. Следовательно, интеллект-карты являются довольно эффективным способом расширения словарного запаса, а также активизации лексических навыков студентов [2, с. 187].

Чтобы составить интеллект-карту, студенты должны выполнить следующие шаги:

1. Начать рисовать карту с центрального слова или словосочетания. Вся информация, которая добавляется с этого момента, должна относиться к главному слову.

2. Затем нужно записать слова и словосочетания, которые ассоциируются (каким-то образом соотносятся) с центральным словом.

3. Как только записано достаточное количество ассоциаций, можно начинать их группировать вокруг центрального слова, соблюдая логическую структуру карты.

4. Затем вокруг каждой ассоциации можно расположить более мелкие ответвления со словами и словосочетаниями, характеризующими данную ассоциацию.

5. Такой процесс фиксации нелинейного мышления можно продолжать бесконечное количество раз. Это позволяет создателям интеллект-карт устанавливать вербально-графические взаимосвязи, создавая таким образом опору для запоминания иностранной лексики [1].

В ментальных картах можно использовать рисунки как графические пояснения к идеям, выраженным вербально, а также специальные символы для того, чтобы сделать карту понятной, системной и запоминающейся.

Использование карт на занятиях английского языка способствует:

– активизации познавательной деятельности, повышению уровня успеваемости студентов;

– созданию дополнительной мотивации к овладению иностранным языком как средством общения;

– развитию навыков самообразования и самоконтроля;

- повышению уровня комфортности благодаря созданию сообщества принятия каждой идеи и мнения;
- внедрению разнообразных организационных форм работы на занятиях (индивидуальной, парной, групповой, фронтальной);
- развитию информационного мышления обучающихся, формированию информационно-коммуникационной компетентности;
- формированию навыков пользоваться словарями, справочниками и другими источниками письменной и устной информации с целью поиска необходимых значений, расшифровки словарных обозначений;
- развитию творческих и интеллектуальных способности студентов, мышления, памяти, воображения [3].

Оценивание мыслительных карт происходит с учетом: соблюдения правил составления мыслительных карт, предложенных Тони Бьюзен [1]; правильности написания английских слов и выражений; соответствия используемых слов и рисунков обозначенной теме, проблеме и т. д.; наличия оригинальных идей, оформительских решений; проявления творческой индивидуальности обучающихся.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что на современном этапе развития высшего образования в Республике Беларусь применение интеллект-карт в обучении, а в частности на занятиях по иностранному языку, может дать положительные результаты, поскольку студенты учатся выбирать, структурировать и запоминать ключевую информацию, повышается уровень понимания новых слов и взаимосвязей между ними. Ментальные карты помогают развивать креативное и критическое мышление, память и внимание студентов, а также делают процесс обучения более интересным, занимательным и плодотворным.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бьюзен, Т. Карты памяти: уникальная методика запоминания информации / Тони Бьюзен, Джо Годфри Вуд; [пер. с англ. О. Ю. Пановой]. – М. : Росмэн, 2007. – 326 с.
2. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – London : Longman, 2008. – 386 p.
3. Schwartz, R. Word Map Getting Started Vocabulary / R. Schwartz, T. Raphael. – New York : Cambridge University Press, 1995. – 273 p.

М. Д. АТАЕВА

Беларусь, Витебск, Витебский государственный университет имени
П. М. Машерова

Научный руководитель – О. С. Алейникова

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИЗУЧАЮЩЕГО ЧТЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С АНГЛОЯЗЫЧНЫМИ ТЕКСТАМИ

Чтение является важным навыком для современного человека, без которого трудно представить нашу жизнедеятельность. Это широкое понимание чтения. Если же рассматривать данный процесс в более узком контексте, применительно к области лингводидактики, то здесь чтение выступает рецептивным видом речевой деятельности, основной целью которого является процесс извлечения информации из письменного иноязычного текста.

Существуют различные классификации видов чтения, согласно которым выделяют наиболее эффективные для достижения высокого уровня понимания текста стратегии. В основе каждой классификации лежат различные принципы. Наиболее популярна классификация, в основу которой положен такой критерий, как предполагаемое использование извлекаемой при чтении информации и вытекающая из этого установка читающего на степень полноты и точности понимания [1]. Принимая во внимание этот значимый критерий можно выделить три типа чтения: просмотровое (или поисковое), ознакомительное и изучающее.

Ключевой целью изучающего чтения (*reading for detailed comprehension* или *reading for detail*) является максимально глубокое погружение в текст, что неизменно приводит к увеличению полноты восприятия информации, заключенной в этом тексте. Для достижения поставленной цели обучающимся необязательно знать точное значение каждого слова. Гораздо важнее обладать развитым навыком языковой догадки: определять значения слов по контексту, устанавливая смысловые связи языковых единиц в предложении и т. д.

Изучающее чтение – медленный процесс, что объясняется требованиями полноты понимания прочитанного, а также максимального запоминания содержания текста с целью последующего обсуждения, пересказа и использования в работе. Именно в силу этих обстоятельств изучающее чтение предполагает внутреннее проговаривание отдельных мест в тексте, частые остановки и возвращения к непонятным или не запомнившимся с первого прочтения фрагментам. Также тексты для изучающего чтения могут содержать значительное количество незнакомой лексики, с которой

обучающиеся могут познакомиться при обращении к словарям либо догадаться о значении слов самостоятельно.

Отметим факторы, обуславливающие процесс формирования навыков изучающего чтения при работе с англоязычными текстами.

Первый фактор устанавливает необходимость концентрации внимания обучающихся на самых важных для понимания текста моментах. Такими важными составляющими в тексте являются: во-первых, языковые средства выражения авторской мысли и, во-вторых, та информация, которая содержится в тексте. Эти две вещи взаимосвязаны и взаимообусловлены. Непонимание некоторых слов или выражений, незнание встречающихся в тексте грамматических конструкций неизбежно приводит к недостаточной степени полноты его понимания. Учет данного фактора реализуется через выполнение языковых упражнений, основной целью которых является исключение трудностей лингвистического характера. Языковые упражнения направлены на нахождение в тексте незнакомых языковых явлений и установление их значений, работу с синонимами и антонимами, формирование рецептивного (лексические единицы, которые должны быть опознаны учащимися при чтении) и потенциального словаря; последний фактически не изучается, но пополняется на основе догадки: понимания морфем, составляющих слово; сходства слова со словом в родном языке или интернациональными лексическими единицами; исходя из контекста и т. д. [2].

Второй фактор, обуславливающий формирование навыка изучающего чтения, предполагает проверку уровня понимания прочитанного текста, которая может быть осуществлена с помощью следующих заданий: выделение главной и второстепенной информации в тексте; анализ структуры и проблематики текста; выяснение и формулирование главной идеи, замысла и т. д.; поиск в тексте информации, подтверждающей либо опровергающей предложенные утверждения; дополнение высказываний по тексту; ответы на вопросы и др.

Еще одним важным фактором, обуславливающим формирование навыка изучающего чтения, выступает умение строить на основе текста высказывания путем использования различных речевых образцов и типовых конструкций. Данное умение развивается при работе над коммуникативными упражнениями. К ним относятся речевые ситуативные упражнения, предназначенные для отработки умений конструировать высказывания в условиях, максимально приближенных к естественным ситуациям общения, а также условно-речевые упражнения с опорой на прочитанный текст: аргументированное обоснование своей точки зрения по ряду вопросов, связанных с проблематикой текста (Согласны ли вы с мнением, высказанным в тексте? Какой из аргументов наиболее убедителен, на ваш взгляд? Докажите, что... и др.); расширение или сужение высказываний по теме

текста; ответы на вопросы дивергентного (со множеством верных предположений) характера; критическое осмысление прочитанного и др.

Навыки, необходимые для понимания иноязычного текста, разнообразны и зависят от уровня знаний и умений обучающихся, умений пользоваться языком на практике, способности распознавать связность, согласованность текста, улавливать скрытые смыслы, догадываться о значении тех или иных слов и словосочетаний, исходя из контекста. Целенаправленная работа по развитию конкретных языковых навыков и речевых умений при работе с англоязычными текстами будет способствовать повышению эффективности процесса изучающего чтения в целом.

Учет всех указанных факторов позволяет сделать работу по формированию навыков изучающего чтения в большей степени результативной, способствует развитию основных механизмов, формирующих навыки изучающего чтения (языковой и смысловой догадки, умения воспроизвести прочитанное в устной и письменной форме, аргументированно выразить точку зрения по проблеме текста и др.), увеличению беглости чтения, расширению словарного запаса, развитию коммуникативной компетенции обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – Минск : Высшая школа, 2005. – 255 с.
2. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – London: Longman, 2008. – 386 p.

Э. Н. АХМЕДОВА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет
Научный руководитель – И. А. Бубнова

ЭКСПЛИКАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ СЛОВА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Статья посвящена феномену *метроэтничности*, как новому типу этничности, который в эпоху глобализации задает отличную от национальной систему убеждений и социальных поведенческих образцов. Новый тип этничности ведет к утрате сложившихся представлений о преемственности поколений, значимости прошлого, настоящего и будущего. Посредством языка личность приобретает иной жизненный ориентир, который активно внедряют СМИ. Такие изменения в самосознании претерпевают все носители русскоязычной культуры, однако среди подростков и учащихся старшей школы они проявляются наиболее ярко в силу того, что большинство

сайтов и журналов для подростков пропагандируют активное использование заимствованных (западных) лексических и культурных единиц.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена интересом к проблеме *изменения образа мира* человека и к определению его социокультурной идентичности в условиях глобализации.

Материалом исследования являются тексты СМИ (статьи из молодежных журналов и новостных лент сети Интернет). В работе использовались такие методы, как метод сплошной выборки (для текстов), метод семантического анализа лексики и метод моделирования.

По словам Т. Вульфа, «...сознание – это не собственность отдельного индивидуума, а скорее городская площадь, на которую может прийти кто угодно, любой зверек, даже растение. И то, что человек-зверь думает в своей голове, на самом деле – временное сочетание элементов, заимствованных у окружающего мира...» [2]. С одной стороны, нахождение человека в социуме предполагает заимствование им единиц языка, культурных единиц, социальных образцов. С другой же стороны, под влиянием глобализационных процессов личность буквально «теряет себя» и особенности сознания отдельного человека определенной этничности и культуры становятся, скорее, общественными, нежели личностными. Так, этнокультурные символы трансформируются в «продукты потребления», которые свободно пересекают национальные границы. Отсюда и возник термин *метроэтничность*, подразумевающий трансформацию национальной личности в унифицированную, а также термин *метроязык*, который является мобильным транслингвальным ресурсом и становится частью культурной моды [1].

Говоря о метроязыке, мы, прежде всего, говорим об обильном использовании англицизмов, которые связывают с основными аспектами глобализации. Иноязычные названия товаров и рекламные стратегии представляют глобальную эстетику, которая постепенно выстраивается в новую систему социальных поведенческих образцов.

Современный рекламный дискурс представляет богатый материал для исследования трансформированного образа мира и средств его внедрения в сознание личности. Мы обратились к сферам, которые больше всего подвержены влиянию процессов глобализации, к таким, как подростковые журналы и сайты, модные заголовки в магазинах и новостных лент. В данном случае мы обращаем особое внимание на речь подростков, которые испытывают на себе наибольшее влияние, так как поток информации с запада затрагивает все сферы жизни школьника в наше время: от музыки и до социальных сетей. Достаточно проследить за речью современного школьника, и мы услышим всевозможные «хайп», «флекс», «фолловеры», «инстагерл» и т. д.

Обратим внимание на статью из молодежного журнала:

Как не стать жертвой кибербуллинга? Научим, как спастись от аутинга, фрейтинга, хэппислеппинга!

В случае, если школьник использует такого рода лексику, педагогу важно разъяснить, что есть что. Обратимся к определениям часто используемых слов, данных в словарях: *fraping* – от *facebook+rape*, второе – изнасилование, похищение; *slapping* – хлопанье, шлепанье (применение физической силы). Статья написана в довольно свободном, развлекательно-занимательном стиле с использованием всевозможных комиксов и картинок. Подросток даже не представляет, какая семантика обнаруживается в данных словах, воспринимая информацию и заимствованные слова как интернет-термины. Сема жестокости и насилия оказывается нераскрытой.

Другой пример из того же журнала:

Какие оттенки волос сейчас популярны у айдолов? Какой оттенок самый модный среди твоих биасов?

Вероятно, неподготовленный читатель не поймет, что имеет в виду автор статьи, однако современные школьники уже давно знакомы с «псевдо-терминами». Вновь обращаемся к словарю: *bias* – склонение, предубеждение, влияние, предрассудок. Глагол *bias* – сбивать с толку, оказывать негативное влияние. Ниже второе значение слова (сленг) – любимый участник в мальчуковой поп-группе. Очевидно, что изначально коннотация слова – негативная, в статье же семантика слова размывается, соответственно, подросток не понимает, о чем идет речь. Смотрим значение в толковом словаре: *idol* – *a representation or symbol of an object of worship*. Как можно заметить, слово из религиозной (исначально) лексики проникают в лексику масс-культуры, трансформируясь в безликие символы, не несущие никакого значения.

Рассмотрим еще один пример из другой статьи:

С чем носить модные джинсы-бойфренды (широкие) и джинсы-мом (как носила мама в 90-х)? Ведь на первый взгляд мешковатые штаны не выглядят круто, стильно и сексуально...

В русской культуре предмет одежды не ассоциируется и не отождествляется с человеком, который его носит. Слово «мом» здесь семантически определяется как гламурный и сексуальный, что противоречит и не идет в сравнение с теми определениями, которые вкладываются в слово *мама* в нашей культуре – нежная, заботливая, красивая.

Массмедийный дискурс, преследуя свои цели употребления новых иностранных слов без их должной семантической обработки, формирует новые значения и смыслы, которые закрепляются не только в тексте, но и в обыденном сознании личности, в данном случае – подростка. На учителя иностранного языка (здесь – английского) лежит огромная ответственность донести до ученика истинное значение слова и предупредить его неумест-

ное использование. Важно побуждать ученика обращаться к словарям и переводчикам перед использованием нового заимствованного слова. Элементы чужой культуры не должны становиться образцовыми для подрастающего поколения.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что унификация культуры и, соответственно, личности, происходит под воздействием приемов СМИ, нацеленных на подстраивание людей под единый механизм. В связи с этим на уроках иностранного языка и при использовании иностранных слов ученик должен четко различать бинарную оппозицию «свое»–«чужое», иначе личность, обладающая национальным сознанием, перестанет существовать с малых лет, а это значит, что будет открыта дорога унифицированной личности с западными ориентирами и ценностями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Maher, J. C. Metroethnicity, language, and the principle of Cool / J. C. Maher // *International Journal of the Sociology of Language*. Volume 2005, Issue 175–176. – P. 23–102.
2. Wolfe, T. The Human Beast / T. Wolfe // *Jefferson lecture, Natural Endowment for Humanities*, 2006. – P. 45–51.

В. Г. БАРМУТА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина
Научный руководитель – В. В. Авраменко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Использование компьютерной техники при проведении занятий в настоящее время имеет большое значение, вследствие возможностей нового времени. XXI столетие – это век информатизации, без сомнения, он может вносить свои коррективы в преподавание немецкого языка, прежде всего, для одаренных учеников. Целью современной школы является – грамотное и продуктивное обучение с применением информационно-инновационных технологий в процессе образования в рамках учебного заведения. При помощи компьютера можно осуществлять многие функции, поэтому зачастую его сравнивают с искусственным интеллектом [1, с. 18].

Технические средства обучения – это комплекс технических устройств с дидактическим обеспечением, используемых в учебно-воспитательном процессе с целью обработки и предъявления информации для его оптимизации.

Компьютерные обучающие программы имеют большие преимущества по отношению к старым традиционным методам обучения. Они помогают сформировать лингвистические способности и автоматизировать речевые и языковые действия, позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в различных комбинациях, а также интенсификацию самостоятельной работы учеников и обеспечения индивидуального подхода. Компьютерная техника дает возможность учащемуся задействовать три канала восприятия: визуальный, слуховой и кинестетический, тем самым позволяет увеличивать объем изучаемого материала и познавательную активность учащихся, поддерживая интерес к изучаемому предмету, и помимо этого, расширяет сферу для самостоятельной работы одаренного ученика, дает определенную возможность использовать Интернет в качестве средства погружения в виртуальное пространство [2, с. 44].

Примером эффективного вовлечения одаренных учеников в учебный процесс является использование интерактивной доски. Интерактивная доска (англ. *interactive whiteboard*) представляет собой большой сенсорный экран, который работает как часть системы, в которую входят компьютер и проектор. При подготовке к уроку можно разрабатывать мультимедийные сценарии-презентации, в содержание которых при необходимости можно добавлять видео- и аудиофайлы, заимствованные из электронных учебников или интернета, и прочее. Все это может дать возможность осуществлять быструю смену дидактического материала и максимально активизировать учебное занятие по немецкому языку.

При помощи интерактивной доски можно выполнять творческие задания, в которых можно производить манипуляции с объектами на доске. Это будет увлекать одаренных учеников, и они с большим удовольствием будут включаться в ход учебного процесса. Возможности интерактивного компьютерного оборудования могут помочь при создании видеороликов для проведения уроков, при помощи которых одаренные ученики, самостоятельно используя компьютер будут усваивать новый учебный материал, а при преподнесении информации таким образом не требуется многократного повторения, тем самым эти занятия будут являться отличной находкой.

Одним из технических средств интерактивного обучения служат наглядные учебные пособия – это объемные и плоскостные изображения явлений и предметов, которые создаются специально для обучения. Наглядными учебными пособиями пользуются на разных этапах учебного процесса: при объяснении и закреплении учебного материала [3, с. 14].

По способам изображения различают: образные наглядные учебные пособия, показывающие предметы и явления в реальном, образном виде (модели, макеты, муляжи, картины, иллюстративные таблицы и др.), и схематические условные наглядные учебные пособия, передающие

в предмете или явлении только самое главное, основное, в известной логической обработке и с использованием условных графических знаков, условной раскраски и символики (карты, схемы, диаграммы и др.) [4, с. 86].

При использовании технических средств в процессе подготовки к конкретному уроку следует стараться учесть все различные индивидуальные черты каждого одаренного учащегося и оригинальность его мышления. Техническим средствам нельзя передавать все функции учебного процесса, так как любое техническое средство при обучении не заменит полностью преподавателя. Только учитель может правильно и индивидуально подсказать, как исправить ту или иную ошибку. Компьютер этого не «видит и не слышит». А при воспитании необходимо живое человеческое общение, непосредственное обсуждение проблем и вопросов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кочергина, И. Г. Совершенствование познавательных способностей учащихся через использование информационно-коммуникативных технологий в обучении иностранному языку / И. Г. Кочергина // Иностранные языки в школе. – № 3. – 2009. – С. 25–28.
2. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учебное пособие / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 44 с.
3. Кокшарова, Н. В. Интерактивная доска Smart board: примеры включения в урок / Н. В. Кокшарова // Наука. – № 5. – 2014. – С. 37–43.
4. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие для вузов. 3-е изд., испр. / Под ред. В. И. Загвязинского. – М. : Академия, 2006. – 86 с.

Я. Д. БЕЗУХ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина
Научный руководитель – Е. Г. Сальникова

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В современном мире чтение является основой повседневной жизни. Будучи детьми, мы учимся читать, а взрослыми мы читаем, чтобы учиться. Мы читаем, чтобы узнать о новостях, узнать о правилах и узнать, как делаются те или иные вещи. Мы также используем чтение для изучения иностранных языков.

Чем больше человек читает, тем больше информации мозг получает о том, как работает язык. То же самое касается и чтения на неродном языке-

ке, это способ улучшить словарный запас, понимание основ грамматики и навыки письма.

Знакомство и изучение иностранной художественной литературы обязательно включено в образовательный минимум для учащихся. При знакомстве с художественной литературой другого народа учащиеся смогут получить представление о тех культурных кодах, которые лежат в основе языка, и обретают такие основы, на которые в дальнейшем они могут опираться при интерпретации текста на иностранном языке. Понимание художественного текста на иностранном языке служит залогом дальнейшего успешного освоения языковых и культурных тонкостей, которые возникают при переводе иностранного текста на родной язык. Иностраный художественный текст, таким образом, как носитель определенной модели культуры, помогает более глубокому познанию чужой культуры, с одной стороны. Существует множество доводов «за» и «против» использования художественных текстов при изучении иностранного языка. В большинстве случаев педагогов не устраивает то, что подготовка художественных текстов занимает у них огромное количество времени, и существенных результатов от работы они не видят. По этой причине многие учителя отказываются от этого вида работы, отдавая предпочтение другим формам обучения. Но с другой стороны, есть ряд доводов, которые выступают за внедрение художественных текстов:

1. Работа с художественным текстом значительно увеличивает словарный запас учащихся.

2. Поэтические и стихотворные тексты способствуют усвоению фонетики изучаемого языка.

3. Работа с художественным текстом демонстрирует те или иные грамматические модели.

4. Даже частичные, поверхностные знания иностранной художественной литературы и умение поддержать беседу на литературные темы углубляет коммуникативную компетентность учащихся, способствует установлению контактов с носителями языка, позволяет перевести их на более качественном высоком уровне.

Для того чтобы работать с текстами, учитель должен приобретать так называемую литературную компетенцию (знание истории и теории литературы в дидактической трансформации). Без этого невозможна практика использования художественного текста на уроках. Постепенное овладение умением работать с иностранной художественной литературой опирается на приобретенные навыки и способность анализировать художественный текст на родном языке. Художественный текст, как и другие типы текстов, выступает в обучении иностранному языку в двух функциях – как средство и как цель. Художественный текст как цель выступает в

качестве серьезного мотивирующего фактора при изучении иностранного языка (причем, как в средней, так и в высшей школе). Но как подойти к художественному тексту как средству? В данном случае возможны разные подходы. Вот самые важные из них:

1. Художественный текст как источник языковых и культурологических знаний является одним из типов учебных текстов, которые не требуют особой формы работы, и с ним можно работать как с любым повествованием или рефлексивным текстом.

2. Художественный текст является довольно специфическим и требует особой методики и организации учебного процесса. Учитель должен побуждать учащихся к их собственной креативности в выборе текстов и стимулировать их интерес к ним.

3. Учащиеся, прежде всего, должны знать и уметь анализировать основные художественные тексты родной для них литературы. А затем уже использовать приобретенные навыки при чтении литературы на иностранном языке [3]. К сожалению, педагог зачастую сталкивается с тем, что учащиеся не способны проанализировать художественный текст. В лучшем случае они могут лишь проанализировать произведение на уровне композиции и образов. Учащиеся иногда не могут дать характеристику текста и ограничиваются пересказом сюжета. Эти познания у ребят систематически нужно развивать и культивировать.

Для работы с текстом лучше всего придумывать систему упражнений, направленных на речевую деятельность. Как правило, работая с иноязычным текстом, преподаватель обращает внимание на содержательную сторону текста. Вниманию учащихся предлагаются различные вопросы, упражнения на подстановку слов, завершение фраз, диалог по тексту, его пересказ и т. д. Эту работу можно дополнить разнообразными упражнениями для постижения его структуры. Упражнения могут быть разделены на несколько групп и должны предлагаться учащимся по степени сложности, т. е. выполнение более сложных упражнений будет иметь смысл при наличии навыка, выработанного на упражнениях предыдущей, более легкой серии. Любой рассказ можно свести к простейшей повествовательной схеме:

- 1) начальная ситуация;
- 2) модифицирующий элемент, который меняет каким-то образом ситуацию и приводит к следующему этапу;
- 3) перипетии;
- 4) последний этап, приводящий к решающему действию;
- 5) развязка.

Эта работа напоминает систему плана, но имеет свое преимущество, т. к. проходит осознанно и способствует более глубокому пониманию текста [1].

Следующим этапом становится группа упражнений, направленных на восстановление повествовательной схемы. Ими могут стать такие задания, как:

- восстановить рассказ. Учащимся даются разрозненные отрывки небольшой истории. Их задача – восстановить отрывок текста;
- восстановить один из элементов структуры, например, придумать конец рассказа.

Более сложной ступенью в овладении искусством рассказа могут стать упражнения, дополняющие повествовательную схему, распространяющие ее. Они очень разнообразны, могут преследовать сразу несколько практических целей и особенно эффективны для обогащения лексического словаря учащихся и развития навыков коммуникации. К этому виду упражнений относятся задания типа:

1. Дополни текст портретом персонажа.
2. Расскажи о чувствах или мыслях героя в определенный момент.
3. Придумай воспоминания героя.
4. Придумай телефонный разговор между персонажами.

При несформированных речевых навыках эти задания могут быть представлены в облегченном варианте:

1. Дополни диалог.
2. Составь рассказ по плану.

Наоборот, на более совершенном этапе или для учащихся, склонных к творчеству, возможны усложненные задания. Например, сочинения по аналогии. Следующий этап работы – самостоятельное описание чего-либо. Для обучения экспрессивному описанию хорошо использовать яркую, красочную картину или фотографию. Учащиеся с недостаточным уровнем владения языком, как правило, ограничиваются при описании существительными и прилагательными цвета. Задача учителя – разнообразить их лексику, научить выделять главные и наиболее выразительные детали. Показателем сформированности навыка работы с текстом может явиться факт успешного самостоятельного описания объекта, при котором учащийся реализует конкретную коммуникативную цель. Например: а) дать дополнительную информацию о персонаже; б) побудить слушателя или читателя к действию; в) выразить определенные эмоции. Подобные серии упражнений, направленные на овладение тем или иным функциональным стилем речи, следует строить по единому принципу: от наблюдения и анализа явления через его воспроизведение, потом моделирование, к самостоятельному оперированию им с опорами и без них [2].

Многие учителя считают, что на уроках иностранного языка не всегда целесообразно выполнять упражнения, основанные на текстах. На наш взгляд, большой потенциал использования художественных текстов можно реализовать на факультативных занятиях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хуторской, А. В. Компетентный подход в обучении. Научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – М. : Эйдос, 2013. – 73 с.
2. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин – М. : Филоматис, 2004 – 408 с.
3. Юсупова, Ш. Б. Поэтапное становление навыка понимания незнакомых производных слов при чтении / Ш. Б. Юсупова // Достижения науки и образования. – 2017. – № 4 (17). – С. 58–59.

А. А. БУРАНКО

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина
Научный руководитель – О. П. Шкутник

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ

Под творчеством мы понимаем развитие любого вида деятельности самой личностью, когда осуществляется выход за пределы заданных требований. В основе творчества лежит системная организация психических свойств, что развивается на протяжении всей жизни и определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в определенном виде деятельности. Прежде всего, «творчество – это способность выполнять работу, которая одновременно является новаторской (т. е. оригинальной, неожиданной) и соответствующей (т. е. полезной, соответствующей требованиям задачи)» [1, с. 146].

Игра наряду с трудом и учением – один из основных видов деятельности человека, удивительный феномен нашего существования. По определению, игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [2, с. 87].

Дети дошкольного возраста обладают исключительно механической памятью, способностью без особого труда воспроизводить услышанное. У этих детей высоко развиты восприятие и острота слуха, они быстро схватывают тонкости прослушивания, у них появляется интерес к осмыслению своего речевого аппарата. Между тем в начальных классах, как из-

вестно, ведущим видом мотивации является познавательная. Переход «взрывом» от доминирования игровой к доминированию познавательной мотивации маловероятен.

Игра в обучении иностранному языку не противоречит учебной деятельности, а органически связана с ней. Еще в работах Я. И. Коменского отмечалось, что с помощью игры легче осуществляется включение в учебную деятельность [3, с. 114].

По словам Д. Б. Эльконина, игра выполняет *4 важные функции*:

- средство развития мотивационно-потребностной сферы;
- средство познания;
- средство развития умственных действий;
- средство развития произвольного поведения [4, с. 152].

Игра 1.

“What is this?”

Цель игры: повторение общих вопросов и ответов на них.

Оборудование: сделанные детьми дома карточки с рисунками.

Ход игры: Каждый ребенок готовит свою карточку следующим образом. Берется плотный лист бумаги. Складывается пополам (получается открытка), а внутри клеивается картинка с изображением какого-либо предмета или животного. Затем вырезается небольшое отверстие в первом листе открытки так, чтобы была видна только часть рисунка. Учитель или учащийся показывает открытку и спрашивает “Guess what is this?” Учащиеся задают вопросы: “Is this a cat?” Ответ: “Yes it is” or “No it isn’t”. Здесь можно дальше задавать вопросы “What color is it?” “Is it big?” и т. д.

Идею открыток можно использовать при изучении времени Present Continuous. Для этого нужны серии картинок по темам “Food”. Можно подобрать такие картинки мальчик или девочка пьет молоко, ест яблоко, рисует, пишет и т. д. В отверстии видна только голова. Показав открытку учитель спрашивает „Who is he(she)?” „What is he (she) doing?” „Is he eating, (sleeping, reading)?”

Игра 2.

«Составь предложение»

Цель игры: закрепить в памяти учащихся структуры повествовательных и вопросительных предложений.

Оборудование: карточки с разрезанными на части предложениями

Ход игры: На разных карточках пишутся части предложений по одному слову. Надо быстро составить

- 1) повествовательное предложение,
- 2) общий вопрос
- 3) специальный вопрос

- 4) вопрос к подлежащему
5) отрицательное предложение.

За каждое правильно составленное предложение команде засчитывается 1 очко, за каждую ошибку снимается 1 очко. Кто больше наберет очков, тот и выиграет.

Игра 3.

«Назови номер телефона»

Цель игры: повторение и закрепление в памяти учащихся числительных.

Оборудование: шкатулка с номерами телефонов.

Ход игры: Из шкатулки вынимают карточку с номером телефона и по-английски называют его.

Относительно развития творческих способностей, мы считаем целесообразным поэтический перевод стихотворения или песни. Например, стихотворение из учебника по английскому языку для второго класса:

Snow falls, falls, falls.

Let's play snowballs!

Dear friends, Bill and Ben

Let us make a big snowman!

Поэтический перевод, который сделали ученики:

Снег идет, идет, идет,

В снежки всех гулять зовет!

Лучших друзей Билла и Бена

Снежную бабу лепить зовем!

Таким образом, игровые приемы выполняют множество функций в процессе развития ребенка, облегчают учебный процесс, помогают усвоить увеличивающийся с каждым годом материал и ненавязчиво развивают необходимые компетенции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2014. – 416 с.
2. Борытко, Н. М. Теория обучения: учебник для студ. пед. вузов / Н. М. Борытко. – В. : ВГИПК РО, 2006. – 72 с.
3. Комков, И. Ф. Методика преподавания иностранных языков / И. Ф. Комков. – Минск, 2009. – 348 с.
4. Ляховицкий, М. В. Общая методика обучения иностранным языкам / М. В. Ляховицкий. – М., 2011. – 301 с.

А. С. ВАКУЛЬЧИК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Л. Я. Дмитрачкова

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТАРШИХ
ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

Активизацию когнитивной и познавательно-коммуникативной деятельности обучающегося в рамках лично ориентированного подхода обуславливает внедрение в образовательную практику информационно-коммуникационных технологий. Это программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации в рамках информационных ресурсов локальных и глобальных компьютерных сетей. Их образовательный потенциал направлен на совершенствование межкультурной компетенции обучающихся, формирование культуры общения в электронной среде (информационной культуры в целом), а также развитие навыков работы на компьютере для презентации результатов собственной научно-исследовательской деятельности обучающихся в частности. При этом обеспечивается индивидуализация и дифференциация обучения с учетом возможностей и уровня обученности субъектов.

Для обозначения процессов подготовки и передачи информации обучающемуся, средством осуществления которых является компьютер, в научно-методической литературе используется также термин «компьютерные технологии обучения». Применительно к обучению выделяют следующие их компоненты: компьютерные обучающие программы (электронные учебники, тренажеры, лабораторные практикумы, тестовые системы); обучающие системы на базе мультимедиа технологий, построенные с использованием персональных компьютеров, видеотехники, накопителей на оптических дисках; интеллектуальные и обучающие экспертные системы, используемые в различных предметных областях; распределенные базы данных по отраслям знаний; средства телекоммуникации, включающие в себя электронную почту, телеконференции, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными и т. д. Составляющими элементами информационно-коммуникационных технологий являются также Интернет-технологии как автоматизированная среда получения, обработки,

хранения, передачи, использования знаний в виде информации, а также среда их воздействия на объект, реализуемая в сети Интернет, включая машинный и человеческий (социальный) элемент. Необходимость использования Интернет-технологий в обучении иностранному языку обусловлена, среди прочего, повышением интереса к изучению иностранного языка в рамках компьютеризации образовательного процесса, непрерывным ростом объема знаний и трудностью их усвоения в сжатые сроки обучения, падением интереса к традиционному обучению предмету, а также противоречием между едиными программными требованиями к изучению иностранного языка и разным уровнем учебных возможностей школьников. К наиболее часто используемым в учебном процессе средствам Интернет-технологий относятся:

- 1) электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора;
- 2) электронные энциклопедии и справочники;
- 3) тренажеры и программы тестирования;
- 4) образовательные ресурсы Интернет-сети;
- 5) DVD и CD диски с картинками и иллюстрациями;
- 6) видео и аудиотехника;
- 7) научно-исследовательские работы и проекты;
- 8) интерактивная доска и др.

Очевидно, все средства Интернет-технологий, применяемые в системе образования, можно разделить на два типа: *аппаратные* (компьютер, принтер, сканер, фотоаппарат, видеокамера, аудио- и видеомаягнитофон) и *программные* (электронные учебники, тренажеры, тестовые среды, информационные сайты, поисковые системы Интернета и т. д.). С точки зрения возможностей использования этих технологий в образовательной деятельности для организации информационного ее обеспечения предлагается классифицировать средства Интернет-технологий следующим образом:

1) для поиска литературы в сети Интернет с применением браузеров типа Internet Explorer, Mozilla Firefox и др., различных поисковых систем и программ для работы в режиме online (Yandex.ru, Rambler.ru, Mail.ru и т. д.) и работы с ней (реферирование, конспектирование, аннотирование, цитирование, создание слайдов-презентаций в режиме online);

2) для работы с текстами с использованием пакета основных прикладных программ Microsoft Office: Microsoft Word, что позволяет создавать и редактировать тексты с графическим оформлением; Microsoft Power Point позволяет создавать слайды-презентации для более красочной демонстрации материала; Microsoft Excel позволяет выполнять вычисления, анализировать и визуализировать данные и работать со списками в таблицах и на

веб-страницах; Microsoft Office Publisher позволяет создавать и изменять буклеты, брошюры и т. д.;

3) для автоматического перевода текстов с помощью программ-переводчиков (PROMTХТ) и электронных словарей (AbbyLingvo7.0);

4) для хранения и накопления информации (CD-, DVD-диски, Flash-диски);

5) для общения (Internet, электронная почта, Skype, Hangout и т. д.);

б) для обработки и воспроизведения графики и звука (проигрыватели Microsoft Media Player, zplayer, программы для просмотра изображений CorelDraw, PhotoShop), программы для создания схем, чертежей и графиков (Visio и др.).

Однако само по себе наличие доступа к Интернет-технологиям не является гарантом быстрого и качественного языкового образования. Учебные Интернет-технологии должны быть направлены, прежде всего, на комплексное формирование и развитие всех аспектов иноязычной коммуникативной компетенции. В частности, учитель должен готовить учащихся к созданию письменных сообщений с очень разной функционально-коммуникативной направленностью, содержанием, композиционной структурой и языковой формой. Формирование и развитие у учащихся письменной коммуникативной компетенции включает в себя овладение ими содержанием и формой письменного произведения речи как средства общения.

Особое значение письменная коммуникативная компетенция приобретает на старшем этапе обучения иностранному языку. В соответствии с тем, что ведущим видом деятельности старшеклассников является учебно-профессиональная деятельность, обучение иностранному языку на этой ступени должно быть ориентировано на формирование конкретных коммуникативных умений, например, реферировать, аннотировать, комментировать, составлять и переводить иностранный текст в различных условиях письменного общения, т. е. развитие практически необходимых умений работать с иноязычным сообщением. При этом в центре внимания – развитие культуры письменной речи на иностранном языке, углубление культуроведческих знаний об образе и стилях жизни в странах изучаемых языков.

Использование Интернет-технологий в обучении письменной речи в старших классах позволит нам более полно реализовать целый комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических принципов. Неизбежен пересмотр сложившихся сегодня организационных форм учебной работы: увеличение самостоятельной индивидуальной и групповой работы учащихся, отход от традиционного урока с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения, увеличение объе-

ма практических и творческих работ поискового и исследовательского характера.

Таким образом, обучение письменной речи на старшей ступени интегрируется в целостный образовательный процесс, направленный на:

1) развитие коммуникативной культуры и социокультурной образованности школьников, что позволяет им быть равноправными партнерами межкультурного общения на иностранном языке в бытовой, культурной и учебно-профессиональной сферах;

2) овладение этикой дискуссионного общения на иностранном языке;

3) обсуждение культуры, стилей и образа жизни людей;

4) развитие общеучебных умений собирать, систематизировать и обобщать культуроведческую и иную информацию, представляющую интерес для учащихся;

5) овладение учащимися технологиями самоконтроля и самооценки уровня владения языком;

6) развитие умений самопрезентации и представления родной страны и культуры, образа жизни людей в процессе иноязычного межкультурного общения;

7) дальнейшее использование иностранного языка в профессионально-ориентированном образовании.

В.-В. М. ВАКУЛЮК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. В. Онищук

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОРОТКОМЕТРАЖНЫХ ФИЛЬМОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Овладение коммуникативной компетенцией на иностранном языке, будучи вне страны изучаемого языка, одна из наиболее трудных задач. Поэтому учитель на своих уроках должен создавать реальные ситуации общения, используя для этого различные методы и приемы работы. Не менее важной является задача приобщения учеников к культурным ценностям народа – носителя языка. Один из самых продуктивных способов улучшить знания по иностранному языку – это просмотр фильма. Фильм дает яркую эмоциональную окраску процессу изучения иностранного языка. Это натуральный, естественный, живой разговорный язык в чистом виде. При правильном выборе фильма необходимо учитывать ряд моментов. Он

должен соответствовать программной тематике курса иностранного языка. Также нужно уделить особое внимание тому, чтобы фильм был аутентичным, в нашем случае, снятым на немецком языке. Немаловажным моментом является также продолжительность фильма. В последнее время фильмы становятся все длиннее, могут идти более двух часов. Наиболее оптимальны фильмы длительностью от 60 до 90 минут. Идеальным вариантом являются короткометражные фильмы [1].

Короткометражный фильм, кинофильм, состоящий не более чем из 4–5 частей и длящийся не более 40–50 мин. экранного времени. Короткометражными делаются документальные, а также научно-популярные фильмы. Иногда как особый жанр создаются короткометражные художественные фильмы [2].

Оказывая сильное эмоциональное и эстетическое воздействие на обучающихся, фильм стимулирует непроизвольное запоминание языкового материала, обеспечивая тем самым лучшее усвоение данного материала, способствует достижению так называемого «эффекта присутствия», т. е. иллюзии участия обучающихся в актах коммуникации на иностранном языке, происходящих на экране. Фильм помогает мобилизовать и организовать умственную и речевую активность обучающихся, являясь также эффективным средством обучения ученика аудированию, т. е. пониманию иностранной речи на слух. В настоящее время фильмы используются для организации условий, максимально благоприятствующих восприятию иноязычной речи, для побуждения интереса к изучению языка, для создания речевых и неречевых ситуаций общения, облегчающих процесс аудирования, говорения и письма на иностранном языке, для изучения культуры, обычаев и нравов, географии страны и, наконец, для конкретизации изучаемых языковых явлений (например, грамматики, фонетики, разговорного стиля речи и др.).

Фильм обладает многими дидактическими возможностями, которые показывают, что кино несравнимо по силе воздействия с другими средствами наглядности, но фильм только тогда дает педагогический эффект, когда используется методически грамотно и оправданно.

Восприятие кинофильма вообще, и на иностранном языке в частности, во многом аналогично восприятию любого художественного произведения. В фильме моделируются жизнь, характер персонажей, их внутренний мир, диалектика событий и чувств. Создатели картины проникают в динамику сознания и чувств своих героев, они раскрывают реальную жизненную действительность, то есть взаимоотношения человека и мира в самых разных аспектах. При восприятии фильма ученик находится в условной, а не в реальной ситуации, но и он становится активным участником показываемого, принимает решения, думает о том, как бы поступил в данном,

конкретном случае. Зритель-учащийся зачастую отождествляет себя с героем, идентифицируется с ним, переносит на себя его поступки. Используя экранный материал на аудиторных занятиях или во внеучебное время, мы должны знать, что фильм воспринимается учениками как художественная модель жизни, производящая на мыслительную деятельность обучающихся такое же впечатление, как и реальная жизнь. Любое восприятие кино представляет собой активный процесс прежде всего потому, что зритель-обучающийся проявляет интерес к фильму, пытается понять и оценить то, что в нем высказано. Из особенностей фильма приметнее, а для нашей темы и важнее всего, что фильм управляет вниманием зрителей-обучающихся с большей настойчивостью и эффективностью, чем любое другое зрелище – и художественное, и нехудожественное. Благодаря крупности планов, изменениям дистанции, ракурсу, монтажу камера может показывать деталь долго, а может бросить на нее беглый взгляд, может приблизиться к чему-либо или кому-либо, а может удалиться. Эта особенность очень облегчает восприятие фильма по сравнению со смежными наглядными пособиями школы.

Из всех зрителей, слушателей или читателей кинозритель-обучающийся наиболее активный участник действия. Соучаствуя в действии фильма, зритель учится. Известно большое воспитательное значение фильма для формирования взглядов, убеждений, нравственных качеств человека. Известно также, что песни, удачные речевые выражения заимствуются из фильма и становятся популярными. Основываясь на данном положении, в упражнениях, в лабораторных работах, создаваемых к фильмам, следует использовать речевые обороты, взятые из фильма. Эти обороты обогащают речь, активизируют мышление, стимулируют речь во время обсуждения, увеличивают лексический запас [3].

Просмотр фильмов в процессе обучения дает большие возможности для развития умений и навыков во всех видах речевой деятельности. При просмотре фильма работают слуховая, зрительная и эмоциональная виды памяти, а проговаривая текст за актерами, работает моторная память. Фильмы на иностранном языке помогают получить новую информацию, укрепить уже приобретенные знания, улучшить правильность произношения слов и фраз, видеофильмы придают учебному процессу максимальную коммуникативную направленность, кроме того, это один из самых приятных способов изучения иностранного языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова, И. В. Просмотр аутентичных художественных фильмов, как способ совершенствования коммуникативной компетенции в области иностранного языка / И. В. Антонова // Молодой ученый. – 2011. – № 6. Т. 2. – С. 119–122.

2. Энциклопедия кино. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://art.niv.ru/doc/encyclopedia/kino/fc/slovar-202-33.htm#zag-9122>. – Дата доступа: 18.04.2019.

3. Щербакова, И. А. Кино в обучении иностранным языкам / И. А. Щербакова. – Минск : Высшэйшая школа, 1984. – 94 с.

Я. С. ГАЦ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Н. В. Иванюк

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АННОТИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ

Современное информационное пространство предстает единым механизмом с множеством элементов, взаимосвязанных между собой. В таком многообразии поступающей информации перед человеком предстает сложная задача поиска необходимой подлинной информации, при этом опуская информацию второстепенную.

Согласно С. Л. Рубинштейну, мыслительная деятельность индивида может активизироваться при наличии проблемной ситуации и нацеливать его (индивида) на решение определенных задач. «Для разрешения стоящей перед ним задачи мышление идет посредством многообразных операций, составляющих различные взаимосвязанные и друг в друга переходящие стороны мыслительного процесса. Таковыми являются сравнение, анализ и синтез, абстракция и обобщение» [2]. Указанные явления представляют собой составляющие основного процесса – процесса мышления.

Умение мыслить продуктивно, целенаправленно, четко формулируя доводы и принимая возражения через призму критики, но с должным вниманием; ориентироваться в динамично растущем потоке информации, не теряя внимания и концентрируясь на наиболее существенной информации, – все вышеперечисленное является ценными качествами для будущего специалиста.

С целью более детального знакомства и дальнейшего применения данной системы суждений в научных трудах и исследованиях считаем целесообразным рассмотреть несколько определений термина «критическое мышление».

Критическое мышление (англ. Critical thinking) представляет собой систему суждений, которая позволяет анализировать и приводить аргументированные доводы, а также ставить под сомнение любую приходящую ин-

формацию, в том числе и собственные суждения. Критическое мышление позволяет приводить обоснованные доводы, интерпретации, а также применять полученные результаты к идеям, явлениям и проблемам.

Д. Халперн дает следующее определение критическому мышлению в своей работе «Психология критического мышления»: это «направленное мышление, оно отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью, его отличает использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата» [3].

Данное понятие имеет множество определений в научных трудах философов, психологов и педагогов, но большинство исследователей сходятся во мнении относительно умений, необходимых для того, чтобы мыслить критически. Такими умениями являются:

- 1) умение анализировать и синтезировать информацию;
- 2) способность к осуществлению индукции и дедукции;
- 3) умение наблюдать;
- 4) умение интерпретировать;
- 5) наличие строгой логики;
- 6) контроль над собственными чувствами и эмоциями;
- 7) способность осуществлять переход от абстрактного к конкретному;
- 8) наличие творческого мышления, развитого воображения и широкого кругозора.

Наличие всех вышеуказанных умений является необходимым условием при обучении аннотированию иноязычных текстов. Предлагаем подробнее рассмотреть данный прием работы с иноязычным текстом, который является наиболее эффективным и используемым методом обработки иноязычного материала.

Аннотирование (от лат. *annotatio* – ‘замечание’) – это аналитический процесс обработки информации, предназначенный для резюмирования документов, книг или статей, раскрытия их логической структуры. Другими словами, данный метод работы с текстом используется для получения краткой характеристики содержания материала, которая позволит выявить его достоинства, практическую значимость и новизну. Аннотация – это краткая справка об источнике информации с точки зрения его тематики, целью которой является помощь специалисту в выборе материала.

Ключевые требования к аннотациям:

- 1) лаконичность изложения;
- 2) соблюдение логической структуры текста, состоящего из двух либо трех составных частей: вводной, основной, содержащей перечень основных проблем, и заключительной, состоящей из краткой характеристики и оценки;

3) исключение модальных конструкций, личных местоимений, вводных конструкций, которые не влияют на содержание;

4) уместно использование пассивных конструкций типа: «рассматривается...», «анализируется...», «следовательно...», «статья посвящена...», «в данной статье рассматривается проблема...», «особое внимание уделено...», «в статье речь идет о...», «автор дает обобщенную характеристику» и т. д.;

5) изложение основных положений четко, ясно и доступно;

6) точность при переводе заглавия оригинального текста, терминов и формулировок;

7) использование общепринятых сокращений.

Следование всем вышеуказанным требованиям для успешного аннотирования текста, а также наличие всех умений, необходимых для развития критического мышления, позволяют успешно производить поиск, анализ и синтез информации, в сжатом виде передавать главную идею, выявляя пригодность данного материала для узкого круга специалистов, и, как следствие, успешно применять в своей научной и практической деятельности.

Таким образом, способность воспринимать информацию критически в современном информационном пространстве дает возможность самостоятельно приобретать подлинные знания, опуская ложные суждения, предвидеть возникающие трудности и находить пути их решения, проводить оценку и анализ поступающей информации, выдвигать гипотезы решения проблем, приводить аргументированные доводы, формулировать выводы, а также мыслить творчески, независимо от ситуации. Развитие критического мышления является необходимым условием при обучении аннотированию иноязычных текстов, что способствует поиску и анализу подлинной информации, а также прочному усвоению и применению полученных знаний в своей будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бутенко, А. В. Критическое мышление: метод, теория, практика: учеб.-метод. пособие / А. В. Бутенко, Е. А. Ходос. – М. : Мирос, 2002. – 176 с.

2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.

3. Загашев, И. О. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – СПб. : Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.

4. Маркушевская, Л. П. Аннотирование и реферирование (Методические рекомендации для самостоятельной работы студентов) / Л. П. Маркушевская, Ю.А. Цапаева. – СПб. : СПб ГУ ИТМО, 2008. – 51 с.

В. А. ГЛАЗОВА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. Ф. Сатинова

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ГРУППЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Перед тем как приступить к обучению общению на английском языке дошкольников 5–6 лет, необходимо осуществить характеристику обучаемой группы, что позволит правильно и грамотно подобрать материал к урокам в соответствии с психолого-педагогическими особенностями учащихся.

Метод исследования – мониторинг. Цель исследования – выявление особенностей развития личностных и интеллектуальных качеств воспитанников. Объектом мониторинга, как уже упоминалось выше, являются интеллектуальные и личностные качества детей.

Принципы организации мониторинга: научность, динамичность корректировки технологий, методов и средств мониторинговой деятельности в связи с изменениями в развитии ребенка; уважительное отношение к личности ребенка, к его интересам, правам. Результаты мониторинга позволят скорректировать содержание, технологии и формы организации деятельности учащихся.

Изучение психолого-педагогических особенностей учащихся дошкольного возраста производилось непосредственно в ходе учебной деятельности, в течение урока, но особое внимание уделялось играм, направленным не только на изучение языка, но и на диагностику психолого-педагогических характеристик, а именно на определение уровня сформированности памяти, внимания, мышления, воображения, а также навыки общения со сверстниками и взрослыми. Для диагностики вышеперечисленных характеристик были выбраны следующие игры:

«Составь картинку». Цель игры: определение уровня развитости восприятия у детей. Ход игры: взять две одинаковые открытки, одну из которых оставить в виде эталона, а другую разрезать на 4–5 частей, затем, перемешав их, собрать по образцу.

«Объясни слово». Цель игры: определить степень сформированности воображения. Ход игры: учитель дает каждому ребенку 2–3 карточки к игре. Дети должны только с помощью слов подробно описать предмет, изображенный на картинке.

«Что пропало?». Цель игры: определить объем памяти и степень сформированности внимания учащихся. Ход игры: на доске развешиваются несколь-

ко картинок с предметами (5–7 штук). Детям дается несколько секунд для запоминания, затем они закрывают глаза. А учитель в это время убирает одну из картинок. Задача детей – угадать, какая картинка пропала и назвать ее.

«Найди варианты». Цель игры: определить уровень развития *мышления*, сообразительности. Игровой материал и наглядные пособия: карточки с изображением 6 кругов. Ход игры: ребенку дать карточку с изображением 6 кругов, предложить закрасить их таким образом, чтобы закрасенных и незакрасенных фигур было поровну.

Таким способом мы с помощью игр провели исследование психолого-педагогических особенностей группы дошкольного возраста 5–6 лет. В нашем исследовании мы использовали метод наблюдения. В группе 11 человек: 6 девочек и 5 мальчиков. Возрастной состав 5–6 лет.

В итоге исследования мы собрали все результаты деятельности детей в ходе уроков и в особенности их деятельность во время игр и получили следующие результаты.

В результате наблюдения мы установили, что восприятие продолжает развиваться. Однако у детей могут встречаться ошибки в тех случаях, когда нужно одновременно учитывать несколько различных признаков.

Результаты наблюдения показали, что у большинства детей произвольное и устойчивое внимание. Способны сосредоточенно действовать в течение 15–25 минут 8 воспитанников из 11. Остальные к концу урока теряют усидчивость и внимательность. Переключаемость внимания быстрая, общий уровень развития внимания соответствует возрасту.

Согласно результатам исследования, память развита достаточно хорошо: быстро запоминают, но также и быстро забывают, для чего требуется многократное повторение.

По результатам наблюдения можно судить о развитии мышления: присутствует наглядно-образное мышление и развито логическое мышление у большинства детей; воображение творческое, яркое, живое, присутствует богатство фантазии, способность к оперированию образами.

Результаты наблюдения подтверждают, что дети обладают достаточно высоким уровнем умственного развития, включающим расчлененное восприятие, обобщенные нормы мышления, смысловое запоминание.

Что касается вербальной части, то по результатам исследования мы установили, что речь детей внятная, проблем с речью на родном языке не имеется.

Таким образом, в итоге нашего исследования психолого-педагогических особенностей детей дошкольного возраста 5–6 лет, мы выделили для себя условия, которые должны быть соблюдены на последующих уроках с целью успешной реализации экспериментально-опытного

исследования по обучению общению дошкольников на английском языке с помощью игровых технологий.

Результаты наблюдения можно представить следующим образом.

Таблица 1. *Определение психолого-педагогических особенностей учащихся старшей «А» группы дошкольного возраста 5–6 лет. Оценка 1–5 (5 – очень хорошо развито, 4 – хорошо развито, 3 – удовлетворительно развито, 2 – недостаточно развито, 1 – не развито.)*

Ф.И./Критерии	Восприятие	Память	Воображение	Внимание	Мышление
1. С. Маргарита	5	4	4	4	3
2. В. Максим	4	4	4	3	3
3. В. Елизавета	5	5	5	4	4
4. Г. Александр	5	4	4	3	4
5. Ф. Дарья	5	5	5	5	4
6. М. Артем	4	3	3	3	3
7. А. Игорь	4	3	4	2	3
8. К. Ульяна	5	5	5	5	4
9. В. Мария	5	5	5	5	5
10. К. Полина	4	3	4	4	3
11. О. Николай	3	3	3	4	3

Согласно данным, полученным в результате исследования, можно представить особенности группы в процентном соотношении. У 96 % детей очень хорошо развито восприятие, 80 % детей обладают хорошей памятью, у 83 % детей присутствует богатое воображение, 76 % детей способны длительное время концентрировать свое внимание в ходе учебной деятельности, 70 % детей владеют логическим/наглядно-образным мышлением. Исходя из вышеперечисленных данных, мы можем сделать вывод, что при дальнейшем обучении необходимо сделать упор на развитие внимания детей дошкольного возраста, а также развивать их мышление в ходе обучения иностранному языку.

А. Н. ГРЕБЕНЬ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. В. Василюк

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время уже невозможно представить какой-либо аспект нашей жизни без использования современных информационно-

коммуникационных технологий (ИКТ). ИКТ заняли прочное место в процессе обучения иностранным языкам. Методика обучения иностранным языкам переживает сегодня революционные изменения в связи с информатизацией отечественных учебных заведений, а интеграция мультимедийных технологий в процесс обучения иностранным языкам стала уже свершившимся фактом. Использование новых информационных технологий в преподавании иностранных языков является одним из важнейших аспектов совершенствования и оптимизации учебного процесса, обогащения арсенала методических средств и приемов, позволяющих разнообразить формы работы и сделать урок иностранного языка не только более эффективным, но и интересным и запоминающимся для учащихся.

24 июня 2013 года Министром образования Республики Беларусь была утверждена концепция «Информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года». В настоящее время при учреждении «Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь» создана рабочая группа по разработке плана мероприятий по реализации данной концепции. Она задает основные цели, задачи, направления информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года, а также определяет базовые принципы, подходы и условия для успешной реализации процесса информатизации [1].

Процесс информатизации образования предполагает широкое использование ИКТ в изучении иностранных языков для коммуникативно-речевого и когнитивного развития учащихся, развития их творческих возможностей и способностей и создания условий для их самообразования. Отличаясь высокой степенью интерактивности, компьютерные телекоммуникации способствуют созданию уникальной учебно-познавательной среды, т. е. среды, используемой для решения различных дидактических задач (например, познавательных, информационных, культурологических и др.). Главной особенностью данной среды является то, что она пригодна как для массового, так и для сугубо индивидуального обучения и самообразования [2].

ИКТ представляют собой широкий спектр цифровых технологий, применяемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет).

Современная образовательная парадигма, строящаяся на компьютерных средствах обучения, берет за основу не передачу школьникам готовых знаний, умений и навыков, а привитие обучающимся умений самообразования. При этом работа учащихся на уроке носит характер общения с пре-

подавателем, опосредованного с помощью интерактивных компьютерных программ и аудиовизуальных средств.

К наиболее часто используемым в учебном процессе средствам ИКТ относятся:

- 1) электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора;
- 2) электронные энциклопедии и справочники;
- 3) тренажеры и программы тестирования;
- 4) образовательные ресурсы интернета;
- 5) DVD и CD диски с картинками и иллюстрациями;
- 6) видео и аудиотехника;
- 7) интерактивная доска.

Перечисленные средства ИКТ создают благоприятные условия на уроках английского языка для организации самостоятельной работы обучающихся. Они используют компьютерные технологии не только для изучения отдельных тем, но и для самоконтроля полученных знаний. Причем одним из преимуществ компьютера является то, что он способен сколько угодно повторять любые задания, добиваясь правильного ответа и, в конечном счете, автоматизировать отработываемый навык.

Наиболее популярной формой применения ИКТ в наших школах являются мультимедийные презентации. Они очень удобны как для учителя, так и для учеников. Обладая минимальными знаниями в области компьютерных технологий, учитель может создавать оригинальные учебные материалы, которые увлекают, мотивируют и нацеливают учащихся на успешные результаты.

Преимущества внедрения интернет-технологий в процесс обучения английскому языку не вызывает никаких сомнений. Однако само по себе наличие доступа к Интернет-ресурсам не является гарантом быстрого и качественного языкового образования. Учителем должна быть проделана огромная работа по поиску материалов, источников.

Результатом использования ИКТ в преподавании иностранных языков является улучшение качества обучения, высокая познавательная активность учащихся, индивидуализация обучения, развития творческого подхода при выполнении учебных заданий. Урок с использованием ИКТ дает возможность проводить занятия с учениками, имеющими разный уровень языковой подготовки, давать им задания различной степени сложности, предлагать набор заданий и упражнений в соответствии с их способностями. Сегодня информационно-коммуникационные технологии можно считать тем новым способом передачи знаний, который соответствует качественно новому содержанию обучения и развития ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.gov.by/page-1081>. – Дата доступа: 02.03.2019.
2. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат. – 4-е изд. стер. – М. : Академия, 2009. – 272 с.

Н. Д. ГРУШЕВСКАЯ, М. А. СЫЧ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Современное общество, вступившее в эпоху глобализации, остро нуждается в осмыслении лингвокультурных процессов, происходящих в нем. С одной стороны, необходимо исследовать языковые тенденции, которые способствуют «окультуриванию» наций, с другой стороны, нуждаются в осмыслении факторы влияния современной культуры на формирование адекватного и необходимого своеобразного ключа – «комплекта грамотности», который будет способствовать успешной адаптации человека в обществе.

Жизнь все больше диктует условия, при которых важной составляющей частью нашей жизни становится не накопление знаний, а развитие определенных умений, компетенций, которые помогут сориентироваться в огромном потоке и найти правильные решения, адекватно реагировать на различные жизненные ситуации, контактировать с другими людьми. Поэтому необходимо готовить человека осваивать такие умения, которые позволят ему социализироваться и адаптироваться к любым реалиям нашего времени. Данные положения отражены в компетентностном подходе, который позволяет ставить вопрос о лингвокультурной компетенции, способах и методах ее формирования.

Считая язык одним из самых главных ценностей, которыми обладает нация, так как в нем отражаются те духовные и материальные, значимые и важные объекты, нормы и законы, способы общения, являющиеся ключевыми принципами развития любой личности, мы определяем лингвокультурную компетенцию как внутреннее богатство личности, формирующееся за счет познания, освоения коренных знаний общества.

Каждый учащийся в отдельности, и все наше государство в целом заинтересованы сегодня в практическом овладении иностранным языком,

обеспечивающем приобщение к мировой культуре. Без осознания и освоения языковой культуры не может быть сформирована лингвокультурная компетенция, а без формирования лингвокультурной компетенции невозможно овладеть языковой культурой.

Под лингвокультурной компетенцией мы понимаем базовые знания, актуализированные человеком в процессе его жизнедеятельности и отражающие ценностные представления, нормы, правила, действующие в данной культуре и языке. Другими словами, эти знания воплощены в базовых лингвокультурных единицах, отражающих языковую культуру общества. В обучении иностранному языку с позиции компетентного подхода, который предполагает, что все, что изучается, накапливается, аккумулируется в процессе всего курса обучения, должно употребляться, использоваться, актуализироваться.

В большей степени это относится к теоретическим знаниям, которые должны стать не просто балластом и неиспользованным материалом, а практическим оружием для объяснения явлений, решения практических ситуаций и проблем. Т. е. такой подход выдвигает на первый план не информированность человека, а его умения разрешать проблемы, связанные с познанием и объяснением явлений действительности, а также с взаимоотношением людей.

Мы считаем, что центральной является идея о взаимосвязанном изучении языка и культуры, формировании лингвокультурной компетенции. Речь идет об освоении и осознании базовых знаний с позиции взаимосвязи языка и культуры, которые предполагают: понимание базовых лингвокультурных единиц носителей языка, их культурную наполняемость, их место в языковой картине мира; усвоение базовых лингвокультурных единиц носителей языка, тесно связанной с историей, культурой, образом жизни, обычаями и менталитетом создавшего их народа; актуализацию базовых лингвокультурных единиц носителей языка в социокультурной ситуации.

В состав лингвокультурной компетенции мы включаем:

- лингвистическую компетенцию (знание и владение разного рода базовыми единицами, присущими данной культуре и законами системных отношений между ними);

- культурную компетенцию (владение культурно-обусловленными нормами), которая в свою очередь включает: социокультурную компетенцию (знание норм, правил и традиций своего общества);

- межсоциокультурную компетенцию (знание норм, правил и традиций другого общества).

При такой трактовке понятие лингвокультурная компетенция будет означать не только знание определенного количества слов и выражений, но и полное осознание и понимание всего комплекса культурных процессов,

которые сопутствуют и предопределяют значение этих языковых единиц и будут способствовать успешному взаимодействию личности с другими членами общества и ее самореализации в этом обществе. С нашей точки зрения, именно наличие лингвокультурной компетенции и школьников, и выпускников может способствовать решению различных социокультурных проблем и в дальнейшем поможет справляться с определенными коммуникативными задачами.

Одной из целей обучения иностранному языку является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, следовательно, основное назначение обучения иностранному языку состоит в формировании коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Целью формирования коммуникативной компетенции является состоявшийся коммуникативный акт. Средства достижения этой цели – составляющие коммуникативной компетенции (языковые знания и навыки, речевые умения, лингвострановедческий компонент содержания обучения).

Важнейшим компонентом коммуникативной компетенции по праву признается языковая компетенция, обеспечивающая на основе достойного объема знаний как конструирование грамматически правильных форм и синтаксических конструкций, так и понимание смысловых отрезков речи, организованных в соответствии с нормами иностранного языка.

Таким образом, в качестве приоритетной цели выступает коммуникативная компетенция. Коммуникативная компетенция есть интегративное понятие, включающее как умения и навыки выполнять действия с языковым материалом, так и страноведческие знания, умения и навыки. В то же время иностранный язык – это только средство, при помощи которого можно приобретать и демонстрировать свой общекультурный уровень, свое умение мыслить, творить, оценивать внешние мысль и творчество. В настоящее время лингвострановедческий подход при обучении иностранному языку занимает лидирующую роль. При реализации лингвострановедческого подхода совместно с обучением иностранного языка происходит значительно повышение культурного уровня учащегося, расширение его кругозора, рост интереса в изучении иностранного языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хомский, Н. Язык и мышление. Язык и проблемы знания / Н. Хомский, В. Звегинцев. – БГК Им. И. А. Бодуэна Де Куртенэ, 1999. – 254 с.
2. Слобин, Д. Психолингвистика / Д. Слобин, Дж. Грин. – М., 1976. – 336 с.
3. Воробьев, В. В. Лингвокультурология / В. В. Воробьев. – М. : РУДН, 2008. – 336 с.
4. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

А. В. ГУСЕВА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. Д. Осипов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Парадокс образовательной системы состоит в том, что основываясь на классических принципах и следуя общепризнанным канонам, она, тем не менее, реагирует и на актуальные запросы общества, видоизменяясь в соответствии с новыми условиями и требованиями времени, образовательной парадигмы. Одними из главных вызовов для современной методики являются информатизация и компьютеризация. Эти тенденции характеризуются своей глобальностью и междисциплинарным характером: затрагивая подавляющее большинство школьных и университетских предметов и курсов, они оказывают влияние на каждого участника образовательного процесса. Согласно выдвинутой нами гипотезе, данная проблематика требует особого внимания в рамках лингвистического образования.

Иноязычная компетенция является сегодня неотъемлемой составляющей компетенции профессиональной. В условиях глобализации рынка труда и информационного пространства способность к иноязычному общению может стать ключевым фактором в становлении будущей карьеры. Поэтому целесообразным и логичным является особое внимание к языковой подготовке в школе и ВУЗах. В последние десятилетия в методике преподавания иностранных языков наблюдается всё большее доминирование коммуникативного подхода в обучении. В Республике Беларусь он закреплён в утверждённой министерством образования Республики Беларусь концепции школьного учебного предмета «иностраный язык» [1]. Таким образом, особое внимание уделяется развитию умений и навыков, позволяющих осуществлять межкультурную коммуникацию.

Особенностью коммуникативного подхода в лингводидактике является его неравномерное распределение среди изучаемых языковых аспектов: прочно закрепившись в лексике, фонетике и стилистике, он всё ещё недостаточно распространён в изучении грамматики или словообразования [2]. Тем не менее, в последние десятилетия особой популярностью начинает пользоваться коммуникативная грамматика, которая может стать ключевым аргументом в решении проблемы применения коммуникативного подхода в изучении грамматического строя языка. В отличие от традиционной описательной грамматики, коммуникативная грамматика является грамматикой речи, т.е. речепорождения и речевосприятия [3]. Для неё характерно стрем-

ление характеризовать грамматические явления в зависимости от их роли в образовании и функционировании предложения как единицы коммуникации. В итоге обучение сводится к главной цели – коммуникации, грамматически правильному использованию коммуникативных единиц. По нашему мнению особое применение здесь могут найти электронные ЭОР, онлайн-платформы и информационно-коммуникационные технологии в целом.

Сочетание рецептивного и продуктивного путей усвоения грамматики и соответствующее применение онлайн-ресурсов создают необходимые условия, чтобы обучаться и обучать на аутентичных материалах, которые являются основой восприятия употребительных в речи носителей языка конструкций и сочетаний, ситуативных элементов. Усвоение учащимися такого рода речевых образцов обуславливает их дальнейшее умение использовать их в речи. Так как приобретение грамматической компетенции состоит из трёх основных этапов – презентации материала, его тренировки и активизации – рассмотрим возможности применения онлайн-ресурсов на каждом из них.

Этап **презентации** может включать рецепцию аудио- и видеоматериалов, рассмотрение и теоретический разбор отдельных грамматических правил и конструкций. Интернет содержит огромное количество аутентичного контента, который может быть использован в образовательных целях: видео, подкасты, теле- и радиопередачи. Одним из крупнейших источников аутентичных видео-материалов может стать видеохостинг YouTube. При выборе материалов стоит учитывать их целесообразность, аутентичность и отсутствие нарушений авторских прав. Создание графических алгоритмов, блок-схем, презентаций – эти и многие другие возможности онлайн-инструментария, использованные для объяснения и теоретического разбора материала повышают мотивацию учеников, увлекают их, дают возможность разложить теорию на более мелкие элементы.

Этап **тренировки** предполагает детальный анализ грамматической структуры воспринятых на первом этапе образцов, а так же отработку изученного материала в рамках условно-речевых упражнений. Преподаватель может сам разработать авторские упражнения и тесты и разместить их на онлайн-платформах с функцией автоматической проверки, исправления ошибок и наличия справочного материала, а так же найти уже готовые проверочные материалы, размещённые в сети Интернет в больших количествах. В качестве простого инструментария могут быть использованы Google-формы.

Этап **активизации** предполагает наличие речевой интенции и репрезентацию собственного речевого высказывания. Учащиеся могут записывать свои аудио- и видеоматериалы на основе изученной темы, активизируя тем самым слухо-произносительную составляющую языковой компетенции и одновременно отрабатывая усвоенный грамматический материал.

Наиболее эффективным может быть метод проектов, осуществлённых с помощью или же в интернете, так же может быть опробован жанр комментария в качестве ответа или реакции на высказывания сокурсников – блог-технологии, использование чатов и форумов.

Подводя итог необходимо отметить, что ЭОР в учебном процессе, кроме прочего, повышают ИКТ-компетенцию учащихся, которые осваивают новые технологии и способы решения поставленных задач, развивают метаспособности и навыки, необходимые для профессиональной деятельности в реалиях нашего времени.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» [Электронный ресурс] : утв. приказом министерства образования Республики Беларусь № 675 от 29.05.2009 г. // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://www.adu.by/ru/uchitelyu/uchebno-metodicheskoe-obespechenie-doshkolnogo-obshchego-srednego-i-spetsialnogo-obrazovaniya/kontseptsii-uchebnykh-predmetov.html>. – Дата доступа: 27.04.2019.

2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

3. Клобуков, Е. В. Проблемы изучения коммуникативной грамматики русского слова / Е. В. Клобуков // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : Филология, 1997. Вып. 1. – С. 32–39.

П. А. ДЕМБОВСКАЯ, О. П. ШКУТНИК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДКАСТИНГА КАК АЛЬТЕРНАТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ

Мультимедийное обучение набирает популярность. Методика создания и использования подкастов (как одного из видов мультимедийного обучения) переводит ученика из объекта в субъект обучения, а также стимулирует желание использовать полученные знания на практике. Благодаря компьютерным технологиям роль учителя уходит на второй план, где его задача – направить и скорректировать учебную деятельность ученика. Как показала практика, использование подкастов в значительной степени развивает социокультурную компетенцию учащихся, что является эффективным средством развития устойчивой мотивации обучаемых в рамках профессионально-ориентированного обучения иностранному языку.

Технологии подкастов, как и все технологии Web 2.0, обладают большим методическим потенциалом, а их комплексное применение способ-

ствуется формированию речевой компетенции обучающихся, являющейся основой формирования иноязычной социокультурной компетенции. Применение технологии подкастов позволяет преподавателю моделировать альтернативные стратегии обучения с учетом особенностей учащихся, вносить разнообразие в процесс изучения языка, повышать уровень мотивации.

В соответствии с классификацией технологий обучения иностранным языкам, предложенной О. Н. Игна, технологии подкастов являются моноинструментальными и полицелевыми, так как в них единственный инструмент (подкаст) может быть использован для решения нескольких задач/целей (например, для развития умений говорения, аудирования, чтения, письма) [1, с. 149].

Размещенный в сети подкаст позволяет совершенствовать навыки аудирования и говорения. А путем создания учащимися собственного подкаста, доступных для прослушивания или просмотра во всемирной сети – развивается мотивация к самостоятельному изучению иностранного языка [2, с. 189].

Основные тенденции использования подкастов:

1. Развитие умений аудирования (прослушивание подкастов).

Учащиеся приобретают умения: акцентировать необходимую информацию, анализировать содержание аудиоматериала, устанавливать отношение говорящего к предмету обсуждения, определять последующее либо допустимое развитие событий, отвечать на вопросы к тексту, понимать содержание прослушанного материала.

2. Развитие умений говорения (запись учеником собственного аудиоматериала).

Развивает навыки: вычленения цели сообщаемой информации, описания фактов, событий, главных действующих персонажей, изложения основного содержания прослушанного, формирование собственной оценки полученной информации [3, с. 121].

Методика подкастинга в обучении английскому языку эффективна для формирования социокультурной компетенции учащихся. Анализ результатов использования данной методики на практике иллюстрирует наглядно повышение уровня речевой и социокультурной подготовленности учащихся. В процессе обучения с использованием методики подкастинга ученики обретают уникальную возможность повысить личные достижения в изучении языка, им легче даются самостоятельные, индивидуальные и творческие упражнения.

Дидактический потенциал рассматриваемого метода обучения представлен:

– Аутентичностью данных.

– Подкаст зачастую сформирован реальным носителем языка, владеющим языком на углубленном уровне, нежели учитель в школе по своему определению. Тематика подкастов широка и разнообразна, что дает возможность в свою очередь педагогу развивать социокультурную компетенцию учащихся. Педагог не ограничен рекомендованными программой аудио-тренингами, а может строить педагогический процесс в более свободной и понятной ученику форме, с использованием дополнительных наглядных материалов, интересных учащемуся.

– Актуальностью тем.

– Интернет-база подкастов постоянно пополняется, что снабжает педагога свежим и актуальным материалом. Безусловно, анонсы можно прочесть и в печатном издании или послушать по телевидению и радио. Но, благодаря возможностям глобальной сети, публикации популярных, иностранных и отечественных сайтов можно и читать, и слушать в формате радиовещания. При этом можно избежать предварительной записи, чтобы прослушать ее более одного раза, ведь подкаст можно «прокручивать» нужное количество раз и не только в классной комнате.

– Мобильностью применения подкастов.

– Современные технологии позволяют перенести подкаст на любое мобильное средство (MP3-плеер, мобильный телефон, ноутбук, USB-накопитель), который предназначен для хранения и воспроизведения хранящейся на нем информации. Таким образом, у учащегося появляется доступ к подкастам в любое время и за пределами учебного заведения, а, значит, и расширяется среда обучения ученика. Внеклассный доступ к подкасту дает возможность получать и закреплять свои знания в свободное от школы время и в соответствии с личными особенностями восприятия получаемых знаний. Как следствие – аудирование, как вид работы учащегося, перестает восприниматься как неприятное задание повышенной сложности.

– Продуктивностью и интерактивностью.

Учащиеся становятся авторами подкастов, цензорами, редакторами, могут проводить исследование, либо критиковать подкасты своих одноклассников. Это способствует накоплению словарного запаса учащихся, расширению их социокультурной компетенции и общего кругозора.

Чтобы процесс обучения был эффективным, нужно помнить, что неоднократное применение аудиозаписей в ходе занятия оказывает большое влияние на центральную нервную систему, и непосредственно на зрительные и слуховые рецепторы. Чтобы обеспечить комфортное обучение необходимо помнить, что:

– подкаст не должен быть длительным (3–5 мин.);

– приступить к работе с подкастом в начале урока, через 15–20 минут после звонка;

– подкаст должен быть тематически актуален, информация озвучена несколькими дикторами (мужчинами, женщинами).

Таким образом, разнообразие и универсальность интернет-технологий позволяют формировать и совершенствовать педагогический процесс для повышения его эффективности в перспективе. Кроме того, работа с технологиями Web 2.0 является привлекательным форматом обучения, а также способствует повышению уровня индивидуального и интерактивного вовлечения ребенка в образовательные процессы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Игна, О. Н. Классификация технологий обучения иностранным языкам на основе принципа инструментальности / О. Н. Игна // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2017. – Вып. 6 (183). – С. 148–153.
2. Сысоев, П. В. Подкасты в обучении иностранному языку / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2014. – № 2 (26). – С. 189–201.
3. Драгунова, А. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов факультета иностранных языков через использование учебных интернет-ресурсов на основе технологий веб 2.0 / А. А. Драгунова : дис.... канд. пед. наук. – Ярославль, 2014. – 311 с.

Е. С. ДРОБОТ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина
Научный руководитель – В. Ф. Сатинова

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО КОЛЛЕДЖА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Интегрированное обучение профессионально ориентированному общению учащихся колледжа в контексте формирования иноязычной компетенции может рассматриваться с различных сторон. В данной работе мы будем выделять 4 основных аспекта интеграции при профессионально ориентированном обучении иностранному языку.

Первый аспект – интегрированное обучение всем видам речевой деятельности, а именно чтению, говорению, письму и аудированию.

Интегрированный подход в реализации профессионально направленного обучения иностранному языку является основным подходом, при взаимосвязанном формировании навыков и развитии умений во всех видах речевой деятельности.

В образовательном процессе железнодорожного колледжа мы рассматриваем компетенцию как формируемую способность во всех видах речевой

деятельности, и результатом образовательного процесса для учащихся является именно компетентность.

Во время обучения говорению учащиеся овладевают навыками построения монологических и диалогических высказываний с использованием профессиональной лексики в соответствии с коммуникативными ситуациями профессионального характера. При этом учитываются нормы речевого этикета, используемые в стране изучаемого языка, так как говорение являясь средством общения.

В ходе обучения чтению учащиеся знакомятся со специализированными профессиональными текстами и развивают умения языковой и контекстуальной догадки, которая позволяет им прогнозировать содержание текста на основе его названия или начала текста, используются опорные схемы и таблицы для воссоздания, понимания содержания текста.

Чтение относится к рецептивным видам речевой деятельности, однако оно может выступать средством общения. В процессе чтения человек узнает что-то новое, удовлетворяет свои потребности в чтении. Содержание текста воздействует на него через чтение.

В процессе обучения аудированию учащиеся также развивают навыки и умения смыслового восприятия англоязычной речи, но через слушание речи или аудиотекста в ситуациях профессионального общения с выделением основной информации из аудиотекста или речи собеседника при полном ее понимании. Аудирование, так же как и чтение, относится к рецептивным видам речевой деятельности.

При обучении письменной речи уделяется внимание развитию умений и навыков сообщения профессиональных сведений, заполнения типовых формуляров и написания деловых писем в соответствии с нормой принятой в стране изучаемого языка. Письмо также может выступать средством общения. При этом учащийся должен обладать лексическими, графическими и грамматическими навыками письма. Немаловажную роль играет и скорость написания текста, а именно способность учащегося быстро конспектировать услышанную или прочитанную информацию, составлять план и тезисы для планируемого высказывания.

Второй аспект интеграции включает в себя использование различных технологий и их элементов, подходов к обучению иностранному языку, таких как коммуникативный, проблемный, информационно-коммуникативный, деятельностный и интерактивный подходы.

Коммуникативные технологии – являются основные в интегрированном обучении общению во всех видах речевой деятельности. Доминантными являются условно-речевые и речевые упражнения, ментальные карты и таблицы предназначенные для организации овладения лексическими единицами речи и грамматическими структурами. В связи с тем, что общение –

это деятельность, деятельностные технологии играют основную в обучении роль. Под деятельностью во всех ее видах понимается «способ активного отношения человека к миру, направленный на его целенаправленное изменение и преобразование в соответствии с потребностями субъекта» [2, с. 8]. При обучении иностранным языкам речевая деятельность способствует приобретению опыта и интереса в овладении иностранным языком, то есть формированию компетентности.

В обучении устной речи – говорению, аудированию, общению – нами широко используются такие приемы как диалог, беседа, ролевые игры и тренинговые упражнения.

Интерактивные технологии в большей степени способствуют интеграции в обучении, выступают совокупностью коммуникативно-деятельностных технологий. В интегрированном обучении ученик и учитель выступают равноправными субъектами деятельности. К эффективным интерактивным приемам обучения учащихся колледжа общению на английском языке можно отнести такие технологии как «Аквариум», «Броуновское движение», «Ротационные тройки», «Мозговой штурм» и др.

Проблемные технологии основаны на проблемной задаче в ситуации, решая которую учащиеся, оперируя своими знаниями, приобретают опыт, способность и компетентность. Важным является вопрос о том, в чем же должна заключаться проблемность. По мнению Л. И. Колесник, проблемность может выражаться на разных уровнях: проблемность текста, проблемность заданий, одновременная проблемность текста и заданий [3, с. 162]. В профессионально-ориентированном обучении в большей степени используются проблемы, тесно связанные с профессиональной деятельностью учащихся, в нашем случае – с работой специалиста железнодорожного профиля.

Следует уделять внимание и информационно-коммуникативным технологиям. Использование ресурсов Интернет, различных технических средств и программного обеспечения позволяет учителю повысить эффективность преподавания английского языка за счет повышения мотивации учащихся. Популярными являются сервисы Web 2.0, к которым можно отнести сервисы по созданию ментальных карт – <https://www.mindomo.com> и Voki-видео – <https://www.voki.com>.

Третьим аспектом является интеграция дисциплин профессиональной железнодорожной направленности в английский язык.

Учебная программа курса «Иностранный язык (профессиональная лексика)» составлена с учетом связи учебного материала со специальными учебными дисциплинами профессионального компонента. Профессионально направленный подход проявляется в уровне языковой компетентности, то есть в уровне знаний и умений, опыта учащихся и возможных способов

применения их в будущей профессиональной деятельности. Важное место в обучении занимают интегрированные уроки. При этом интегрированный урок понимается как урок, построенный на тесной взаимосвязи и параллельном изучении видов речевой деятельности с другими дисциплинами железнодорожного профиля.

И завершающий, четвертый аспект интеграции включает в себя интеграцию белорусской системы образования в мировую систему.

29 мая 2018 года состоялась международная конференция министров образования в Париже, где для Республики Беларусь были выдвинуты условия, которые должны быть выполнены до 2020 года.

Несмотря на то, что большинство требований относятся к высшей системе образования, реформация затрагивает и средне-специальные заведения. Для преподавания иностранного языка в средних специальных учреждениях образования, необходимо подготовить специалистов с достаточным уровнем знаний, дающих возможность продолжать свое обучение в модернизированной системе высшего образования, в целях овладения необходимым уровнем иностранного языка, достаточного для обучения в ВУЗах – партнерах по Болонской системе образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования / Е. И. Пассов. – Минск ; Лексис, 2003. – 184 с.

2. Дмитрачкова, Л. Я. Инновации в обучении иностранным языкам: учеб. пособие / Л. Я. Дмитрачкова. – М-во образования Респ. Беларусь, Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2018. – 188 с.

3. Соизучение языка и культуры в системе современного языкового образования: подходы, проблемы, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17–18 дек. 2014 г. В 2 ч. Ч. 2 / редкол.: Н. П. Баранова [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2015. – 240 с.

Е. С. ДРОБОТ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – В. Ф. Сатинова

СИТУАЦИИ ОБЩЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ПРОФИЛЯ

Ситуация является единицей общения. Е. И. Пассов описывает ситуацию следующим образом: «это единица функционирования процесса общения, существующая как интегративная динамическая система статусно-ролевых, социальных, деятельностных и нравственных взаимоотношений

субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся» [2, с. 77].

Для определения сфер и ситуаций общения специалистов железной дороги были проанализированы специальности, по которым обучаются учащиеся в колледже, и непосредственно деятельность специалистов железной дороги. Также была проанализирована учебная программа по предмету «Английский язык (профессиональная лексика)», в которой представлен примерный тематический план занятий, который включает в себя такие темы как:

- «Компетенция специалиста»;
- «Профессиональное самоопределение личности»;
- «Оборудование, инструменты, приспособление и материалы»;
- «Производственные процессы и технологии».

В Брестском колледже – филиале БелГУТа осуществляется обучение на 4 основных отделениях, таких как:

1. «Автоматика и телемеханика на железнодорожном транспорте»;
2. «Технологическая связь на железнодорожном транспорте»;
3. «Железнодорожный путь и путевое хозяйство. Техническая эксплуатация погрузочно-разгрузочных, путевых, дорожно-строительных машин и оборудования»;
4. «Организация перевозок и управление движением на железнодорожном транспорте».

На каждом отделении имеются свои особенности обучения и как результат – свои узко-специальные ситуации и сферы общения, которые охватить в полной мере при изучении иностранного (английского) языка за время курса «Английский язык (профессиональная лексика)» не предоставляется возможным. Однако можно выделить ряд общеспециальных тем и как результат – общеспециальных ситуаций общения, которые в той или иной степени будут иметь отношение к каждой специальности на каждом отделении железнодорожного колледжа. К таким темам можно отнести:

- систему образования в англоговорящих странах и роль иностранного языка;
- устройство на работу;
- ситуации на железнодорожном вокзале;
- развитие поездов;
- строение поездов и железнодорожных путей;
- способы информирования на железной дороге;
- структура Белорусской железной дороги.

Отличительной особенностью преподавания у учащихся колледжа является то, что все компоненты занятия должны быть направлены на профессиональное обучение, а именно тесно связаны с будущей профессией, в

данном случае специалиста железной дороги. При этом профессиональная направленность должна проявляться не только в содержании обучения, но и в методическом построении обучения. Профессиональная направленность содержания обучения английскому языку выражается в строгом отборе учебного материала, отражающего специфику будущей профессии. При отборе материала следует руководствоваться «коммуникативной пригодностью набора необходимой информации» [1].

При обучении общению то есть коммуникативному обучению, ситуации подразделяются на типы в зависимости от вида их взаимоотношений.

Под ситуацией понимается «единица функционирования процесса общения, существующая как интегративная динамическая система статусно-ролевых, социальных, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся» [2]. Принято выделять социально-ролевые, социальные, деятельностные и нравственные ситуации. К социально-ролевым относятся стандартные ситуации, проигрывание которых может повлиять на личностные качества учащихся. В социальных ситуациях, как правило, участвуют представители классов, профессиональных, возрастных и территориальных групп. Социальные ситуации являются объективными и направлены на определение личностной характеристики учащихся. Деятельностные ситуации возникают в процессе конкретной деятельности (учебно-познавательной, трудовой, спортивной и другие). Основными факторами при этом влияющими на коммуникацию являются мотив, цель и условия совместной деятельности. В нравственных ситуациях принципиальную роль в создании ситуации играют чувства, эмоции, характер и состояние говорящего.

В железнодорожном контексте можно определить следующие ситуации общения специалистов:

Таблица 1

Социально-ролевые	руководитель – подчиненный; ученик – ученик; судья – участник и др.
Социальные	кассир – покупатель; машинист – диспетчер; проводник – пассажир и др.
Деятельностные	собеседование по приему на работу; авария на железной дороге; ток-шоу «Наш университет» и др.
Нравственные	недовольный пассажир и проводник; недовольный работодатель – рабочий и др.

Все представленные сферы общения включают в себя огромное коли-

чество ситуаций общения. При этом отбор подходящих ситуаций производится по принципу частотности и актуальности в сфере деятельности специалиста железной дороги.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Солдатова, Н. В. Обучение иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации / Н. В. Солдатова // Вестник Таганрогский институт управления и экономики / Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Таганрогский институт управления и экономики». – Таганрог, 2009. – Выпуск 1. – С. 117–122.

2. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур : Пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования / Е. И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.

Е. А. ДУМЧЕВА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет
Научный руководитель – М. В. Беляева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Изучение иностранного языка предполагает запоминание большого количества информации. Заучивание лексики, грамматических правил, структур – все это является большой нагрузкой на работу памяти обучающихся. У учителя стоит задача передачи большого объема учебной информации при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний [1, с. 90]. Тем самым, быстрое и эффективное овладение иноязычным общением тесно связано с проблемой развития и укрепления памяти. Когда мы говорим о владении иностранным языком, мы предполагаем, что имеем нужные для коммуникации знания и умеем в нужный момент быстро вызвать их из долговременной памяти. Так, в методической науке существует понятие навыка. Речевой навык – это речевое действие, достигшее степени совершенства, способность осуществить оптимальным образом ту или иную операцию [2, с. 11]. Безусловно, формирование навыков является важной задачей, так как это ускоряет темп речи, позволяет чувствовать себя более уверенно, не перегружает работу памяти. Но перед тем как полученной на занятиях информации перейти из кратковременной в долгосрочную память, требуется время и знание законов работы памяти. Для того чтобы школьник запомнил и смог в дальнейшем воспроизвести новое слово, важно, чтобы предъявляемый ему за одно занятие ряд лексических единиц равнялся или немного превышал средний объем его кратко-

временной памяти, то есть примерно 5–9 слов одновременно. Информация переходит в долговременное хранилище памяти, где она может храниться достаточно долго, при условии ее систематического повторения. Если в течение 5 суток подкрепления памяти не происходит, то знание не сохраняется. Поэтому зачастую педагоги активно используют тренировочные упражнения для многократного повторения и проговаривания слов. Однако подобный метод вызывает у учащихся скуку, потерю интереса и мотивации к изучению иностранного языка. Психологи отмечают, что работа разных видов памяти подчиняется некоторым общим законам. Рассмотрим некоторые из них, знание которых поможет при формировании лексических навыков. Так, например, закон эмоциональной привязки заключается в том, что чем ярче впечатление от какого-либо события, действия или текста, чем оно необычнее, чем больше каналов восприятия задействовано, то есть чем более значима информация, тем прочнее будет запоминание. Также запоминается только та информация, которая интересна учащемуся и которую он понимает. Информация должна быть использована, иначе она теряет смысл, поэтому важно составлять предложения, фразы с новой лексикой, запоминать фразы и использовать их на занятиях [3, с. 100]. Поэтому следующий закон – это закон повторения. Если что-то нужно надолго запомнить, то необходимо как минимум четырехкратное повторение: сразу после записи новых слов их следует проговорить, затем через 20–30 минут в конце урока, и еще раз спустя две-три недели. Повторение при этом должно быть активным [4, с. 235]. Названные выше законы памяти находят свое применение при составлении мнемотехнических техник, имеющих свою специфику при изучении иностранных слов.

Рассмотрим некоторые из возможных мнемотехнических техник для формирования лексического навыка у учащихся младших классов:

1. Каждый изучающий немецкий язык знает, что помимо изучения самого слова важно также выучить и его род. Это вызывает большие трудности с интерференцией родного языка, например, в русском языке слово 'луна' женского рода, а в немецком языке '*der Mond*' мужского рода. Поэтому важно создать эмоциональную привязку. При записи новых слов можно поделить тетрадь на три колонки с родами и распределять слова по колонкам, выделяя их цветными маркерами. Так, допустим, слово '*der Mond*' будет в левой колонке и будет выделено синим маркером. Данный прием задействует зрительную память, а распределение слов по колонкам создает дополнительную работу и концентрацию для младших школьников, что также способствует лучшему запоминанию.

2. При изучении сложных слов особенно важна эмоциональная привязка. Самый распространенный прием мнемотехники – метод ассоциаций. Например, немецкое слово '*die Brille*' звучит похоже на бриллианты, мож-

но представить или нарисовать очки, где вместо стекол бриллианты. В целом, лучше всего работают странные, смешные ассоциации, которые учащийся придумал сам.

3. Учителя иностранных языков часто дают учащимся задание составить предложения или небольшой рассказ с использованием новых слов, но лучше всего, если это будет веселый, вызывающий положительные эмоции рассказ. Например, при изучении продуктов питания можно предложить ученикам составить рассказ под названием «*в гостях у колбасы*» или «*что происходит в холодильнике, пока мы спим*». Положительные эмоции помогают запоминанию, подкрепляют мотивацию и желание изучать иностранный язык, составление рассказа с использованием лексики подтверждает ее значимость.

Существует множество различных мнемотехнических приемов для разных целей, разного возраста. Все они способствуют повышению общего интеллектуального уровня младших школьников, стимулирует их познавательную активность, повышают интерес и мотивацию, что наиболее важно на начальном этапе изучения иностранных языков. Мнемотехнические приемы особенно эффективны при формировании лексического навыка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ревина, Е. В. Использование мнемотехники при изучении иностранного языка / Е. В. Ревина. – Вестник Самарского государственного технического университета, 2017. – С. 89–95
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений – 3-е изд., стереотип / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
3. Думчев, А. Помнить все. Практическое руководство по развитию памяти / А. Думчев. – М., 2014. – 144 с.
4. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Мирянова. – Обнинск : Титул, 2010 – 464 с.

Д. А. ИСМАИЛОВА, П. А. ПЕТРЯКОВ

Россия, Великий Новгород, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого

ВЛИЯНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ НА ПРОЦЕСС ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Одним из важных аспектов, на который необходимо обратить внимание в процессе преподавания иностранного языка, является влияние родного языка обучающихся на изучаемый ими иностранный язык. Процесс изучения иностранного языка всегда связан с проблемой непрерывного взаимо-

действия нескольких разных языковых систем в сознании изучающего. На первых этапах знакомства с иностранным языком учащийся вынужденно пересматривает свое отношение к окружающим его вещам, фактам и событиям, сталкивается с новыми для него понятиями, словами и выражениями, которые необходимо выучить. При этом если в процессе освоения иностранного языка обучающийся или преподаватель может провести определенные параллели с родным языком, установить общие закономерности или выделить то, на что необходимо обратить внимание, то это повышает эффективность обучения. В то же время изучение иностранного языка, построенное исключительно на сопоставлении его с родным, нарушает естественный процесс приобщения обучающегося к иноязычной культуре и может повлечь за собой ошибки как в синтаксисе, так и в фонетике [1, с. 5].

Глубокое влияние родного языка на иностранный заключается так же и в том, что учащийся, владеющий родным языком с детства, начиная изучать второй язык, старается обобщить два языка и применить нормы родного языка в отношении изучаемого [2, с. 516]. Родной язык формирует речевые привычки говорящего, заставляет его мыслить привычными ему шаблонами. Это, в свою очередь, может повлечь за собой некоторые сложности, в том числе и вызванные явлением интерференции, то есть неосознанным переносом норм родного языка на иностранный в письменной или устной речи. Таким образом, возникает вопрос о правильности использования родного языка в процессе изучения иностранного, недопустимости или, наоборот, рекомендованности употребления родного языка в ходе освоения иностранного.

Одним из наиболее эффективных принципов обучения иностранному языку в современной педагогике является принцип учета родного языка. Данный принцип позволяет учащимся увидеть особенности изучаемого языка в призме сравнения его лексических и синтаксических норм с родным языком, глубже проникнуться культурой изучаемого языка. Реализация данного принципа позволяет педагогу использовать разнообразные подходы при подаче нового материала, опираясь на сопоставление норм обоих языков [1, с. 5].

Сопоставление родного и иностранного языков помогает понять причины допускаемых обучающимися ошибок, большая часть которых является следствием интерференции родного языка. Сопоставительное изучение иностранных языков помогает в установлении действующих закономерностей в языках, в выявлении принципов их функционирования и особенностей общения.

Важную роль создания сопоставительных грамматик в целях обучения отмечал Л. В. Щерба. Он считал их наиболее эффективными. По его словам, сопоставительное изучение языков выявляет характерные различия,

касающиеся выбора лексических и грамматических средств, и помогает установить, «в сколь разнообразных формах может воплощаться мысль» [3, с. 74]. Ученый также отмечал, что «можно изгнать родной язык из процесса обучения (и тем обеднить этот процесс, не давая иностранному языку никакого оружия для самозащиты против влияния родного), но изгнать родной язык из голов учащихся в школьных условиях – невозможно; ученики после всех объяснений учителя, стремящегося согласно правилам прямистской методики объяснить смысл того или иного слова или языкового явления без помощи родного языка, все же только тогда вполне понимают этот смысл, когда находят для него эквивалент в родном языке» [4, с. 62].

Необходимо отметить, что принцип сопоставления эффективен только в случае, если педагог владеет родным языком своих учеников. Педагог-иностранец, носитель языка, зачастую не может понять тех трудностей, с которыми сталкиваются его ученики в силу незнания их родного языка, или его объяснение может быть не настолько эффективным, как объяснение педагога, в свое время прошедшего все ступени изучения данного языка как иностранного [5, с. 31].

В заключении можно сделать вывод, что родной язык, служащий источником обучения, языком, на котором обучающиеся общаются между собой и через который воспринимают окружающий их мир, играет важную роль при изучении второго языка. Обучение на родном языке, в особенности на начальном этапе, положительно влияет на усвоение норм иностранного языка и служит достаточной базой для его дальнейшего изучения. Использование родного языка должно быть осознанным и ограниченным определенным количеством ситуаций, которые будут способствовать положительной динамике усвоения второго языка. При этом необходимо учитывать ряд факторов, к которым, на наш взгляд, относятся: уровень свободного владения преподаваемого языка самим педагогом; степень сложности изучаемого материала; степень обучения; уровень коммуникативной компетенции учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шумская, О. А. Влияние родного языка на изучение иностранного языка / О. А. Шумская, И. Г. Придворева // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, ноябрь 2018 г.). – Краснодар : Новация, 2018. – С. 5–7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/309/14647/>. – Дата доступа: 10.04.2019.
2. Эсхаг, Р. Влияние родного языка на усвоение иностранного языка. Учебная мотивация школьников / Р. Эсхаг // Молодой ученый. – 2017. – №7. – С. 511–517. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/141/39646/>. – Дата доступа: 05.04.2019.

3. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Изд. 2-е, стереотипное. М. : Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.

4. Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе // Общие вопросы методики. – 2-е изд. / Под редакцией проф. Рахманова, И. В. – М. : Высшая школа, 1974. – 112 с.

5. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.

Д. Н. КЛЮКА, М. А. СЫЧ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

При описании методики использования проектного обучения ИЯ на старшей ступени обучения средней общеобразовательной школы необходимо рассмотреть конкретные обучающие действия учителя и учебные действия учеников в процессе проектной деятельности с учетом основных психолого-педагогических факторов и специфики ИЯ как учебного предмета.

Необходимыми требованиями к использованию проектной методики при обучении ИЯ являются:

1) наличие лично-значимой в исследовательском, творческом плане проблемы (задачи, требующей интегрированного знания, поиска для ее решения), например, организация путешествий в разные страны; проблема семьи; проблема свободного времени у молодежи; проблема обустройства дома; проблема отношений между поколениями и т. п.;

2) практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов (например, совместный выпуск газеты с репортажем с места событий; программа туристического маршрута; план обустройства дома, парка; планировка и обустройство квартиры и т. д.;

3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся на уроке или во внеурочное время;

4) структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов и распределением ролей);

5) использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий (алгоритм проведения проектной деятельности):

– выдвижение гипотезы их решения;

- обсуждение методов исследования (статистических, экспериментальных, наблюдений и пр.);
- обсуждение способов формирования конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров и т. д.);
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Интегративной целью обучения ИЯ на современном этапе образования является способность и готовность учащихся осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение в заданных государственным стандартом образования пределах. Проектная методика, в основе которой лежит концепция личностно-деятельностного подхода, отвечает современным образовательным требованиям.

Ведущие принципы, реализуемые в ходе обучения ИЯ с помощью проектной методики:

- принцип коммуникативности;
- принцип ситуативной обусловленности;
- принцип проблемности;
- принцип соизучения языка и культуры;
- принцип автономности.

Любой проект – это способ организовать совместную деятельность учащихся, согласовать взгляды, идеи, приемы, средства в достижении общей цели. Организация совместной проектной деятельности: планирование и исполнение, контроль и оценка предполагает совокупность технологических шагов, в процессе которых происходит творческое взаимодействие участников проекта, их взаимоотношение, создание творческих содружеств на пути к достижению практически значимого результата проектной деятельности.

Организация работы по проекту предполагает следующие этапы:

Подготовительный:

- 1) представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике;
- 2) выдвижение гипотез, решения поставленной проблемы («мозговой штурм»), обсуждение и обоснование каждой из гипотез;
- 3) обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах (в каждой группе по одной гипотезе), возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы; оформление результатов;

Основной:

- 1) работа в группах над поиском фактов, аргументов, подтверждающей или опровергающей гипотезу;

2) текущий анализ выполнения проекта, достигнутых результатов (успехов и неудач);

Заключительный:

1) защита проектов (презентация результатов);

2) оценка результатов, выявление новых проблем;

Этап практического использования результатов работы над проектом (в качестве наглядных пособий, докладов на других уроках, выставок и т. д.).

На каждом этапе решаются определенные задачи, определяется характер деятельности учащихся и учителя.

При организации проектной деятельности, структурировании выполнения проекта необходимо учитывать, что проекты могут быть различными, обладая определенными типологическими признаками:

– доминирующий в проекте метод или вид деятельности (исследовательский, творческий, ролево-игровой и т. д.);

– предметно-содержательная область (монопроект или межпредметный проект);

– характер координации проекта (открытая или скрытая, телекоммуникационные проекты);

– характер контактов (внутренний, региональный или международный);

– количество участников проекта (личностные, парные, групповые);

продолжительность проекта (краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный);

Правильно организованная проектная работа оказывает положительное обучающее воздействие на учащихся, способствует самостоятельному добытию знаний и опыта учащимися из непосредственного личного общения с реальной жизнью, развивая у них независимость, самостоятельность, критическое мышление, инициативу и рефлексию. ИЯ при этом выступает средством познания нового и интересного, приобщения к диалогу культур.

Следовательно, организация любого учебного проекта предполагает организацию творческой деятельности учащихся, что является главным условием становления личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чечель, И. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанности всезнающего оракула / И. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 11–16.

2. Чечель, И. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов / И. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 4. – С. 3–10.

3. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М. : Академия, 2000. – 272 с.

М. И. КОВАЛЬЧУК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина
Научный руководитель – Л. Я. Дмитрачкова

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ-ПОДРОСТКОВ

В современной методике обучения иностранным языкам вопросы изучения языка и культуры все чаще трактуются с позиций социокультурной компетенции. Это обусловлено тем, что в новом направлении иноязычного образования целью изучения является культура, а язык является в свою очередь средством обучения. Согласно «Концепции обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования в Республике Беларусь», одной из основных целей обучения иностранному языку является формирование у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции, которая подразумевает единство речевой, языковой, компенсаторной, учебно-познавательной и социокультурной компетенций [1].

Точного определения понятия «социокультурная компетенция» в научной литературе до сих пор нет, но существуют различные подходы к раскрытию этого понятия: *общефилософский подход* (А. П. Садохин, О. А. Захарова, О. И. Карпухин и др.); *лингвистический подход* (Ян ван Эк, П. В. Сысоев, В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Минасова, Г. В. Елизарова и др.); *педагогический подход* (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, А. А. Вербицкий и др.). Принимая во внимание все подходы можно определить социокультурную компетенцию как совокупность знаний о национально-культурной специфике стран изучаемого языка, умения строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой, умений представлять на этой основе свою страну и ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения.

Традиционно выделяют и компоненты социокультурной компетенции: лингвострановедческий, социолингвистический, социально-психологический, культурологический. Так, лингвострановедческий компонент подразумевает собой лексические единицы с социально-культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения, таких как приветствие, обращение, прощание в устной и письменной речи. Со-

циолингвистический компонент предполагает знание языковых особенностей социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов. Культурологический компонент включает в себя социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон, то есть знание традиций, обычаев народа изучаемого языка.

Что касается социокультурной компетентности, то она рассматривается как характеристика личности, проявляющаяся в процессе деятельности, в нашем случае, общении. Следовательно, компетенция – это цель образования, а компетентность – это результат образования и совокупность качеств личности [2]. Это означает, акцент в образовании должен падать на реальные достижения обучающихся, а именно на усвоенные знания, умения, навыки и освоенные компетенции [3].

Социокультурная компетентность, характеризующая взаимодействие человека с обществом, позволяет ему адекватно строить свое вербальное и невербальное поведение и представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения. Н. Г. Муравьева подчеркивает, что развитие социокультурной компетентности эффективно в том случае, когда «обучаемый не только получает и использует информацию, а пропускает ее через собственные культурные нормы и ценности, извлекает при этом конкретный смысл, который реализуется в виде умения действовать» [4]. Это и определяет необходимость ее развития предполагается целью обучения иностранному языку – соизучения языка и культуры.

Соответственно, развитие социокультурной компетентности осуществляется в рамках культурологического подхода к изучению иностранного языка. Именно культурологический материал позволяет повысить мотивацию учащихся изучению иностранного языка и благоприятно влияет на процесс развития их культуры [5].

Среди материалов, несущих в себе культурологический компонент, особенно выделяют аутентичные тексты лингвострановедческого содержания, предназначенные для чтения и аудирования. Они воспринимаются учащимися с большим интересом, повышают мотивацию и обеспечивают возможности для расширения знаний о стране изучаемого языка, влияют на духовный мир учащихся, на развитие личности [6].

Подчеркнем, что культурологический материал, используемый на уроке иностранного языка должен отвечать возрастным особенностям учащихся. Е. Ю. Почтарева также уделяет большое внимание возрасту учащихся: «социокультурная компетентность имеет возрастную специфику и динамику» [7]. И это надо учитывать, потому что подростковый возраст занимает особое место и в психологии, и в педагогике. Подростковый возраст учащихся приходится на средний этап обучения в учреждениях образова-

ния и знаменует собой определенный период онтогенеза – переход от детства к отрочеству.

Характерным для подростка является общее расширение и углубление познавательных интересов,

Э. Шпрангер в своей книге «Психология юношеского возраста» рассматривал подростковый возраст внутри юношеского согласно разработанной им культурно-психологической концепции. По его мнению, подростковый возраст является, в первую очередь, возрастом приобщения к культуре, когда само по себе психическое развитие рассматривается с позиции «вращения» индивидуальной психики в объективный и нормативный дух данной эпохи [8]. Открытие нового «Я», возникновение рефлексии и осознание своей индивидуальности – это главные новообразования юношества и подросткового возраста в целом, так как задачей психологии является познание своей личности. А познание своей личности и своего внутреннего мира тесно связано с историей и культурой.

Стоит отметить, в подростковом возрасте активно совершенствуется самоконтроль и самоанализ своей деятельности. Поэтому при развитии социокультурной компетентности учащихся-подростков на уроках иностранного языка следует включать такие принципы, как принцип взаимо- и самоконтроля, принцип вербализации рефлексивной деятельности и принцип образовательной и личностной рефлексии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования Республики Беларусь // *Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь*. – 2002. – № 3. – С. 21–28.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // *Высшее образование сегодня*. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Сергеев, А. Г. Компетентность и компетенции: монография / А. Г. Сергеев ; Владим. гос. ун-т. – Владимир : Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010. – 107 с.
4. Муравьева, Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке образовательной практике / Н. Г. Муравьева // *Вестник Тюменского государственного университета*. – 2011. – № 9. – С. 136–143.
5. Гром, Е. Н. Содержание и формы контроля уровня сформированное иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 10–11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка / Е. Н. Гром. Дисс. ... канд. п. наук. – М., 1999. – 167 с.
6. Грибова, Н. С. Методика формирования социокультурной компетенции студентов направления подготовки (специальности) «лечебное дело» : английский язык : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Грибова Наталья Сергеевна. – Курск, 2012. – 170 с.
7. Почтарева, Е. Ю. Психолого-педагогические аспекты социокультурной компетентности педагога / Е. Ю. Почтарева // *Личность как субъект инноваций: сб. науч. тр. / науч. ред. М. В. Волкова. Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2010. – С. 94–100.*
8. Панасюк, А. С. О некоторых социально-психологических особенностях восприятия портретной живописи / А. С. Панасюк. – *Психологическая наука и образование*, 2012 – № 2. – С. 35–41.

Н. Н. КРАЧКО

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. В. Василюк

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ
«БЕЗОПАСНОСТЬ НА ДОРОГЕ» В 5 КЛАССЕ**

Задача современного учителя иностранного языка состоит в том, чтобы создать модель реального общения на уроке, которая способствует возникновению у учащихся естественного желания и необходимости взаимодействия друг с другом, а также уверенности в себе и своих силах, необходимой для осуществления коммуникации.

В соответствии с известным постулатом И. Канта, что «не мыслям следует учить, а мыслить», важнейшей задачей педагога является формирование универсальных (метапредметных) учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способности к самостоятельной работе, а, следовательно, способности к саморазвитию и самосовершенствованию. Метапредметные компетенции в широком значении – это умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения социального опыта. В более узком – совокупность способов действий учащихся, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений. В настоящее время необходимы становятся не сами знания, а знания о том, где и как их применять. Но еще важнее – знание о том, как эту информацию добывать, интегрировать или создавать.

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования по английскому языку должны отражать: умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности; умение создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, делать выводы. А это требует от учителей инновационных решений, использования современных технологий и новых средств обучения, а также постановки все больших целей для развития у обучающихся различных компетенций.

На примере учебного занятия по английскому языку в 5 классе (тема «Безопасность на дороге») рассмотрим методы и приемы, которые исполь-

зуются в современной практике преподавания, а также продемонстрируем, как на отдельно взятом уроке, в нашем случае – уроке английского языка, происходит формирование личностных, метапредметных и предметных результатов.

На организационном этапе дети слушают учителя, участвуют в диалоге, размещают учебные материалы на рабочем месте и демонстрируют готовность к уроку. Далее идет обсуждение картинок на слайде по теме. “*What is safe and what is dangerous?*” (На слайде представлены фотографии, иллюстрирующие опасную и безопасную ситуации на дороге). Учитель нацеливает обучающихся на освоение новых знаний, умений, навыков с позиции их практического значения. “*Is it important to know the road safety rules?*”, ученики формулируют собственное мнение и позицию. Таким образом, учитель подводит детей к теме урока «Безопасность на дороге».

Далее следует этап первичного усвоения новых знаний (модальный глагол *must* в утвердительной и отрицательной формах). Учитель предлагает учащимся выполнить задание: сопоставить картинки с правилами поведения на дороге. Ученики выполняют задания самостоятельно, затем проверяют совместно с учителем, таким образом тренируя смысловое чтение, анализ и подведение под понятие.

Затем идет первичная проверка понимания грамматического материала по теме «Модальные глаголы», где дети мобилизуют силу и энергию для решения поставленной задачи и затем осуществляют самоконтроль.

Сразу после первичной проверки понимания следует первичное закрепление материала, где учитель организует работу над текстом в группах. Дети работают в группах с отдельным абзацем текста по предложенному плану. Во время работы в такой форме дети развивают такой метапредметный результат как коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения ожидаемого результата действия и его реального продукта.

В качестве предпоследнего этапа осуществляется закрепление с комментированием во внешней речи. Учитель организует прослушивание и демонстрацию схем обучающихся, задает вопросы, показывающие ошибки учащихся (если таковые были допущены). Дети знакомятся с результатами работы, слушают ответы товарищей. Во время этого этапа дети формируют следующие метапредметные компетенции: **регулятивные** (умеют сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации спора и противоречия интересов) и **коммуникативные** (формируют умение задавать вопросы и отвечать на них).

В конце занятия происходит **рефлексия учебной деятельности на уроке**. Учитель подводит итоги занятия, обсуждает с учащимися, что удалось выполнить на уроке или не удалось, и над чем еще предстоит порабо-

тать: *“Let's sum up the information we've learnt today”*. Также предлагает оценить свои достижения с помощью лестницы успеха: *“Look at our ladder of success. Where are we now?”* и затем дает подробный инструктаж по выполнению домашнего задания. Таким образом, учитель формирует у класса метапредметные результаты, чтобы дети могли анализировать различные пути, методы и средства решения учебной задачи, оценивать оптимальность выбранного пути решения, могли точно выражать свои мысли и понимать на слух ответы других учеников.

В итоге, данный урок, направленный на формирование метапредметных компетенций, в достаточной мере справляется с поставленными целями. Дети учатся учиться, то есть самостоятельно следить за выполнением упражнений, осуществлять самокоррекцию, грамотно и доступно формулировать свои мысли, слушать сверстников и искать пути решения поставленных на уроке задач.

А. Н. КУРИЛЕНКО, П. А. ПЕТРЯКОВ

Россия, Великий Новгород, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУР КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Экологические проблемы в современном мире приобрели глобальные масштабы. Во многом возможность решения этих проблем зависит от способности человечества в целом начать по-другому воспринимать природу – не как окружающий мир и место жизни, а как живое существо, заслуживающее того, чтобы его сохранить и защитить. В основу этой идеи положен симбиоз человека и природы, и понимание того, что только в таком виде человеческое общество может продолжить развиваться. Для этого людям необходима новая система ценностей, которую, вне всякого сомнения, следует начать формировать с детства. Ведущую роль в этом процессе играет школьное образование, так как именно в школьном возрасте у детей окончательно складывается модель поведения и восприятия мира. При этом в задачи школьного образования входит не только формирование определенного объема знаний в области экологии, но и создание условий для приобретения учащимися навыков рационального природопользования, самостоятельного осмысления взаимодействия общества и природы, формирования экологической культуры.

Экологическая культура рассматривается в качестве одной из необходимых составляющих общей культуры человека, и ведущая роль в ее раз-

витии принадлежит системе образования, так как формирующейся личности легче воспринимать новые идеи, нормы и ценностные ориентиры. Цель экологического образования, результатом которого является формирование экологической культуры, заключается в воспитании человека, способного осознавать и оценивать последствия своих действий по отношению к природе и жить в относительной гармонии с природой [1].

Одним из наиболее эффективных способов экологического воспитания учащихся является туризм. Использование средств туризма в системе экологического образования является относительно новой тенденцией [2]. В современном туризме активно развивается новое направление – образовательный туризм. На наш взгляд, именно образовательный туризм создает наиболее благоприятные условия для изучения школьниками образовательной программы в неразрывной связи с природой, что позволяет им на практике демонстрировать важность получаемых знаний и развивать эстетические чувства по отношению к природе. В российских научных исследованиях нет единства в отношении определения термина «образовательный туризм» и сущности этого вида туризма. Так, И. В. Зорин и В. А. Квартальнов говорят о том, что образовательный туризм это туристические поездки, экскурсии, целью которых является образование, удовлетворение любознательности или других познавательных интересов [3]. Э. А. Лунин определяет образовательный туризм как поездки на период от суток до полугода с целью получения образования или повышения квалификации, в форме курсов и стажировок, не подразумевающих занятие деятельностью, которая связана с получением дохода в стране временного пребывания [4]. На наш взгляд, можно дать следующее определение образовательному туризму – это выезд за пределы места постоянного проживания, основной целью которого является образование или обучение.

В рамках образовательного туризма особую роль в экологическом воспитании школьников играют туры в национальные парки, которые создаются не только с целью охраны уникальных природных ландшафтов, но и для развития регулируемого туризма в целом и экотуризма в частности. Исследователи А. Н. Захлебный, Д. Н. Кавтарадзе, В. А. Ясвин в своих трудах обращались к вопросам включения национальных парков в образовательный процесс в целях формирования экологической культуры учащихся. Охраняемый статус национальных парков подразумевает наличие необходимого для организации экотуризма туристско-рекреационного потенциала – совокупности туристско-рекреационных ресурсов, их территориальных сочетаний и условий, способствующих удовлетворению потребностей населения в туристской и рекреационной деятельности. С одной стороны, национальные парки России располагают значительными ресурсами для развития экотуризма: их природа характеризуется разнообразием и высокой степенью сохранности,

многие из них располагают уникальными ландшафтами и редкими видами флоры и фауны. С другой, любой национальный парк как организация предоставляет наилучшие условия и средства для формирования и реализации экологического туристского продукта: соответствующую инфраструктуру, транспорт, квалифицированных специалистов, снаряжение, информационные и рекламные материалы.

Эффективность экологического воспитания в процессе реализации образовательных экотуров в национальные парки обуславливается тем, что получение новых знаний происходит непосредственно в природной среде, например, на специально сформированных учебных экологических тропах [2]. Это особенно важно для учащихся школ, так как обучение происходит в процессе активной деятельности. В сочетании с расширением у учащихся элементарных сведений о природе и происходящих в ней процессах и явлениях такое обучение способствует получению более углубленных знаний, а также формированию экологической культуры в целом.

На территории Новгородской области в г. Валдай расположен национальный парк «Валдайский», в который организуются образовательные туры с целью экологического воспитания и просвещения школьников. Во многих образовательных организациях Валдая процесс экологического воспитания осуществляется в тесном сотрудничестве с данным парком. В процессе образовательных туров в национальном парке «Валдайский» организуются различные игры, акции (например, «Покормите птиц»), конкурсы рисунков «природной» тематики в рамках как общероссийских («Марш парков»), так и региональных мероприятий («Птицы моего национального парка», «Очарование осени»).

Таким образом, можно сделать вывод, что образовательный туризм в национальные парки может выступать как одно из эффективных средств формирования экологической культуры современных школьников. Этот вид туризма обладает большим образовательным потенциалом для учащихся школ и, на наш взгляд, имеет перспективы дальнейшего развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маркова, М. Н. Роль экологического воспитания и образования в формировании экологического мышления / М. Н. Маркова // Вестник Поволжского института управления. – 2011. – №2. – С. 199–203.
2. Катунова, В. В. Экологическое образование и туризм: пути интеграции / В. В. Катунова // Интеграция образования. – 2011. – №3. – С. 38–43.
3. Зорин, И. В. Туризм как вид деятельности. Учебник / И. В. Зорин, В. А. Квартальнов. – М. : Финансы и статистика, 2005. – 288 с.
4. Лунин, Э. А. Совершенствование управления образовательным туризмом в РФ: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. экон. Наук. / Э. А. Лунин. Санкт-Петербург. гос. ун. – СПб., 2009. – 156 с.

Ю. А. КУХАРЧУК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Е. Д. Осипов

ТЕСТИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Одним из наиболее эффективных средств в обучении иностранному языку является тест. Проблемой тестов занимались такие ученые как И. А. Цатурова, А. Э. Штульман, Ю. М. Нейман, В. А. Хлебников и др. Тест – это инструмент, краткое стандартизованное испытание, в основе которого лежит специально подготовленный набор заданий, позволяющих объективно и надежно оценить исследуемые качества на основе использования статистических методов.

Применение тестовых заданий становится в настоящее время все более актуальным. Тесты находят применение как при поступлении в школу, так и в проведении вступительных испытаний в вузы. Рассматривая тестирование как общенаучный метод, нужно обратиться к понятию тест.

Тест – это задание стандартной формы, выполнение которого позволяет установить уровень и наличие определенных умений, навыков, способностей, умственного развития и других характеристик личности с помощью специальной шкалы результатов [1, с. 448].

Тест – система заданий специфической формы, применяемая в сочетании с определенной методикой измерения и оценки результата [2, с. 10].

Тест – некоторая совокупность стандартизированных заданий, предъявляемых малыми порциями, но охватывающих большой круг оперативно проверяемых вопросов курса [3, с. 14].

Структурные компоненты теста – тестовое задание – задача в тестовой форме, предназначенная для выполнения, к которой помимо содержания предъявляются требования тестовой формы и эталон – образец полного и правильного выполнения действия, служащий для сравнения достигнутого уровня с планируемым.

Тесты являются неотъемлемой частью тестирования.

Тестирование является одной из технологий, которая нашла свое отражение в работах В. А. Коккоты, А. А. Мирюлюбова, О. Г. Полякова, Т. М. Фоменко, И. А. Цатуровой, Э. А. Штульмана и др.

В методическом словаре мы можем найти следующие толкования термина «тестирование»:

Тестирование (в узком смысле слова) – использование и проведение теста. Тестирование (в широком смысле слова) – совокупность процедур-

ных этапов планирования, составления и опробования тестов, обработки и интерпретации их результатов. Тестирование является также одним из методов исследования в психологии и методике, предусматривающий выполнение испытуемыми тестов для определения уровня способностей или достижений в какой-то области.

Педагогическое тестирование – целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса.

Тестирование включает в себя подготовку качественных тестов, собственно проведение тестирования и последующую обработку результатов, которая дает оценку обученности тестируемых.

В настоящее время тестирование является неотъемлемым компонентом процесса обучения как иностранному языку и постоянно используется как текущий, промежуточный и итоговый контроль уровня коммуникативной компетенции. Также тестирование в обучении иностранным языкам проводится для выявления уровня достижения в определенном виде деятельности; способностей к определенному виду деятельности; трудностей в овладении тем или иным видом деятельности и возможных способов их преодоления.

Применение тестирования как метода исследования дает ценный материал для определения эффективности овладения учебным материалом и способностей обучающегося к овладению таким материалом. Под лингвистическим тестированием чаще всего понимается подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, с помощью которых делается попытка выявить у тестируемых степеней их языковой и речевой (коммуникативной) компетенции, а их результаты поддаются оценке по заранее подготовленным критериям [4, с. 48–49].

У метода тестирования есть ряд преимуществ. Он дает возможность учащемуся работать в доступном ему темпе, с постепенным переходом от одного уровня развития знаний к другому. При применении тестирования для закрепления языковых знаний можно сделать вывод о том, что и грамматика, и лексика будут лучше усвоены. Это позволяет преподавателю скорректировать и спланировать дальнейший учебный план в соответствии с результатами проведенных тестов и уделить больше внимания плохо усвоенному материалу. Данный метод контроля ставит всех учащихся в равные условия, что позволяет избежать субъективизма при проверке заданий.

Метод тестирования является более точным инструментом. К примеру, если в тесте 10 заданий, то шкала оценивания будет состоять из 10 делений. За каждый правильный ответ учащийся будет получать по одному баллу. Тестирование экономит время преподавателя, отводимое на контроль знаний

учащихся. Преподаватель должен только разработать качественный инструментарий и затраты на проведение теста значительно снизятся.

Можно также выделить и недостатки данного метода:

1. При выполнении тестов существует вероятность угадывания. Этот недостаток характерен для тестов, состоящих из заданий на выбор ответа из числа предложенных.

2. Отсутствие возможности раскрыть одаренного учащегося при использовании одинаковых тестов.

3. Есть возможность того, что учащийся неправильно понял инструкцию к заданию и стал отвечать не так.

4. На разработку качественного инструментария уходит больше количество времени.

В настоящее время существуют трудности при разработке тестирования. Это необходимость разграничивать виды речевой деятельности и однозначности ответов; сложный организационный процесс – создание благоприятной психологической обстановки. Чтобы предотвратить указанные трудности, нужно следовать следующим правилам: дать ясные и понятные инструкции к заданиям теста; точно определить условия, которых следует придерживаться при проведении теста (время, данное на его выполнение и наблюдение за его выполнением); определить результаты теста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания иностранных языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Икар, 2009. – 448 с.
2. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии. : Учебное пособие для педагогических вузов / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
3. Аванесов, В. А. Композиция тестовых заданий / В. А. Аванесов. – М. : Центр тестирования, 2002. – 240 с.
4. Щукин, А. Н. Методика обучения иностранным языкам / А. Н. Щукин. – М. : Академия, 2004. – 286 с.

Ю. С. ЛОГВИНА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Ю. А. Тищенко

РЕФЛЕКСИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Урок английского языка, как и любого другого предмета в школе, состоит из определенных этапов его проведения:

1. Начало урока. На этом этапе учитель приветствует учеников, формулирует цель урока. Также здесь происходит актуализация языковых знаний, полученных ранее.

2. Центральная часть урока. Включает в себя объяснение нового теоретического учебного материала, его закрепление, речевую практику, работу с текстом, выполнение письменных упражнений.

3. Завершающая часть урока. Включает в себя обобщение усвоенного языкового материала, рефлексии деятельности, постановку домашнего задания.

Рефлексия является неотъемлемой частью урока в школе, благодаря которому учитель определяет степень усвоения нового учебного материала учениками.

Сам термин «рефлексия» встречается во многих науках. Для того, чтобы определить ее значимость на учебных занятиях, следует уделить внимание трем аспектам: психологическому, педагогическому и дидактическому. В психологии рефлексия понимается как мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений с и к др., своих задач, назначения и так далее [1, с. 423].

Рефлексия в педагогическом процессе – это процесс и результат фиксации субъектами (участниками педагогического процесса) состояния своего развития, саморазвития и причин этого [2, с. 80].

Среди всех функций рефлексии следует выделить диагностическую, суть которой состоит в выявлении уровня эффективности взаимодействия между участниками педагогического процесса. Также следует отметить важность рефлексивных процессов. Ведь учителю необходимо знать, какими представлениями об изучаемом объекте обладает ученик.

Рефлексивный подход необходим для проведения уроков английского языка. Он помогает вспомнить ученикам пройденный материал (лексику, грамматические нормы и др.), определить проблемы, возникшие с усвоением нового материала, и найти пути их решения, оценить полученные результаты.

Учащиеся на начальном этапе обучения в средней школе имеют определенные особенности рефлексии. В подростковом возрасте в познавательном развитии школьника ведущую роль играет самостоятельность. Так как перейдя из начальной школы, ученику еще сложно организовывать свою учебную деятельность самостоятельно, стоит подводить его к этому постепенно. Первым шагом к этому может стать самостоятельное оценивание результатов своей деятельности учащимся. Это позволит ему не только увидеть результат, но также определить сложности, которые возникли в ходе работы, и

предотвратить их появление в последующем. В этом случае стоит обратить внимание на такой вид рефлексии, как «Лестница успеха». Этот вид характеризуется самостоятельным оцениванием своей работы учащимся. Учитель выделяет и фиксирует на доске этапы деятельности; конце урока учащимся предлагается оценить свою работу на каждом этапе в виде ступенек, ведущих к успеху. Также для анализа работы учащимся можно использовать рефлексивный прием «Вагончики». Ученику предлагается посадить человечка в один из четырех вагончиков, олицетворяющих четыре сделанных упражнения на уроке. Посадить человечка надо в тот вагончик, задание которого было понято и сделано без особых затруднений.

Особенности теоретического рефлексивного мышления позволяют подростку анализировать свою работу, выявлять свои слабые и сильные места. Такой вид рефлексии, как «Дерево успеха» помогает провести учащемуся самоанализ. Этот прием можно осуществлять как в младшей, так и в средней школе на начальном этапе. Суть его заключается в том, что ученику предлагается выбрать и нарядить дерево одним из трех листиков разного цвета; при этом каждый цвет символизирует уровень работы учащегося на уроке (например, зеленый цвет – все сделал правильно, желтый – встретились трудности, красный – много ошибок).

Синквейн (пястишишь) может применяться как заключительное задание по пройденному материалу. Этот вид рефлексии поможет понять учителю, насколько каждый из учеников усвоил материал, данный на уроке; а также дает возможность учащимся лучше запомнить тему, пройденную на уроке.

Структура синквейна включает в себя следующие этапы:

- первая строка – название темы (одно существительное);
- вторая – описание темы в двух словах, два прилагательных;
- третья – строка описание действия в рамках этой темы тремя словами;
- четвертая строка – это фраза из четырех слов, показывает отношение к теме (целое предложение);
- последняя строка – синоним, который повторяет суть темы.

На подростковом этапе у учащихся активно развивается воображение. Воображение совместно с теоретическим мышлением открывает потенциал к любому виду творчества. Например, подростки начинают писать стихи, заниматься конструированием и др. Воображение является одним из ведущих факторов для развития английской речи. Его можно задействовать в приеме рефлексии «Ключевые слова». Учитель пишет на доске несколько опорных слов, с помощью которых ученики должны самостоятельно либо в группе составить рассказ. Благодаря этому виду рефлексии ученик не только совершенствует знания в английском языке, но также

применяет свое воображение, что положительно сказывается на дальнейшем психологическом и познавательном развитии.

Для работы в паре учащимся можно предложить такой вид рефлексии, как «Я сделал!». Здесь ученики должны проанализировать свою работу и поделиться друг с другом впечатлениями о проведенном уроке, рассказать о знаниях, умениях, и навыках, приобретенных в ходе выполнения определенного упражнения, задания, вида деятельности.

Таким образом, можно прийти к выводу, что рефлексия способствует не только развитию теоретических и практических знаний английского языка, но и развитию основных когнитивных процессов учащегося. Как отмечают исследователи, благодаря рефлексивной деятельности лучше усваивается учебный материал, повышается мотивация, появляется возможность у ученика оценить полученные результаты, определить цели работы и способы ее коррекции [3].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеева, Н. Н. Большой психологический словарь / Н. Н. Авдеева, Ю. В. Микадзе [и др.] ; под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 632 с.
2. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса : Пособие для педагогов / С. С. Кашлев – Минск : Университетское, 2000. – 95 с.
3. Уткина, Т. В. Организация рефлексивной деятельности учащихся / Т. В. Уткина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.n-asveta.by/dadatki/asambleya/2017/utkina.pdf>. – Дата доступа: 15.02.2019.

А. С. МАКСИМОВА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет
Научный руководитель – И. А. Бубнова

РОЛЬ ИЗОБРАЖЕНИЯ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНИКА (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКА БАРАНОВОЙ К., ДУЛИ ДЖ., КОПЫЛОВОЙ В., МИЛЬРУД Р., ЭВАНС В. STARLIGHT 2)

«В каждом человеке – солнце. Только дайте ему светить».
Сократ

В процессе восприятия окружающего мира и обработке поступающей извне информации каждый человек использует несколько сенсорных систем – визуальную, аудиальную и кинестетическую. Только на следующем этапе познания все эти образы «соединяются» в представление, выраженное уже в слове. Что касается реальной коммуникации, то, как считает известный психолингвист И. Н. Горелов: «Мы прибегаем к вербальному тексту тогда, когда невербального общения недостаточно» [1, с. 3].

Одним из невербальных компонентов коммуникации является изображение [1, с. 47]. Оно способно дополнять (подкреплять) смысл высказывания либо нести за собой иное значение. Согласно экспериментам, поставленным исследователем И. Н. Гореловым, картинка часто играет ведущую роль при восприятии текста. Именно это свойство картинки/образа позволяет использовать ее для манипуляции сознанием, так как образы обладают суггестивным значением и способны породить цепную реакцию воображения, влияющего на чувства человека, его мнения и поведение. Эффект соединения слова и образа давно известен: добавление к тексту самой малой части художественных зрительных знаков резко снижает порог усилий, необходимых для восприятия сообщения. Именно поэтому в книгах для маленького ребенка и даже подростков иллюстрации занимают значительную часть, что делает книгу доступной для детей, которые не могли бы ее осилить «без картинок».

Особую роль «картинки» играли в США, где важнейшей частью массовой культуры и идеологии были комиксы, которые, как писал У. Эко: «породили уникальное явление – массовую культуру, в которой пролетариат воспринимает культурные модели буржуазии в полной уверенности, что это его независимое самовыражение» [2, с. 57].

В отечественном образовании тексты с картинками использовались ранее только на начальном этапе обучения, когда ребенок начинал учиться читать. Однако в настоящий момент и в России детей учат опираться, прежде всего, на зрительные образы, причем учебная литература играет важнейшую роль в этом процессе.

Рассмотрим результаты нашего эксперимента во 2 классе общеобразовательной школы г. Москвы. В эксперименте в качестве материала использовались задания из учебника английского языка Барановой К., Дули Дж., Копыловой В., Мильруд Р., Эванс В. *Starlight 2*. Количество участников эксперимента – 16 человек, возраст – 7–8 лет.

В ходе эксперимента учащимся было предложено выполнить следующее задание: прочитай текст и ответь на вопрос: «Какая на улице погода?». В каждом тексте уже содержался ответ на поставленный вопрос, а рядом присутствовали изображения (фотографии). Стоит отметить, что перед выполнением самого задания текст был прочитан и переведен вместе с экспериментатором. Следовательно, может быть полностью исключен фактор непонимания смысла текста. Однако данные, полученные в ходе эксперимента показали, что, несмотря на понимание текста, 75 % школьников определили погоду, опираясь на изображение. Ответ остальных 25 % учащихся зависел также от изображения, но часть выполненного задания соответствовала тексту. Поскольку лишь часть ответа учеников совпадает с вербальным компонентом, вторая же – антонимична первой и выполнена

при помощи картинки рядом, можно предположить, что и первый ответ учащихся – результат воздействия изображения.

На основе всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что изображение занимает центральное место в процессе восприятия информации. Картинка направляет мысли и корректирует их ход, вносит свой смысл, часто противоречащий вербальной составляющей, и определяет его понимание. Современные учебники, закладывая ребенку с детства безграничное доверие изображению и продвигая через картинки готовые ответы даже к самым простым заданиям, формируют стереотипное, управляемое извне, мышление человека и дают в будущем прекрасную возможность для различных манипуляций с массовым сознанием.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горелов, И. Н. Невербальные компоненты коммуникации / И. Н. Горелов. – М. : Либриком, 2014. – 112 с.
2. Кара-Мурза, С. Манипуляция сознанием / С. Кара-Мурза. – М. : Алгоритм, 2015. – 464 с.
3. Баранова, К. Starlight 2. Учебник в 2 частях / К. Баранова, Дж. Дули, В. Копылова, Р. Мильруд, В. Эванс. – М. : Просвещение, 2018. – Ч. 1. – 136 с., Ч. 2. – 120 с.

А. А. МЕРЕДОВА, М. А. СЫЧ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Искусственный интеллект (ИИ) обычно толкуется, как свойство автоматических систем брать на себя отдельные функции интеллекта человека, например, выбирать и принимать оптимальные решения на основе ранее полученного опыта и рационального анализа внешних воздействий.

Искусственный интеллект в процессе обучения английскому языку позволяет полностью или частично автоматизировать и делать полноценную аналитику всех процессов от подбора преподавателя до конкретно выбранного задания; проверка домашнего задания, а также тренировки, которые не удалось правильно пройти с первого раза, автоматически выдаются на повторение и закрепление. Благодаря внедрению ИИ, в занятиях прослеживается четкая структура и возможность отслеживания прогресса учащегося на всех уровнях [1].

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическо-

му овладению иностранным языком. Создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, свое творчество – в этом и состоит задача учителя: активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам.

В последнее время все чаще наблюдается интенсивность участия педагогов в освоении компьютерных технологий, поскольку они позволяют совершенствовать работу при подготовке и применении дидактических материалов, методических разработок, применять интегрированные курсы, использовать гибкую систему оценки знаний учащегося, ставить и совместно с учеником решать поставленные задачи.

Компьютер позволяет качественно изменить контроль за деятельностью учащихся, обеспечивая при этом гибкость управления учебным процессом. Роль преподавателя здесь не менее важна. Он подбирает компьютерные программы к уроку, дидактический материал и индивидуальные задания, помогает учащимся в процессе работы, оценивает их знание и развитие. Применение компьютерной техники делает и позволяет осуществить обоснованный выбор наилучшего варианта обучения.

Работа с компьютером не только способствует повышению интереса к учебе, но и дает возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, поощрение правильных решений. Кроме того, компьютер позволяет полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием материала или проблема в знаниях. Именно этот аспект и предусмотрен авторами многих компьютерных обучающих программ. Обучаемому предоставлена возможность использовать различные справочные пособия и словари, которые можно выводить на экран при помощи одного лишь щелчка по мышке. Работая на компьютере, ученик получает возможность довести решение задачи до конца, опираясь на необходимую помощь [2, с. 12].

Существенный прогресс в развитии персональных компьютеров и компьютерных технологий приводит к изменению и в процессе обучения иностранным языкам. Активное и уместное применение компьютера на уроке английского языка представляется возможным и целесообразным исходя из специфики самого предмета. Ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку является обучение различным видам речевой деятельности говорению, аудированию, чтению, письму.

В практике применения компьютера в учебном процессе особо подчеркивается его обучающая функция, а также, компьютер является инструментом, который организует самостоятельную работу обучаемых и управляет ею, особенно в процессе тренировочной работы с языком и речевым материалом.

Преимущества внедрения Интернет-технологий в процесс обучения английскому языку в настоящее время не вызывает сомнений. Ресурсы сети являются бесценной базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования людей, удовлетворения их личных и профессиональных интересов и потребностей.

В дидактическом плане сеть Интернет включает в себя два основных компонента: формы телекоммуникации и информационные ресурсы.

Наиболее распространенные формы телекоммуникации (т. е. коммуникации посредством Интернет-технологий) – электронная почта, чат, форум, ICQ, видео, веб-конференции и др. Первоначально они были созданы для реального общения между людьми, находящимися на расстоянии друг от друга, а сейчас они используются в учебных целях в обучении иностранному языку.

Информационные ресурсы сети Интернет содержат текстовый, аудио и визуальный материал по различной тематике на разных языках. Учебные Интернет-ресурсы (ИР) создаются исключительно для учебных целей.

В англоязычной литературе выделяются пять видов учебных ИР:

- hotlist (список сайтов с текстовыми материалами по изучаемой теме);
- treasure hunt (кроме ссылок на различные сайты по изучаемой теме содержит и вопросы по содержанию каждого сайта. С помощью этих вопросов учитель направляет поисково-познавательную деятельность учащихся);

- subject sampler (содержит ссылки на текстовые и мультимедийные материалы сети Интернет);

- multimedia scrapbook (коллекция мультимедийных ресурсов, в отличие от хотлиста, в скрэпбуке кроме ссылок на текстовые сайты есть еще фотографии, аудиофайлы и видеоклипы, графическая информация, анимационные виртуальные туры. Эти файлы могут быть легко скачены учащимися и использованы как информативный или иллюстративный материал при изучении определенной темы);

- webquest (самый сложный тип учебных Интернет-ресурсов. Это сценарий организации проектной деятельности учащихся по любой теме с использованием ресурсов сети Интернет. Он включает в себя все компоненты четырех указанных выше материалов и предполагает проведение проекта с участием всех учащихся).

Каждый из пяти видов учебных Интернет-ресурсов вытекает из предшествующего, постепенно усложняясь и тем самым позволяя решать более сложные учебные задачи. Первые два направлены на поиск, отбор и классификацию информации. Остальные содержат элементы проблемного обучения и направлены на активизацию поисково-познавательной деятельности учащихся [3].

Внедрение в учебный процесс учебных Интернет-ресурсов будет способствовать развитию коммуникативных умений учащихся. Сложность материала и его объем варьируются и должны соответствовать уровню развития школьников на каждом этапе обучения.

Доступ к информационной сети Интернет стимулирует стремление к свободному владению иностранным языком. Интернет, как средство получения информации, особенно актуален для самостоятельной работы учащихся во внеурочной время, поскольку тратить на это аудиторские занятия вряд ли целесообразно. У учеников при работе в сети Интернет формируются умения самостоятельно приобретать знания, навыки работы с большими объемами информации, навыки анализа информации, умения видеть и решать возникающие проблемы, поэтому применение Интернет-технологий на занятиях по иностранному языку является эффективным фактором для развития мотивации обучаемых [4, с. 139].

Можно сделать вывод, что использование информационных компьютерных технологий в настоящее время является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса в средней школе, способствует модернизации общего образования, позволяет осуществить деятельностный подход в обучении и успешно формировать коммуникативную и информационную компетенции учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белкова, М. М. Информационные компьютерные технологии на уроках английского языка / М. М. Белкова // Английский язык в школе. – 2008. – № 3. – С. 73–75.
2. Донцов, Д. Английский на компьютере. Изучаем, переводим, говорим / Д. Донцов. – Питер, 2007. – 218 с.
3. Галиулина, Т. Н. Обучение иностранному языку с помощью новых информационных технологий / Т. Н. Галиулина // Английский язык в системе «Школа – Вуз»: материалы региональной науч.-практ. конф., Новосибирск, 20 июня 2003 г. – С. 104–108.
4. Бершадский, М. Информационная компетентность / М. Бершадский // Народное образование. – 2009. – № 4. – С. 139–141.

А. Н. МИКИТЮК, О. П. ШКУТНИК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

СОЗДАНИЕ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ПУТЬ ОТ ЗАВИСИМОСТИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

В современном мире информационных технологий изучение языка является важным элементом образования, поэтому развитию автономии старше-

классников уделяется с каждым годом все больше внимания. Автономия рассматривается как неотъемлемая часть образовательного процесса.

Улучшение содержания образования, применение интерактивных технологий на уроках иностранного языка значительно улучшают отношения в классе между учениками, а также целым классом. Изменяются положения ученика и учителя в ходе урока. В старших классах ученики сами предлагают учителю, какие современные технологии, работы можно применить к данной теме. Из этого следует, что ход учебного процесса меняется; он становится больше направленным на школьников: принимаются к сведению их интересы, опыт, склонность, которые они получают при изучении языка. Ученик вникает в процесс целеполагания, выбора, а также определение стратегий обучения [1].

Создание автономного обучения занимает много времени и является длительным процессом, а введение автономии в учебный процесс зависит от учителя. Не нужно ожидать от учеников того, что они смогут нести ответственность за свою учебу через день или месяц. Автономия развивается последовательно и требует самостоятельного склада ума, этому может поспособствовать атмосфера в классе, которая будет стимулировать учеников думать, а также осознавать свою роль в учебном процессе.

Автономный ученик более целеустремленный, а развитие автономии включает в себя высокие результаты при изучении иностранных языков.

Большинство исследователей выделяют три основных метода повышения автономии учеников:

- 1) метод проблемного изложения, состоит в том, что учитель ставит задачу перед сообщением учебного материала, показывая способы ее решения;
- 2) эвристический метод, заключается в создании поиска путей решения задач, при этом учитель подталкивает ученика на решение задачи чередой вопросов;
- 3) исследовательский метод, предусматривает изучение литературы и исполнение различных операций поискового характера учениками самостоятельно [2].

Теория создания автономии учеников имеет популярность за рубежом. Австралийский лингвист Дэвид Нанен рассматривает курс обучения в автономии и личностно-ориентированном подходе. Он дает «девять шагов» в повышении автономии учащихся от их зависимости к самостоятельности. Дэвид Нанен полагает, что развитию автономии содействуют:

- 1) понятные для учеников цели обучения, которые осуществляются путем активного вовлечения учащихся в ход обучения, избегая при этом простое информирование;

- 2) предоставление ученикам возможности устанавливать свои цели и менять программу курса обучения;
- 3) поощрение применения иностранного языка учениками вне учебных занятий;
- 4) увеличение уровня понимания учебного процесса;
- 5) развитие у учеников собственного стиля и подходов обучения;
- 6) мотивирование учеников к самостоятельному принятию решений;
- 7) предоставление возможности ученикам изменять занятия согласно своим предпочтениям;
- 8) предоставление возможности ученикам быть в роли учителя;
- 9) предоставление возможности ученикам быть в роли исследователя [3].

Позже Хайо Рендерс вырабатывает теорию автономии, опираясь на исследования других ученых. Хайо Рендерс полагает, что сначала нужно узнать у учащихся для чего им необходимо изучение иностранного языка. Затем, нужно понять, где слабые и сильные стороны всего класса, а также каждого ученика отдельно. Рендерс одобряет взгляды Дэвида Нанена о постановке целей. Ученики, достигшие уровня, определения своих целей, становятся автономными [4].

Нельзя не согласиться с Хайо Рендерс в том, что правильный выбор стратегий обучения, соответствующих поставленной задаче, а также учет индивидуальных стратегий овладения иностранным языком (когнитивных, метакогнитивных и социально-аффективных) обеспечивает эффективность обучения.

Одним из важных и главных аспектов автономии старшеклассников является возможность свободно изменять и экспериментировать с языковым материалом и выходить за рамки учебной среды, включая приобретенные знания в реалиях повседневной жизни [5]. Чтобы самостоятельная работа учеников имела результаты, нужно исключить однотипные тренировочные упражнения, которые не имеют обратную связь. Для развития автономии важна рефлексия. Следовательно, эффективным инструментом этого процесса может быть языковой портфель, выполняющий как контролирующую функцию, так и функцию самоконтроля. Языковой портфель является альтернативным средством оценки приобретенных знаний, навыков и умений учащихся. Его использование в процессе обучения придает учащимся уверенность в своих силах и стимулирует их мотивацию к дальнейшему обучению.

Таким образом, чтобы помочь ученику успешно достигать своей цели, необходимо повысить уровень его учебной автономии. Автономия играет очень важную роль в учебном процессе, поскольку на каждом уровне своего образования ученик планирует свою образовательную траекторию, которая направляет его деятельность в достижении своей цели.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сивакова, С. Формирование автономности школьника в изучении английского языка / С. Сивакова [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/622389/>. – Дата доступа: 01.02.2019.
2. Карамурзоев, С. Некоторые аспекты автономии обучающихся при изучении иностранного языка / С. Карамурзоев // Современные научные исследования и инновации [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2015/07/56726>. – Дата доступа: 08.02.2019.
3. Nunan, D. Nine steps to learner autonomy/ D.Nunan [Electronic resource]. – 2003. – Mode of access: http://www.su.se/polopoly_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003_11_Nunan_eng.pdf. – Date of access: 16. 01.2019.
4. Nunan, D. Second language teaching and learning. / D.Nunan. – Boston : Heinle & Heinle, 1999. – 330 p.
5. Schwienhorst, K. Learner autonomy and virtual environments in CALL / K. Schwienhorst. – London : Routledge, 2008. – 336 p.

О. А. НАУМЕНКО

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Л. Я. Дмитрачкова

**РОЛЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБУЧЕНИИ УСТНОЙ РЕЧИ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

Обучая устной речи на иностранном языке, важно создавать условия для ролевого речевого взаимодействия обучающихся. Учитывая, что роль – это совокупность норм, которые определяют поведение действующих лиц, ролевое общение может происходить только при наличии ситуации общения. Ситуация общения (по А. А. Леонтьеву) – это совокупность условий деятельности и ситуаций ее протекания, в которых речевые действия являются наиболее необходимыми, оптимальными и предпочтительными в сравнении с другими средствами для успешного выполнения этой деятельности [3]. Причем в ситуации общения должны быть собеседники, предмет общения и потенциальная возможность речевого контакта между двумя людьми.

Особое внимание следует уделять при этом психологическим ролям. Ведь в процессе их «проживания» у обучающихся постоянно меняется отношение к себе, своим мотивам, целям и задачам. Исполнение социальных ролей устанавливает характер ситуации общения, влияет на речевое поведение и речевую деятельность.

Важно грамотно распределить роли, ведь необходимо учитывать личностные особенности обучающихся, которые будут исполнять заданные

роли. Если роли назначены правильно, обучающиеся будут чувствовать психологический комфорт, барьеры страха и неуверенности будут сняты, что будет являться стимулятором речевого поведения. Д. Б. Эльконин считает, что обучающиеся моделируют отношения между людьми в игровой ситуации благодаря особым приемам (принятие на себя определенной роли, перенос значений с предмета на предмет), и это является главной функцией ролевого взаимодействия в психическом развитии личности [5]. В этом случае игра выступает в качестве деятельности, в которой учащийся знакомится с разнообразными сферами человеческой деятельности.

Ролевое взаимодействие предполагает обязательный учет возрастных особенностей школьников. Например, ролевое взаимодействие младших школьников должно происходить на основе правил и предписаний. Прежде всего, они сотрудничают друг с другом в качестве представителей новой для них социальной общности – учащихся. Это значит, что структуру совместной игровой деятельности должны определять задачи обучения, а сюжеты игр должны быть построены на учебном материале. Также использование ситуаций фантазийного, сказочного характера очень важно, поскольку игровая деятельность все еще занимает значительное место в жизни и поведении детей этого возраста.

Поскольку взрослый для младших школьников продолжает оставаться самым авторитетным лицом, то ролевое взаимодействие обучающихся должно происходить при участии педагога (прямом или косвенном). В игре появляются два вида отношений: собственно игровые и отношения по поводу совместной деятельности в игре. Другими словами, можно считать, что ролевое взаимодействие школьников в собственно игровых отношениях соответствует статусу обучающегося или его конкретным обязанностям, поскольку воспроизводятся социально типичные образцы поведения, которые иногда могут носить формальный характер. А благодаря отношениям по поводу совместной деятельности в игре осуществляется корректировка поведения участников игры в соответствии с принятыми нормами и правилами совместной игровой деятельности. В то же время эмоционально-оценочные отношения учеников, которые регулируют ситуации возможных конфликтов при распределении ролей, приобретают главное значение.

Психологи считают, что в младшем школьном возрасте возникает и развивается деятельность общения, которая является «своеобразной формой воспроизведения в отношениях между школьниками тех отношений, которые существуют среди взрослых. Именно в данном возрасте создаются эталоны общественного сознания, ученик осваивает социальную действительность межличностных отношений, овладевает способами взаимодействия с другим человеком» [5, с. 16]. Деятельность общения состоит в создании отношений между одноклассниками на основе определенных

морально-этических норм, которые влияют на поступки обучающихся и их ролевое взаимодействие. Из этого следует, что ведущая деятельность школьников – это взаимодействие и общение в ходе учения с другим (взрослым, сверстником).

Важное значение, соответственно, приобретает формулирование задачи взаимодействия педагогом, поскольку это может сделать деятельность обучающихся коллективной (обучающиеся работают на общую цель) и индивидуальной (обучающиеся ориентированы на индивидуальные результаты). Это значит, что цели, которые определяет учитель, могут объединять или разъединять.

Ролевое взаимодействие рассматривается нами как использование игровых приемов в воспроизведении ситуаций актуальной, потенциальной и учебной деятельности обучающихся. Актуальная деятельность – это внеурочная деятельность школьников в сферах быта, досуга, интересов, развлечений. Потенциальная деятельность – это деятельность, к которой ребенок готовится, но в ней у него еще нет опыта. Учебная деятельность – это выполнение упражнений и заданий преподавателя в процессе овладения иностранным языком. Следовательно, игровая деятельность младших школьников – это воссоздание ситуаций вышеперечисленных деятельностей, а также отдельных игровых приемов и ролевой игры для реализации потребности в общении обучающихся данного возраста [4].

В ходе игры обучающиеся берут на себя заданную им роль и действуют уже от лица этого персонажа. Они должны обращать внимание не только на речевое, но и на неречевое поведение собеседников, ставить для себя коммуникативные задачи и решать их с помощью вербальных и невербальных способов. Часто обучающиеся даже не осознают учебную направленность игры, однако для учителя ролевая игра является способом выведения в активный запас изученного материала, а также формой обучения диалогическому общению [1].

Ролевая игра способствует активизации речевой деятельности обучающихся. Она также помогает из пассивного восприятия иноязычной речи перейти к ее использованию, создавая условия для приобретения ситуативности и мотивационно-побудительного характера общения. Простое заучивание речевых конструкций не дает возможность применения их в реальной ситуации, поэтому ролевая игра поможет «прорепетировать» стандартные ситуации, которые будут необходимы для учебы, путешествия, работы за границей. Кроме того, ролевые игры формируют готовность к партнерскому сотрудничеству и кооперации.

Приведем еще ряд особенностей, которыми обладает ролевая игра. Во время игры обучающиеся сосредотачиваются на содержательной стороне высказывания. Ролевая игра обуславливает большую вариативность зада-

ний, поскольку игра может происходить в любой имитированной ситуации. И, наконец, игра обеспечивает «защитную маску» для застенчивых и неразговорчивых учеников, что помогает им раскрыться.

Таким образом, ролевая игра не только закрепляет пройденный материал по теме и расширяет культурную картину мира, что способствует формированию языковой уверенности, но и укрепляет межличностные отношения среди учащихся и в цепочке «ученик-учитель».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Казенкина, А. В. Ролевая игра на уроке иностранного языка / А. В. Казенкина, В. Н. Шмакова // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 3. – С. 7–11.
2. Корягина, Ю. С. Ролевая игра как форма интенсификации процесса обучения устной речи на иностранном языке / Ю. С. Корягина // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 4. – С. 14–16.
3. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Тарту, 1974. – 218 с.
4. Чепик, И. В. Ролевое взаимодействие младших школьников в игровом обучении устному иноязычному общению / И. В. Чепик // Веснік адукацыі. – 2012. – № 1. – С. 29–33.
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

О. М. НЕПЕСОВА

Беларусь, Витебск, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
 Научный руководитель – А. О. Дубинкина

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ

Язык, будучи важнейшим способом формирования знаний человека о мире, отображает в процессе мыслительной деятельности человека объективный мир, фиксирует результаты этого познания в словах (прежде всего в единицах языка). Иностранный язык является средством межкультурной коммуникации и инструментом познания окружающего мира, поэтому овладение им предполагает активное вовлечение учащихся в иноязычное общение и их коммуникативное развитие. Важным стимулом деятельности личности являются отношения учащихся к себе, друг другу и коллективу посредством игр, так как они существенно влияют на успешность их коммуникативного взаимодействия в паре и группе.

По определению М. Ф. Стронина, «игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [1, с. 11]. По мнению Д. Н. Узнадзе, «игра – форма психогенного

поведения, т. е. внутренне присущего, имманентного личности» [1, с. 20]. *Дидактическая игра*, как и каждая игра, представляет собой самостоятельную деятельность, которой занимаются дети: она может быть индивидуальной и коллективной. Например, такие игры как: *Travels, Riddles, Dialogues* вызывают у учащихся интерес и активное участие в развитии сюжета игры, стремление овладеть правилами игры и получить результат: решить задачу, узнать новые и интересные факты, научиться самостоятельно принимать решения.

Игры-путешествия (*Travels*) имеют сходство со сказкой, ее развитием, чудесами, отражают реальные факты или события, но обычно раскрывает простое – через загадочное, трудное – через преодолимое, необходимое – через интересное. Подобные игры усиливают внимание, наблюдательность, осмысление игровых задач, облегчают преодоление трудностей и достижение успеха. В названии игры, в формулировке игровой задачи должны быть «зовущие слова», вызывающие интерес учащихся к активной игровой деятельности. В игре-путешествии используются разнообразные способы раскрытия познавательного содержания в сочетании с игровой деятельностью: постановка задач, пояснение способов ее решения. В состав игры-путешествия иногда входят песня, загадки, подарки и многое другое.

Игры-загадки (*Riddles*) используются для проверки знаний и находчивости. Загадки включены в состав наиболее культурно значимых для любого языка единиц в связи с тем, что, будучи одним из наиболее древних жанров устного народного творчества, зафиксировали в себе «память» той или иной нации о своеобразии быта, жизненного уклада, многих традиций, а также, как утверждает И. А. Седакова и С. М. Толстая, «загадки обнаруживают связь с архаическим ритуалом... и мифопоэтической картиной мира» [2, с. 233–234].

В основе игр-бесед (*Dialogues*) лежит общение педагога с учениками, либо учеников друг с другом. Ценность данных дидактических игр заключается в том, что они предъявляют требования к активизации эмоционально-мыслительных процессов: единства слова, действия, мысли и воображения учащихся. Игра-беседа (*Dialogues*) воспитывает умение слушать и слышать вопросы учителя, вопросы и ответы учеников, умение сосредоточивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждение, которым свойственны эмоциональность, экспрессивность, проявляющиеся чаще всего в субъективно-оценочной окраске речи, в образности, в широком использовании невербальных средств, готовых фраз и разговорных формул [3, с. 90]. Таким образом, *дидактическая игра* – это коллективная, целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи

и ориентирует свое поведение на выигрыш.

При обучении английскому языку дидактическим играм отводится большая роль. Это и средство активизации учащихся, но и средство развития речи. Используя методики обучения иностранному языку, необходимо учитывать не только запоминание новых слов, но и стремиться создать все возможности для развития каждого ученика, то есть организовать дифференцированный подход в обучении. Для поддержания интереса учеников в изучении языка надо понять, какие приемы работ могут заинтересовать ребят. Поэтому, на наш взгляд, главная задача – развить интеллект и познавательную активность учащихся посредством игр. При этом этот вид деятельности нужно организовать и направлять, при необходимости сдерживать, но не подавлять, обеспечивать каждому участнику возможность проявления активности.

Несомненно, развивается общество, развивается и методика преподавания иностранного языка. С появлением новых технологий игры принимают все новые формы. Одна из таких форм являются компьютерные игры. В настоящее время большой интерес вызывает использование компьютерных игр на уроке иностранного языка для воспроизведения реальной ситуации общения.

Компьютерные дидактические игры становятся средством формирования у учеников основной компьютерной грамотности, ознакомления с языками программирования. Одной из таких компьютерных игр является: *«Поиск профессии»*.

Ученикам предлагается задание: «Выбор профессии – это осознанное решение взрослого человека. На сегодняшний день выбор профессий огромен. Но, так или иначе, все зависит от индивидуальных способностей и талантов человека. Вы хотите устроиться на работу по специальности. Поищите себе возможные варианты работы, которую вы бы хотели получить». Условие приема в соответствующей компьютерной программе, которую учащийся вызывает нажатием клавиши «Поиск профессии». На экране дисплея появляется первая страница пронумерованных вопросов на иностранном языке, содержащих одновременно и ответы. Например, несколько вопросов о профессии человека:

1. Do you want to work as a worker?
2. Do you want to work as an engineer?
3. Do you want to work as a teacher?
4. Do you want to work as a doctor?

Ученик выбирает вопрос и ответ на него, содержащий необходимую для него информацию, и нажимает клавишу с цифрой, соответствующей номеру вопроса. Далее появляется следующая страница вопросов-ответов и т. д. Если ответы выбраны правильно, то компьютер делает вывод после

выполнения учащимся данного интерактивного задания, например: «Вам предлагается должность инженера, вы отлично справились со всеми заданиями и хорошо изучили языковой материал».

Безусловно, неотъемлемой частью примеров является не только лексический, но и грамматический материал, который может быть представлен в виде таблиц, например: «Обратите внимание, что в третьем лице единственного числа к глаголам добавляется окончание -s» и т. д.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме обучения детей средствами дидактической игры позволил сделать следующие выводы: дидактическая игра способствует развитию познавательных способностей, обогащению чувственного опыта ребенка; дидактическая компьютерная игра помогает учителю донести до учащихся трудный материал в доступной форме, при этом этот вид деятельности может быть использован, как и на этапах повторения и закрепления, так и на этапах изучения нового материала; на наш взгляд, для успешного обучения детей необходима система игр с последовательно развивающимся и усложняющимся содержанием, с дидактическими задачами, игровыми действиями и правилами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коньшева, А. В. Игра в обучении иностранному языку теория и практика / А. В. Коньшева. – Минск : ТетраСистемс, 2008. – 288 с.
2. Седакова, И. А. Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5-ти томах / И. А. Седакова, С. М. Толстая // под общей ред. Н. И. Толстого. – М. : Изд-во «Международные отношения». – 2 том, 1995. – 690 с.
3. Леонтьева, Т. П. Методика преподавания иностранного языка : учеб. пособие / Т. П. Леонтьева [и др.]; под общ. ред. Т. П. Леонтьевой. – 2-е изд., испр. – Минск : Вышэйшая школа, 2016 . – 239 с.

А. С. ПАРХУТИК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – И. В. Повх

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

На современном этапе развития образовательных технологий большое внимание уделяется формированию способности и готовности учащихся к межкультурному общению. Иностранные языки изучаются в целях их дальнейшего функционирования в качестве инструмента всесто-

ронного информационного обмена, взаимодействия национальных культур, усвоения личностью общечеловеческих ценностей. Так, процесс иноязычного образования в контексте связи «культура – язык – мышление» является отражением актуальной цели обучения, которая предполагает формирование и развитие у обучающегося черт вторичной языковой личности, «делающих его (обучающегося) способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации» [1]. Такой процесс предполагает не только овладение языковой стороной иноязычного общения, но также, ввиду практико-ориентированной стратегии иноязычного образования, умением применять эти знания в ситуациях общения. Задачей педагога в этом случае является формирование в сознании учащихся представления о менталитете, культуре и картине мира носителей другой культуры. Мы полагаем, что такое приобщение может быть эффективно осуществлено через формирование и развитие у обучающихся культуры иноязычного общения, которая является не только инструментом изучения иностранного языка и культуры, но также и эффективным средством личностного развития учащегося. Следует отметить, что под термином «культура иноязычного общения» авторы подразумевают приобретенное качество личности, отражающее усвоенные парадигмы коммуникации, характерные для языка, на котором протекает общение, способствующие достижению взаимопонимания, при условии наличия у говорящих достаточно развитых свойств личности, присущих высокому уровню развития культуры общения.

При разработке комплекса приемов развития культуры иноязычного общения у подростков, автор придерживался основного принципа ситуативного подхода, который предполагал широкое использование учебных ситуаций, что подразумевало изучение и тренировку (посредством многократного повторения) нового материала на основе определенного контекста. Данный контекст задавался при помощи различных инструментов: аудиовизуальных опор, изображений, таблиц, схем, проблемных вопросов и др. Разработанный комплекс приемов основывался на сочетании элементов различных технологий: коммуникативных, ситуативных, интерактивных приемов, элементов психологического тренинга в сочетании с элементами игровых технологий, технологий когнитивной визуализации информации, технологий развития критического мышления, технологий обучения в сотрудничестве и приемами проблемного обучения. Апробация экспериментальной разработки осуществлялась на базе средней общеобразовательной школы № 10 г. Бреста в восьмом классе в рамках темы «Праздники в Беларуси и Великобритании». Для выявления эффективности применяемого инструментария в рамках дидактического модуля авторы руководствовались следующими критериями уровня сформированности культуры иноязычного общения:

- владение базовыми этикетными формулами по теме;

- умение выстраивать коммуникативные стратегии в заданной ситуации общения;
- умение расспросить и рассказать о памятных датах и праздниках родной страны и страны изучаемого языка с использованием грамматической конструкции The Past Simple Passive Tense;
- применение компенсаторных, в том числе невербальных, умений в процессе коммуникации;
- наличие сотрудничества, уважительного отношения в группе, положительное отношение к предмету и иноязычной культуре.

Данные критерии соответствовали выделенным автором компонентам культуры иноязычного общения: вербальному, социокультурному, невербальному, личностному и психологическому.

По окончании дидактического модуля экспериментальная группа показала положительную динамику развития знаний, умений и навыков по теме. Так, по результатам итоговой диагностики, основанной на наблюдении, психологическом опроснике и лексико-грамматическом тесте, социокультурный компонент в экспериментальной группе улучшился в среднем на 16%, в то время как результаты контрольной группы, обучающейся по традиционной методике, остались неизменны. Вербальный компонент культуры иноязычного общения в экспериментальной группе повысился в среднем на 25%, в контрольной группе – на 8%. Исходя из результатов теста, наибольшую динамику экспериментальная группа проявила в умениях выстраивать коммуникативные стратегии и применять формулы речевого этикета. Невербальный компонент контрольной группы увеличился в среднем на 3%, экспериментальной – на 10%. Психологический и личностный компоненты экспериментальной группы повысились в среднем на 8%, контрольной – на 2%. Тем не менее, отношение к предмету у обучающихся обеих групп существенно не изменилось.

Подводя итог, можно говорить о том, что для эффективного развития всех компонентов культуры иноязычного общения целесообразным является комплексное применение коммуникативных, ситуативных, интерактивных приемов, элементов психологического тренинга в сочетании с элементами игровых технологий, технологий когнитивной визуализации информации, технологий развития критического мышления, технологий обучения в сотрудничестве и приемами проблемного обучения. Следует отметить, что наиболее целесообразным является применение данных приемов для развития социокультурных знаний по теме и для развития умения выстраивать коммуникативные стратегии (вербальный и социокультурный компоненты).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – 165 с.

Е. В. ПРЕСМЫЦКАЯ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. В. Василюк

**СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В наши дни проблема формирования творческих способностей учащихся в процессе обучения английскому языку приобретает особую актуальность. В современных условиях педагогического процесса она является значимой проблемой, имеющей историческое, этническое, культурологическое и социально-педагогическое значение. Иностранный язык как общеобразовательный учебный предмет может и должен внести свой вклад в процесс развития творческих способностей учащихся. Необходимо не просто научить детей говорить и писать на английском языке, но и развить умение мыслить и творить на нем, чтобы можно было свободно вступать в языковую коммуникацию с носителями языка [1].

Развитие творческих способностей можно реализовать разными способами. Одним из них являются нетрадиционные формы проведения уроков. Выполнение различных творческих заданий при подготовке к таким урокам способствует не только закреплению ранее изученного материала, расширению словарного запаса учащихся, но и развитию их речевых умений, креативного мышления. А самое главное – дает возможность учащимся реализовать свой творческий потенциал. Безусловно, все задания разрабатываются с учетом программного материала, но при этом включают в себя дополнительную информацию [1].

Нетрадиционные формы урока английского языка реализуются, как правило, после изучения какой-либо темы или нескольких тем, выполняя функции обучающего контроля. Такие уроки проходят в необычной, нетрадиционной обстановке. Подобная смена привычной обстановки целесообразна, поскольку она создает атмосферу праздника при подведении итогов проделанной работы, помогает избежать ошибок, которые могут совершать школьники на традиционных уроках. Нетрадиционные формы урока иностранного языка проводятся при обязательном участии всех учеников группы/класса, а также реализуются с непременно использованием средств слуховой и зрительной наглядности.

Методически высокоэффективными являются урок-спектакль, урок-праздник, видео-урок, урок-экскурсия, урок-интервью и другие нестандартные формы проведения занятий. Можно сказать, что нетрадиционный

урок – органичное сочетание образования, развития и воспитания. Нетрадиционные уроки нравятся детям, т. к. они творческие и необычные, а самое главное – эффективные. Но не следует слишком часто проводить нетрадиционные уроки, т. к. они станут традиционными и уровень эффективности снизится.

Еще одним способом развития творческих способностей учащихся является метод проектов. Он направлен на то, чтобы развить активное самостоятельное мышление ребенка и научить его не просто запоминать и воспроизводить знания, которые дает ему школа, а уметь самостоятельно добывать их и применять на практике.

Проектная деятельность является по своей сути креативной и ориентированной на личность учащегося. Она предполагает высокий уровень индивидуальной и коллективной ответственности за выполнение каждого задания по разработке проекта. Совместная работа группы учащихся над проектом неотделима от активного коммуникативного взаимодействия учащихся. Метод проектов позволяет создать исследовательскую творческую атмосферу, где каждый ученик вовлечен в активный познавательный процесс на основе педагогики сотрудничества [2].

Проектная методика является одной из форм организации исследовательской познавательной деятельности, в которой учащиеся занимают активную субъектную позицию. Тема проекта может быть связана с одной предметной областью или носить междисциплинарный характер. При подборе темы проекта учитель должен ориентироваться на интересы и потребности учащихся, их возможности и личную значимость предстоящей работы, практическую значимость результата работы над проектом. Выполненный проект может быть представлен в самых разных формах: статья, рекомендации, альбом, коллаж и многие другие. Разнообразны и формы презентации проекта: доклад, конференция, конкурс, праздник, спектакль. Главным результатом работы над проектом будут актуализация имеющихся и приобретение новых знаний, навыков и умений и их творческое применение в новых условиях.

Работа над проектом осуществляется в несколько этапов и обычно выходит за рамки учебной деятельности на уроках: выбор темы или проблемы проекта; формирование группы исполнителей; разработка плана работы над проектом, определение сроков; распределение заданий среди учащихся; выполнение заданий, обсуждение в группе результатов выполнения каждого задания; оформление совместного результата; отчет по проекту; оценка выполнения проекта. Роль учителя заключается в подготовке учащихся к работе над проектом, выборе темы, в оказании помощи учащимся при планировании работы, в текущем контроле и консультировании учащихся по ходу выполнения проекта на правах соучастника.

Работа по проектной методике требует от учащихся высокой степени самостоятельности поисковой деятельности, координации своих действий, активного исследовательского, исполнительского и коммуникативного взаимодействия. В ходе выполнения проекта деятельность учащихся выходит за пределы класса, они работают с большей долей творчества и самостоятельности.

Таким образом, проведение уроков в оригинальной, нетрадиционной форме направлено не только на развитие основных видов речевой деятельности, но и на формирование ассоциативного мышления, памяти, навыков общения в коллективе, творческой инициативы школьников. Творческий характер заданий, предлагаемых в ходе различных конкурсов, игр и соревнований, способствует лучшему запоминанию и усвоению различных грамматических явлений, расширению лексического запаса, развитию монологической и диалогической речи, а также открывает широкие возможности для развития творческого потенциала школьников.

Проектная деятельность значительно расширяет и углубляет знания учащихся в процессе работы над проектом, учит взаимодействовать друг с другом, овладевать умением пользоваться языком, формирует общеучебные интеллектуальные умения работы с информацией на английском языке, приобщает учащихся к исследовательской деятельности, развивает их творчество, самостоятельность, независимость, оригинальность мышления.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуцин, И. И. Реализация творческого потенциала учащихся / И. И. Гуцин // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 3. – С. 26–29.
2. Коньшева, А. В. Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку / А. В. Коньшева. – СПб. : КАРО; Минск : Четыре четверти, 2005. – 208 с.

М. В. ПРОТЧЕНКО

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина
Научный руководитель – Н. В. Рубанюк

СОВРЕМЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

В последние годы в практике обучения иностранным языкам появился новый вид технических средств обучения, так называемые виртуальные миры, которые позволяют учащимся полностью погрузиться в среду изучаемого языка и предоставляют возможность создания коммуникации, максимально приближенной к реальности, между учащимися и носителями языка. Вирту-

альные миры – это трехмерные модели реального или вымышленного мира, отображенные на экране компьютера [1]. Внедрение технологий трехмерных виртуальных миров в обучении языку имеет ряд неоспоримых преимуществ: существенно помогает понимать смысл высказываний из виртуальных миров; обеспечивает высокую эффективность речевой коммуникации возможность получить больше практики общения на изучаемом языке.

В настоящее время уже существуют несколько виртуальных миров, успешно используемых для преподавания иностранных языков. В США была разработана многопользовательская социальная онлайн-игра под названием *Second Life*. На данный момент *Second Life* представляет собой трёхмерные виртуальные миры с миллионами пользователей.

На грант ЕС была разработана и успешно введена в процесс обучения виртуальная среда *VILL@ge* (Virtual Language Learning through Edutainment Activities). Целью данного проекта было создать виртуальную обучающую среду в *Second Life*, которая бы позволила развивать коммуникативную и социокультурную компетенции учащихся в максимально приближенных к реальному миру социальных ситуациях.

Отметим, что в виртуальном мире *Second Life* есть и *Chinese Island* («Китайский Остров»), созданном специалистами из университета Монаш (Австралия) [2]. На этом острове размещены вокзал, аэропорт, банк, чайная, поликлиника, а также традиционный китайский двор.

Образовательная деятельность в виртуальных мирах может иметь разноплановый характер. Учебные задачи для учащихся позволяют применить на практике и расширить знания, полученные из учебника. Например, на вокзале или в аэропорту учащиеся могут выполнить упражнения по темам: «Покупка билетов», «Посадка», а в поликлинике им нужно записаться на прием, заполнить карточку, описать симптомы и др.

При изучении темы «Мебель», например, учащиеся всей группой посещают комнаты в жилом здании. В здании размещены гостиная, спальня, кухня, а также вся необходимая для жизни мебель и предметы, как в реальном мире. При нажатии на предмет, возле него появляется транскрипция. При нажатии на шкаф для посуды, дверь открывается, и появляются соль, масло и т.д. Задача учеников при этом: ознакомиться со словами-названиями предметов внутри; научиться говорить «Что это?» и научиться отвечать на этот вопрос, используя представленные слова.

В рамках педагогической практики на базе ГУО «Средняя школа № 20 г. Бреста имени Героя Советского Союза Д.М. Карбышева» мы провели опрос. Целью опроса было выяснить, знакома и интересна ли учащимся такая инновационная форма работы, как виртуальная реальность. Согласно результатам опроса, все опрошенные учащиеся знали о существовании виртуальной реальности и о том, что она из себя представляет.

На вопрос «*Какие главные преимущества использования виртуальной реальности в образовании?*» ученики ответили следующим образом. Согласно 32% опрошенных учащихся наиболее очевидным преимуществом использования виртуальной реальности на уроках иностранного языка является повышение мотивации при обучении (см. «*Диаграмму 1*»). Современные технологии несомненно вызывают интерес у учащихся, а их применение на уроках заинтересовывает и в самом предмете изучения.

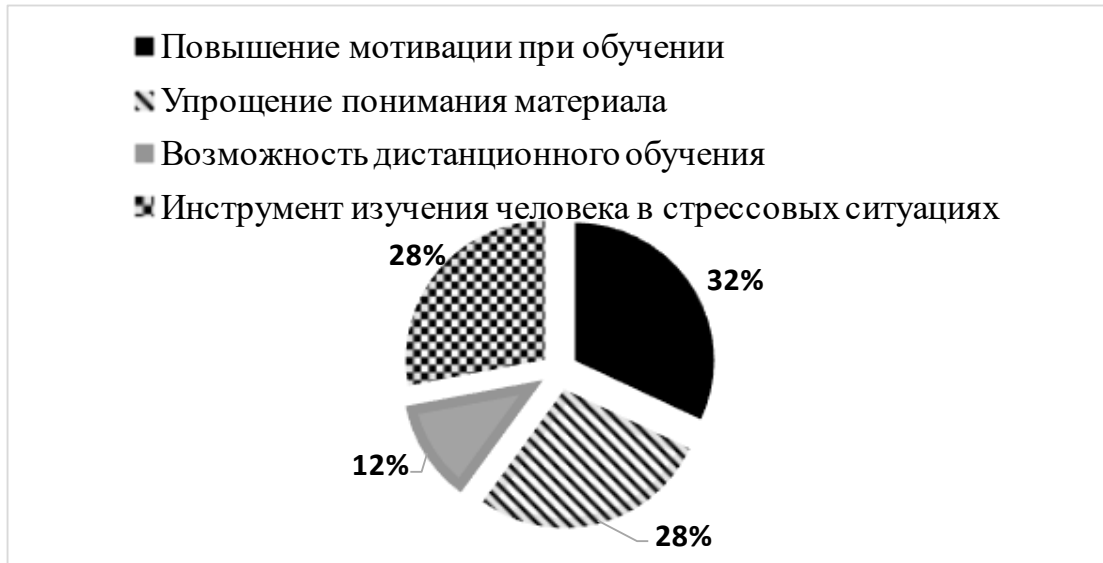


Диаграмма 1 – Какие главные преимущества использования виртуальной реальности в образовании?

28% опрошенных высказали мнение, что применение виртуальной реальности, на их взгляд, может способствовать упрощению понимания материала благодаря наглядному представлению учебного материала.

Еще 28% опрошенных указали на тот факт, что виртуальная реальность позволяет в безопасном режиме изучать поведение человека в стрессовых ситуациях. Данная возможность виртуальной реальности успешно используется при обучении, например, пилотов самолетов.

12% респондентов отметили то, что виртуальная реальность дает возможность учащимся получать знания дистанционно. Виртуальная реальность может предложить экскурсии по музеям, путешествия по разным странам и даже путешествия в космосе.

Несмотря на многочисленные преимущества использования виртуальной реальности на уроках английского языка, отвечая на вопрос «*Использовали ли Вы технологию VR во время обучения в школе?*», все опрошенные (100%) дали отрицательный ответ. На наш взгляд, данная статистика говорит о том, что учителя иностранных языков еще не оценили по достоинству весь обучающий потенциал виртуальной реальности.

На вопрос «Насколько инфраструктура Вашей школы готова к внедрению виртуальной реальности?» все ученики предположили, что скорее всего готова. Внедрение виртуальной реальности в курс английского языка в белорусских школах является, на наш взгляд, реальным и перспективным. Виртуальный мир дает учащимся возможность учить язык в соответствующей среде. Причем процесс ознакомления с новыми словами превращается в активную интерактивную социальную деятельность. Это соответствует точке зрения Л. С. Выготского о том, что человек овладевает языком в ходе социальных взаимодействий [4].

На сегодняшний день технологии виртуальных миров становятся одними из передовых современных информационных технологий в обучении иностранным языкам. Обучающие платформы *Second Life* и *VILL@ge* позволяют заметно снизить трудности при изучении английского языка. Более того, исследователи рассматривают виртуальные миры не только как средство обучения языку, но и как распространение культуры изучаемого языка, что приводит к развитию национальной языковой политики в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Якушина, Е. Е. Изучаем Интернет, создаем Web-страничку / Е. Е. Якушина. – СПб. : Питер, 2000. – 256 с.
2. Shijuan, L. Second Life and its application in Chinese teaching and learning / L. Shijuan // Journal of Technology and Chinese Language Teaching. – 2010. – №1. – P.71–72.
3. Dongdong, Ch. Enhancing the learning of Chinese with Second Life / Ch. Dongdong // Journal of Technology and Chinese Language Teaching. – 2010. – №1. – P. 14–30.
4. Выготский, Л. С. Собрание сочинений в 6 т. / Л. С. Выготский // Т 1. Вопросы теории и истории психологии. – М. : Педагогика, 1982. – 487 с.

Н. Н. РОМАНОВИЧ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина
Научный руководитель – Н. А. Тарасевич

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ ЯЗЫКОВОГО ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Среди инноваций в образовательной сфере активное развитие получило новое направление оценочной деятельности – оценка личных достижений учащихся. Возникает необходимость воплощать в доступной для восприятия форме достижения субъектов образовательного процесса в рамках личност-

но-ориентированного подхода к обучению. В результате непредвзятой оценки собственных достижений у обучающихся развивается положительное отношение к учебному процессу, ответственность, саморегуляция.

В настоящее время прогрессивным способом оценки достижений является технология портфолио. Данный термин закрепился в обыденном сознании сперва как «чемоданчик, обычно кожаный, для хранения разрозненных бумаг, документов, рисунков и т. д.», а затем как «собрание разнообразных деловых вкладов, которыми владеет конкретная личность или компания». В современном понимании понятию «портфолио» присуще последнее толкование: чаще всего под ним понимают собрание лучших работ, образцов, дающих представление о возможностях и способностях специалиста в какой-либо сфере.

В образовательной сфере технология портфолио подразумевает не просто накопление работ учащихся, а скорее инструмент оценочной деятельности, «процесс организации обучающимися своей работы с продуктами познавательной деятельности, предназначенными для демонстрации, развития рефлексии, осознания и оценки своей деятельности и собственной субъектной позиции».

Работа над портфолио подразумевает высокий процент самостоятельной деятельности обучающихся, однако, в то же время исключает его автономность. Выстраивание учебного процесса в рамках данной технологии возможно лишь на основе взаимодействия учителя и обучающегося, в результате которого вырабатываются цели работы, способы их достижения и критерии оценки результатов. Следует отметить, что в центре технологии портфолио находится рефлексивный компонент, что подразумевает преобладание не количественной, но качественной оценки. Обучающиеся развивают умения по отбору информации, планированию дальнейшей деятельности, коррекции ошибок, оцениванию собственной работы.

Одной из ключевых характеристик технологии является акцент на ситуациях успеха в деятельности обучающегося, где он демонстрирует то, что знает и умеет.

Использование технологии портфолио может считаться успешным при выполнении основных условий: накопление данных о деятельности обучающегося и ее результатах, а также фиксация данных о личностном отношении обучающегося к осуществляемой деятельности.

Важным компонентом в технологии портфолио является тот факт, что «неизбежно происходит осмысление учеником своих достижений, формирование личного отношения к полученным результатам и осознание своих возможностей. Это технология “всматривания в себя”, которая понадобится человеку на протяжении всей жизни».

Разновидностью технологии портфолио в рамках предмета «Иностранный язык» является языковое портфолио. Данная технология получает все большее распространение в системе языкового образования на всех этапах обучения как прогрессивная, создающая условия для личностного роста индивидуума в поликультурном обществе.

Разработка данной технологии инициирована Отделом языковой политики при Совете Европы в Страсбурге. Основой технологии служит Концепция образования на протяжении всей жизни, разработанная Советом Европы еще в 1960-х гг., однако, не утрачивающая своей актуальности и в наши дни. Объемы информации, необходимые современному человеку для продуктивного использования, предполагают длительную самостоятельную работу личности по изучению и освоению материала. Эта работа невозможна без навыков планирования, организации и оценивания собственной деятельности. Языковое портфолио как новая технология обучения иностранным языкам подразумевает овладение обучающимися данными навыками в процессе изучения иностранного языка. Языковое портфолио дает представление о результатах учебной деятельности обучающегося, позволяет оценить его достижения, а также опыт деятельности.

Апробация технологии происходила в 15 европейских странах, включая Россию, а непосредственное внедрение началось в 2001 году, объявленному Европейским годом языков.

Важной особенностью технологии является наличие критериев и форм оценки языковой компетентности, на основе которых выделены уровни владения иностранным языком, признанные в качестве международных стандартов, разработаны таблицы оценки и самооценки умений для отражения компонента рефлексивности.

Обязательным компонентом при работе с технологией «Языковое портфолио» является контроль применения данной технологии в образовательном процессе. Как правило, он осуществляется в виде презентаций обучающимися своих портфолио для демонстрации прогресса в учебном процессе, дает оценку проделанной работе. Оценка может быть дана не только обучающимся, но и одноклассниками, выступающими в качестве экспертов, учителем, родителями. В рамках презентации языковых портфолио обучающийся имеет возможность еще раз провести рефлексию проделанной работы, сравнив приемы оформления и презентации рабочих материалов.

Таким образом, технология портфолио в целом и языкового портфолио в частности носит перспективный инновационный характер, так как акцентирует внимание на активной самостоятельной деятельности обучающихся как субъектов образовательного процесса, способствует овладению ими языком в контексте диалога культур, развивает рефлексивные навыки по

владению языком в соответствии с международной системой. Ценность технологии заключается в создании условий для языкового самообразования, проектировании «дорожной карты» самостоятельного иноязычного образования. Применение данной технологии существенно повышает мотивационный компонент учебного процесса, формирует познавательный интерес к учебной деятельности. «Портфолио – это реализация стратегии обучения в течение всей жизни, которая является основным направлением и целью развития современной образовательной системы во всем мире и отвечает задачам и потребностям общества, основанного на знаниях» [1].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Иванченко, Т. Ю. Языковой портфолио как стратегия изучения иностранного языка в течение всей жизни / Т. Ю. Иванченко // Молодой ученый. – 2013. – № 5. – С. 704–707.

Н. К. САЛАЕВА, О. П. ШКУТНИК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В преподавании иностранного языка многие компоненты эмоционального интеллекта: саморегуляция, эмпатия, мотивация достижения, рефлексия необходимы для успешного формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

Эмоциональный интеллект развивается только в процессе коммуникации, модулируемой на занятиях иностранного языка. Подключение эмоциональной сферы учащегося в процессе изучения иностранного языка способствует более успешному его усвоению.

Выделяются следующие принципы формирования эмоционального интеллекта:

Самосознание. В процессе обучения необходимо внести определенный компонент самоконтроля, когда ученикам дозволено самим оценивать свои действия.

Управление эмоциями. Преподавателю необходимо демонстрировать различные модели позитивного поведения, как самому, так и при помощи моделирования различных коммуникативных ситуаций. Нужно давать детям возможность открыто говорить о своих чувствах и эмоциональных состояниях. На уроке иностранного языка преподаватель должен внимательно

но слушать каждого ученика и приучать других детей слушать друг друга. Важно, чтобы ученик говорил о своих эмоциях, особенно в тех случаях, когда для разрешения того или иного конфликта требуется участие учителя. Одним из важнейших качеств, характеризующих уровень эмоционального интеллекта человека, является наличие чувства юмора. Несмотря на то, что все дети от природы обладают разной способностью к тому, чтобы смешить, каждый ребёнок от рождения способен понимать смешное и любит смеяться. Развивая чувство юмора ребёнка, учитель способствует развитию способности детей легче общаться друг с другом и даёт возможность справляться с самыми различными задачами.

Мотивация достижения. Создание мотивации к изучению иностранного языка и к общению невозможно без создания в классе атмосферы энтузиазма, оптимизма и веры детей в свои способности и возможности. Необходимо воспитывать в детях чувство оптимизма, являющееся следствием реалистического мышления. Для этого учителю важно представлять собой живой пример оптимистически настроенного к ученикам и коллегам человека. Крайне важно и необходимо ставить перед детьми или помогать им самим ставить перед собой реалистичные и выполнимые цели и задачи, обеспечить проблемные задания, а также эксплицитно моделировать процесс, необходимый для достижения поставленных целей, обеспечивая необходимые опоры для того, чтобы предусмотреть успешный результат. Нужно обращать внимание на настойчивость и затраченные детьми усилия на выполнение задания, а не конечный результат сам по себе. Необходимо внушить ребёнку, что успех строится на неудачах. Важно научить учеников ценить не только свои собственные, но и корпоративные достижения.

Эмпатия. На занятиях учителю необходимо представлять позитивные ролевые модели, обращать внимание учеников на взгляды и позиции, которые встречаются в сказках, ролевых играх и реальной жизни и порой отличаются от взглядов самих детей. В процессе занятий ученики должны научиться обращать внимание на то, какие эмоции испытывают они сами и другие люди в различные моменты жизни и в ответ на различные жизненные ситуации. Нужно учить ученика понимать, что чувствуют другие люди и какими способами они это выражают. Ученик должен научиться вставать на место другого человека и соответственно отвечать вербальными и невербальными способами в знак понимания и сопереживания. Одним из важнейших элементов эмпатии является способность понимания и использования невербальных средств выражения эмоций. Учеников необходимо обучать пониманию различных аспектов невербального поведения (жестов, языка тела, выражения лица и т.д.). Важную роль играют также тембр голоса, скорость речи и интонация. Несомненно, данные способности значительно способствуют и формированию иноязычной коммуникативной

компетенции, поскольку ребенок получает возможность «декодировать» и использовать невербальные средства выражения, характерные для представителей культуры изучаемого языка [1].

Социальные навыки. Важно давать такие задания, которые позволяют работать в парах, в группах, что способствует коммуникации.

Данные принципы реализуются в различных типах упражнений. Существуют и различные приемы и техники, позволяющие формировать и развивать эмоциональный интеллект. Среди наиболее важных и часто используемых можно назвать игровые формы заданий (сюжетно-ролевые игры, драматизации, игры на развитие навыков общения), сказки, стихи, этюды, рисунки и фото, музыку и песни, мини-конкурсы, игры-соревнования.

Игра, в особенности сюжетно-ролевая игра, является основным видом деятельности именно в дошкольном и младшем школьном возрасте, с помощью которого ребёнок получает возможность усваивать окружающий мир и развивать новые формы общения, а также получает возможность для последующего личностного роста. Игра – опосредованный способ связи ребёнка с окружающим миром – является своеобразной школой эмоций, важнейшим инструментом, позволяющим формировать эмоциональный мир детей. Игровые формы обучения широко используются на уроках иностранного языка, поскольку они чрезвычайно эффективны в раннем возрасте. Ролевая игра детей дошкольного и младшего школьного возраста, по мнению Д. Джонсона, «не только способствует укреплению различных когнитивных навыков и способностей ..., но и обеспечивает базу для эмоционального и социального развития» [2, с. 47]. Применение игровых заданий на уроках иностранного языка позволяет совместить успешное изучение языка с формированием и развитием эмоционального интеллекта школьника. Игра в значительной степени повышает мотивацию ребёнка к изучению иностранного языка. Будучи для учителя аналогом упражнения, в котором дети приобретают языковые навыки и речевые умения, для самих детей это интересное и увлекательное взаимодействие с педагогом и сверстниками, в котором использование иностранного языка диктуется внутренними потребностями игры.

Песни на иностранном языке являются одной из любимых форм занятий у учащихся, к тому же они имеют методические преимущества: 1) песни являются средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса, так как включают новые слова; 2) в песнях уже знакомая лексика встречается в новом контексте, что помогает ее актуализации, встречающиеся в песнях реалии стран изучаемого языка развивают чувство языка и знания стилистических особенностей; 3) в песнях лучше усваиваются и активируются грамматические конструкции; 4) песни способствуют эстетическому воспитанию [3, с. 38].

Групповые дискуссии с участием всего класса являются эффективной формой работы, позволяет совместить эффективность с развитием личностных составляющих эмоционального интеллекта.

Видео на занятиях иностранного языка открывает возможности для преподавателя и учащихся для овладения иноязычной культурой, в особенности в формировании социокультурной компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетенции в целом. Грамотно подобранный фильм или обучающее видео на иностранном языке позволяет учащимся вливаться в среду изучаемого языка и познавать и совершенствовать определённые нормы этики и морали. Необходимо изучать и использовать правила речевого этикета, обращать внимание на манеры и ведение беседы, выбор фраз и выражений, показывая различные подходы, характерные для носителей иноязычной культуры [4].

Использование подобных технологий способствует, в том числе, и осуществлению эффективной межкультурной коммуникации с носителями языка.

Уроки иностранного языка как нельзя лучше подходят для интеграции эмоций в процесс обучения, что способствует более успешному его изучению и применению; формирование же эмоционального интеллекта помогает развитию коммуникативной компетентности и более эффективному межкультурному общению.

Эмоциональный интеллект нельзя рассматривать в отрыве от других знаний, умений, навыков и способностей, необходимых каждой личности. Целостное образование подразумевает единство эмоциональной и собственно интеллектуальной сфер.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кириллова, А. И. Межкультурная коммуникация через стратегии речевого поведения / А. И. Кириллова // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2014/01/5741>. – Дата доступа: 10.01.2019.
2. Шарафутдинова, Т. М. Обучающие игры на уроках английского языка / Т. М. Шарафутдинова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 46–49.
3. Негневицкая, Е. И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра / Е. И. Негневицкая // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 37–40.
4. Сатарова, Л. Х. Основные проблемы межкультурной коммуникации как фактор развития современного общества / Л. Х. Сатарова // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 12 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/12/29074>. – Дата доступа: 10.01.2019.

В. С. СЕВОСТОПОЛЕВА

Беларусь, Витебск, Витебский государственный университет имени
П. М. Машерова

Научный руководитель – Е. В. Турковская

**ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ**

Современное информационное общество ставит изучение иностранных языков в ряд приоритетов развития образования. Сейчас, как никогда, человеку необходимо качественное владение иностранным языком для вхождения в открытое информационное пространство. Знание языков повышает мобильность человека, открывает перед ним новые возможности, ему легче адаптироваться в обществе.

Одной из главных проблем, возникающих при обучении иностранному языку в школе, является сниженный уровень мотивации. Особенно это касается немецкого языка, который все чаще вытесняется английским, а теперь еще и китайским языками. Чтобы повысить интерес учащихся к изучению немецкого языка необходимо, начиная с младших классов, использовать информационно-коммуникативные технологии во время проведения уроков. Эти технологии не только дают учащимся возможность идти в ногу со временем, но и делают процесс обучения более доступным и интересным, что обеспечивает положительную мотивацию обучения.

Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) – это широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства), а также Интернет [1, с. 15].

Применение ИКТ при изучении немецкого языка позволяет решить ряд дидактических задач. В первую очередь, это формирование мотивации к изучению немецкого языка; формирование навыков и умений чтения; совершенствование умений письменной речи; расширение словарного запаса учащихся; корректировка произносительных навыков; приобретение культурологических знаний; формирование навыков работы в группе.

Для выполнения этих задач в учебном процессе используются автоматизированные обучающие системы, которые включают в себя комплекс учебно-методических материалов (демонстрационных, теоретических, практических, контролирующих) и компьютерные программы, которые управляют процессом обучения [2, с. 217].

Существуют следующие электронные варианты учебно-методических материалов: компьютерные презентации иллюстрированного характера, электронные учебники и пособия, электронные энциклопедии и справочники, программы-тренажеры, программы тестирования, образовательные ресурсы Интернета.

На уроках активно используются различные компьютерные программы. Для формирования аудитивных навыков, навыков написания текстов, межкультурного обучения применяются такие программы как, *Lernnetz Deutsch, Kaleidoskop, Dubliner Arbeitsblätter online*.

На отработку грамматических, лексических навыков, навыков чтения, письма, а также на обогащение словарного запаса ориентированы обучающие программы *Deutsch für dich, Lerne Deutsch*. Здесь представлен богатый языковой материал, обучающиеся слышат немецкую речь, пытаются ее понять, переводят, говорят, пишут диктанты, параллельно пополняя словарный запас и знакомясь с грамматическими формами.

В настоящее время в сети Интернет представлено большое количество сайтов, которые дают возможность самостоятельной отработки грамматики, лексики (*LearningApps, DaF-Seite R. Kinas, Deutschtest Online*). Одним из несомненных плюсов работы с такими сайтами является то, что учащийся сразу же после выполнения заданий видит свой результат, а на некоторых сайтах объясняются допущенные ошибки.

Для формирования навыков чтения эффективным средством является Интернет. Например, на уроках немецкого языка можно предложить учащимся чтение иноязычных онлайн-газет и журналов: *Spiegel, Zeit, Brigitte* и других. Изучаются статьи, охватывающие все стороны жизни: спорт, образование, работу, погоду, культуру. Преимуществом такой работы является вовлеченность всего класса в сочетании с дифференциацией заданий. В ходе работы учащиеся пополняют словарный запас.

Для совершенствования письменной речи используются возможности электронной почты. Учащиеся отправляют на почтовый ящик учителя письма на немецком языке по теме программного материала и получают персональный комментарий в ответ.

Существуют сайты, направленные на развитие произносительных навыков (*Euro Talk, Deutsch für Kinder*). Они предполагают обучение произносительным навыкам посредством повторения звуков, слов, предложений за диктором, но здесь необходимо, чтобы к компьютеру был подключен микрофон. При такой работе отслеживается произношение учащегося и соотнесение его речи с речью диктора.

Для приобретения страноведческих знаний на уроках немецкого языка используются виртуальные экскурсии. Такие программные инструменты Интернета как *GoogleEarth* и *Панорама* являются информативным ресур-

сом, благодаря которому можно осмотреть различные достопримечательности не выходя из класса.

Современное обучение немецкому языку трудно представить без технологий мультимедиа. Средства мультимедиа имеют большие возможности для обучения школьников иностранным языкам и отличаются высокой информационной плотностью и полным набором эффективных обучающих компонентов. Они представляют собой совокупность текста, наглядности, аудиоматериалов, благодаря которым информация воспринимается с активизацией нескольких информационных каналов, позволяющих задействовать наиболее эффективные способы восприятия учебного материала для каждого учащегося [3, с. 126].

Новейшие мультимедийные технологии помогают быстро и эффективно освоить восприятие устной речи, поставить правильное произношение и обучить беглому говорению. Этому может поспособствовать компьютерные программы *Talk to Me* и *Jetzt online*.

Перечисленные материалы создают на уроках немецкого языка благоприятные возможности для организации самостоятельной работы учащихся, которые могут использоваться как для изучения отдельных тем, так и для самоконтроля полученных знаний.

Использование ИКТ в изучении немецкого языка дает много преимуществ. Они позволяют: создать коммуникативные ситуации в общении, развивать навыки чтения, совершенствовать способность извлекать и обрабатывать информацию из прочитанного материала, создавать комфортные условия для восприятия материала.

Внедрение ИКТ в процесс обучения является актуальной темой на сегодняшний день, так как их использование оказывает положительное влияние на качество обучения иностранному языку. Однако компьютерные технологии дают высокий эффект в обучении немецкому языку, если они используются вместе с современными педагогическими технологиями и передовыми методическими приемами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе: учебно-методическое пособие / Д. П. Тевс [и др.]. – Барнаул : БГПУ, 2006. – 59 с.
2. Рапацевич, Е. С. Педагогика. Современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 720 с.
3. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2001. – 272 с.

Д. В. СЕМЕНЕЦ

Украина, Чернигов, Национальный университет «Черниговский колледж» имени Т. Г. Шевченко

Научный руководитель – С. Л. Бобырь

АНАЛИЗ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ И ПРИЛОЖЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ УЧАЩИХСЯ 8-Х КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Концепция новой украинской школы придает особую актуальность проблеме совершенствования существующих и поиска новых методик формирования у учащихся иноязычной лексической компетентности. Возможности использования ИКТ и веб-технологий в обучении иностранным языкам (ИЯ) всесторонне освещались такими учеными, как: Е. Г. Азимов, Н. В. Козлова, О. В. Чуменко, В. Загвязинский, В. Волгов, И. Яковлев и др. [1]. Однако степень изучения функций и возможностей программных средств и приложений в обучении учащихся 8-х классов средней общеобразовательной школы (СОШ) иноязычной лексике до сих пор остается недостаточной, что и обуславливает актуальность нашего исследования. Его цель – проанализировать компьютерные программы и приложения для обучения ИЯ на предмет их использования в процессе обучения лексике учащихся 8-х классов СОШ.

Здесь рассматриваются самые известные и распространенные приложения и учебные онлайн-платформы, которые можно использовать для изучения иноязычной лексики в 8-м классе СОШ, а именно: приложение *Lingualeo*, платформа *Duolingo*, программа *Memrise*, приложения *Quizlet*, *Kahoot* и *ToonDoo*.

Учитывая теоретические основы формирования иноязычных лексических навыков, следует заметить, что указанные программы и приложения целесообразно использовать только на определенных этапах изучения лексического материала ИЯ.

Важно также иметь в виду, что при формировании иноязычных лексических навыков у учащихся 8-х классов необходимо учитывать такие их возрастные особенности, как: память (в частности, достаточно развитая логическая память и ее интеллектуализация); восприятие (восьмиклассники способны мыслить, как взрослые, и умеют систематически выделять существенные для решения задачи составляющие и перебирать их возможные комбинации); мотивация (подпитывается желанием продемонстрировать окружающим свои способности); а также логическое осмысление, которое выходит на уровень абстрагирования.

Итак, в приложении *Lingualeo* используется преимущественно переводной метод, откуда следует, что учитель не может полноценно использовать эту программу для беспереводной семантизации лексических единиц (ЛЕ). Но положительной чертой этой программы является возможность тренировать ЛЕ, что важно при формировании лексических навыков чтения, аудирования и письма [2].

Платформа *Duolingo*, на наш взгляд, является самой простой из рассмотренных нами программ и приложений. В ней также используется только переводной способ семантизации ЛЕ, однако совсем отсутствуют упражнения для формирования лексических навыков говорения и чтения. Поэтому мы не рекомендуем использование этой платформы для формирования иноязычной лексической компетентности учеников 8 классов [3].

Программа *Memrise* привлекает возможностью услышать произношение носителей английского языка и упражнениями для запоминания ЛЕ и отдельных фраз. В то же время недостатком этой программы является ограниченность семантизации ЛЕ только переводом [4].

Приложение *Quizlet*, по нашему мнению, выгодно отличается от рассмотренных программ и приложений тем, что новые ЛЕ используются на этапах семантизации и автоматизации действий, и это происходит на уровне словоформы, фразы и предложения. *Quizlet* также дает возможность учителю применять лексический материал соответственно действующей программе, создавать свои собственные карточки и учебные модули. Недостатком этого приложения можно считать отсутствие упражнений на автоматизацию ЛЕ на уровне сверхфразового единства и текста [5].

Приложение *Kahoot* целесообразно использовать на этапах активного использования ЛЕ в викторинах, обсуждениях и опросах для контроля качества усвоения нового лексического материала. Этому способствуют предложенные формы работы в виде “Quiz”, “Discussion” и “Survey” [6].

Сервис *ToonDoo* мы рекомендуем использовать для создания речевых ситуаций, по которым ученики могут совершенствовать навыки говорения (диалогического и монологического) и письма. Онлайн-сервис для создания комиксов *ToonDoo* дает пользователям возможность создавать собственные комиксы, что побуждает учащихся к употреблению усвоенной лексики в речевых ситуациях и развивает их творческое мышление [7].

Таким образом, в процессе анализа указанных программных средств для обучения иноязычной лексике мы пришли к выводу, что описанные программы и приложения целесообразно использовать только на определенных этапах обучения лексическому материалу ИЯ в 8-м классе общеобразовательной школы. Рассмотренным программам и приложениям не хватает заданий, направленных на формирование определенных лексических навыков, и прежде всего, говорения. Отсюда вытекает невозможность формирования

общей языковой осознанности, что вынуждает учителей использовать несколько программ одновременно и разрабатывать дополнительные упражнения, чтобы сформировать полноценную иноязычную лексическую компетентность у учащихся 8-х классов средней общеобразовательной школы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кардаш, О. М. Возможности применения электронных приложений в обучении учащихся старших классов иноязычной лексики [Электронный ресурс] / О. М. Кардаш. – Режим доступа: <http://eprints.zu.edu.ua/26538/1/%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%B4%D0%B0%D1%88.pdf>. – Дата доступа: 18.03.2019.
2. Учебная компьютерная программа Duolingo [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.duolingo.com>. – Дата доступа: 18.03.2019.
3. Учебная компьютерная программа Lingualeo [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lingualeo.com/ru>. – Дата доступа: 18.03.2019.
4. Учебная компьютерная программа Memrise [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.memrise.com/ru>. – Дата доступа: 18.03.2019.
5. Учебная компьютерная программа Quizlet [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://quizlet.com>. – Дата доступа: 18.03.2019.
6. Онлайн-сервис для создания викторин, дидактических игр, тестов Kahoot [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kahoot.com>. – Дата доступа: 18.03.2019.
7. Онлайн-сервис для создания комиксов ToonDoo [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.toondoo.com>. – Дата доступа: 18.03.2019.

С. Н. СОБКО

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Ю. А. Тищенко

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ УРОКА-ЭКСКУРСИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Урок-экскурсия – это такая форма урока, при котором происходят наблюдения, а также изучение различных предметов, явлений и процессов в естественных условиях с помощью английского языка на русский язык слово экскурсия (excursion) переводится как «вылазка и посещение какого-либо места или объекта с целью его изучения».

По мнению ряда исследователей, урок-экскурсия помогает объединить учебный процесс с реальной жизнью, превращает учебу в захватывающее путешествие, вовлекает учеников в различные виды деятельности, мотивирует их познавательную активность, развивает умения и способности учеников [1, с. 24].

С помощью урока-экскурсии учитель может превратить учебу в увлекательное действие, вовлечь детей в разные виды деятельности, мотивируя познавательную активность и развивая умения и способности детей. На таких уроках ученики смогут установить связь между учебой и реальной жизнью, изучить объекты, явления и процессы. На уроках-экскурсиях реализуются такие дидактические принципы, как наглядность, доступность, научность, связь теории и практики. В качестве стимула для активной работы учащихся на уроках-экскурсиях в качестве конечной цели целесообразно предложить научиться проводить экскурсию по тому или иному городу на английском языке.

По мнению ряда дидактов, организация и проведение урока-экскурсии может иметь ряд сложностей. Во-первых, ученики или педагог нередко чрезмерно увлекаются рассказом и отрываются от показа объектов; во-вторых, часто происходит фрагментное раскрытие отдельных объектов без выявления их взаимосвязей и не соблюдается логическая и хронологическая последовательность изучаемого материала. Чтобы избежать вышеупомянутых недостатков, а также построить урок-экскурсию так, чтобы он прошел с максимальной пользой для прохождения программного материала, необходимо провести грамотную подготовку: определить структуру и содержание экскурсии; продумать методику проведения урока (показ, рассказ, беседа); продумать способы вовлечения школьников в активное восприятие; привлекать к показу и рассказу специалистов музеев и др.

Таким образом, эффективность урока-экскурсии зависит от качества подготовки учителя к нему, а также от умения учителя вовлечь учащихся к активной познавательной деятельности [4]. Необходимо отметить, что подготовка урока-экскурсии занимает у учителя достаточно много времени, т. к. нужно определить цель и задачи экскурсии и продумать ее содержание в соответствии с поставленными целями и задачами. Кроме того, учитель должен продумать какие методы нужно применять, чтобы вовлечь учеников в познавательную деятельность.

По содержанию уроки-экскурсии могут быть тематическими (охватывают одну или несколько тем уроков иностранного языка) и комплексными (которые базируются на содержании взаимосвязанных тем двух или нескольких уроков иностранного языка) [2, с. 98]. По времени проведения уроки-экскурсии могут быть вводными, сопутствующими и заключительными.

Формы проведения уроков-экскурсий могут быть довольно разнообразными: «пресс-конференция» с участием всех учеников учреждения; исторические экскурсии по иностранному языку; кино- или теле-экскурсии с использованием иностранного языка; урок обобщения и повторения знаний по теме, разделу и т. д.

Немаловажным представляется и выбор объектов посещения для урока-экскурсии. Они должны быть такими, чтобы до них можно было легко добраться и соответствовать требованиям безопасности.

Кроме того, учителю необходимо учитывать, что если время урока-экскурсии будет превышать время обычного урока (45 мин), то протяженность урока-экскурсии не должна быть более 1 часа для младших школьников и не более 1 часа 15 минут для старшеклассников.

По структуре урок-экскурсия состоит из следующих этапов:

1. Вступление – сообщение темы, цели и задач урока, разбор основных вопросов и главных объектов.

2. Актуализация опорных знаний учеников.

3. Основная часть. На данном этапе ученики могут быть сначала пассивными реципиентами информации, а позже активными участниками дискуссии, обсуждая проблемные вопросы и анализируя полученные знания. На этом этапе учителю целесообразно использовать интерактивные приемы, направленные на установку взаимодействия учеников с новой информацией. Например, задания на сопоставление (*matching activity*), вопросы с несколькими вариантами ответов (*multiple choice*), интерактивные викторины (*interactive quiz*), задания на заполнение пропусков (*“fill-in” activities*).

4. Обобщение и систематизации знаний.

5. Рефлексия

Приведем пример способа организации урока-экскурсии по теме: «Великобритания».

Целями и задачами такого урока являются:

1) визуализировать у учащихся представление о достопримечательностях Великобритании;

2) семантизировать новый лексический материал и отработать его употребление учащимися в речи;

3) научить учащихся ориентироваться по плану, например, карте Лондона;

4) развивать у учащихся навыки аудирования, говорения и поискового чтения;

5) формировать социокультурную компетенцию через восприятие достопримечательностей Лондона и Великобритании.

Урок-экскурсия подобного плана целесообразно проводить в разных аудиториях. Например, первый кабинет можно оформить в виде автобуса, классная доска, куда проецируются поочередно изображения – играет роль лобового стекла автобуса; в следующем кабинете находится все, что связано с Биг Беном и т. д.

Также учителю необходим следующий дидактический материал для такого вида урока: карта Великобритании, карта Лондона, картинки с достопримечательностями Лондона, презентация, соответствующее музыкальное сопровождение.

Структура урока будет включать в себя обобщение, систематизацию увиденного и услышанного, включение полученного материала в активное использование на уроке, выделение самого главного из увиденного, выявление впечатлений и оценок. Урок-экскурсия можно закончить итоговой беседой по теме. В качестве домашнего задания учитель может предложить учащимся различные творческие задания на английском языке, например, написать сочинение, подготовить доклады, составить альбомы, сделать специальные выпуски газет, электронную презентацию, подготовить раздаточные материалы для уроков, выставок.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань, 2000. – 256 с.
2. Махмутов, М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. 2-е изд. испр. и доп. – М. : Педагогика, 1985. – 184 с.
3. Смирнова, С. А. Педагогика: Педагогические теории, системы и технологии / С. А. Смирнова. – М. : Академия, 1999. – 512 с.
4. Урок-экскурсия [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ezaitseva.ru/2017/03/14/урок-экскурсия/>. – Дата доступа: 14.03.2019.

А. Н. СОПЫЕВА, О. П. ШКУТНИК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина

РОЛЬ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Проблемное обучение – обучение, при котором учитель, опираясь на знание закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведет работу по формированию мыслительных способностей и познавательных потребностей учеников в процессе обучения.

Функции проблемного обучения:

- 1) усвоение учениками системы знаний и способов умственной практической деятельности;
- 2) развитие познавательной деятельности и творческих способностей учащихся;
- 3) воспитание навыков творческого усвоения знаний;

4) воспитание навыков творческого применения знаний и умение решать учебные проблемы;

5) формирование и накопление опыта творческой деятельности.

Деятельность учителя при проблемном обучении состоит в объяснении содержания наиболее сложных понятий, систематическом создании проблемных ситуаций, сообщении учащимся фактов и организации их учебно-познавательной деятельности таким образом, чтобы на основе анализа фактов учащиеся самостоятельно сделали выводы и обобщения.

В результате у учащихся вырабатываются:

1) навыки умственных операций и действий;

2) навыки переноса знаний и т. д.

Существует определенная последовательность этапов продуктивной познавательной деятельности человека в условиях проблемной ситуации:

1) возникновение проблемной ситуации;

2) проблемная ситуация;

3) осознание сущности затруднения и постановка проблемы;

4) поиск способов ее решения путем догадки, выдвижения гипотезы и ее обоснования;

5) доказательство гипотезы;

б) проверка правильности решения проблем.

Проблемная ситуация – это, по определению А. М. Матюшкина, «особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия. Психологическая структура проблемной ситуации включает: а) познавательную потребность, побуждающую человека к интеллектуальной деятельности, б) неизвестное достигаемое знание или способ действия, в) интеллектуальные возможности человека, включающие его творческие способности и прошлый опыт» [1].

Проблемная ситуация порождается учебной или практической ситуацией, которая содержит две группы элементов: данные (известные) и неданные, новые (неизвестные) элементы. Проблемная ситуация – означает состояние интеллектуального затруднения, при котором человек испытывает потребность выйти из возникшего затруднения, разрешить его. Проблемная ситуация – это ситуация, ставящая человека в условия, требующие от него необходимости делать выбор, принимать решения: «начало мышления – в проблемной ситуации» (С. Л. Рубинштейн). Поэтому проблемная ситуация является одним из главных средств активизации учебной деятельности учащихся. Проблемная ситуация возникает чаще всего тогда, когда имеется несколько вариантов решения при ограниченной информации, исходных данных.

Например, при изучении физики учитель создает проблемную ситуацию с помощью ряда вопросов: почему некоторые предметы тонут, а другие плавают? Учащиеся пытаются найти ответ («не тонут легкие предметы»). Учитель снова ставит вопросы: почему легкие очки тонут, а тяжелый корабль – нет? От чего зависит плавание тел? И т. д. Этот пример показывает, что учитель старается обнажить перед учащимися противоречие между известными им фактами, наблюдениями и необходимостью их объяснения.

Проблема (в пер. с греч. – ‘задача’) – теоретический или практический вопрос, требующий изучения, разрешения, обязательно предполагает противоречивую ситуацию между данными (фактами и пр.) и требованием найти неизвестное. Проблемы делятся на естественные и специальные, преднамеренно создаваемые (научные и учебные), производственные, общественные, воспитательного характера. Проблема (задача) – явление объективное, для ученика она существует с самого начала в материальной форме (в звуках или знаках) и превращается в субъективное явление лишь после ее восприятия и осознания учеником в виде учебной проблемы [2].

Учебная проблема – явление субъективное и существует в сознании ученика в идеальной форме, в мысли, так же, как любое суждение, пока оно не будет выражено в звуках языка или знаках письма. Основными элементами учебной проблемы являются «известное» и «неизвестное» для ученика. Психологическая суть учебной проблемы состоит в том, что она является содержанием проблемной ситуации, возникающей в процессе учебной деятельности школьника. Она несет в себе новые для ученика знание и способы усвоения этого знания и определяет структуру мыслительного процесса. Учебная проблема формулируется в виде задачи, задания, вопросов. При каких условиях задача или вопрос являются учебной проблемой? При наличии противоречий между знанием и незнанием; когда содержание указывает направление поиска; при наличии достаточных опорных знаний для решения проблемы [3].

Реализация проблемного обучения осуществляется на основе применения учителем ряда принципов дидактики. Проблемное обучение включает несколько этапов: осознание общей проблемной ситуации: ее анализ, формулировка конкретной проблемы; решение проблемы; выдвижение, обоснование гипотез, последовательная проверка их; проверка правильности решения проблемы.

Как и всякую другую дидактическую систему, систему проблемного обучения составляют цели, содержание, формы, средства и методы обучения.

Выделяют следующие методы, используемые при проблемном обучении (система методов М. Н. Скаткина и И. Я. Лернера):

1) объяснительный метод – состоит из системы приемов, включающих сообщение и обобщение учителем фактов данной науки, их описание и объяснение;

2) репродуктивный метод – применяется для осмысления и усвоения теоретических знаний, для обработки умений и навыков, для заучивания учебного материала и т. д.;

3) практический метод – является сочетанием приемов обработки навыков практических действий по изготовлению предметов, их обработки с целью совершенствования, предполагает деятельность, связанную с техническим моделированием и конструированием;

4) частично-поисковый метод – является сочетанием восприятия объяснений учителя учеником с его собственной поисковой деятельностью по выполнению работ, требующих самостоятельного прохождения всех этапов познавательного процесса;

5) исследовательский метод – представляет умственные действия по формулировке проблемы и нахождения путей ее решения.

Конечно, организация образовательного процесса по методу проблемного обучения – достаточно сложная и трудоемкая работа. Но практика доказывает, что такие уроки эффективны для развития творческого мышления. Ученики лучше запоминают материал, повышается их мотивация к учебе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Китайгородская, Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам и практика / Г. А. Китайгородская. – М. : Русский язык, 1992. – 207 с.
2. Реан, А. А. Психолого-педагогический анализ процесса выбора методов обучения в высшей школе [Электронный ресурс] / А. А. Реан. – Режим доступа: www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Bordo/intro.php-38k. – Дата доступа: 15.02.2019.
3. Кобышева, А. В. Современные методы обучения иностранному языку / А. В. Кобышева. – Минск : Терра-Системс, 2003. – 278 с.

В. Ю. СТАРОДУБЕЦ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – М. В. Ярошук

АУТЕНТИЧНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Основой любой человеческой деятельности является мотивация. Во многом успех выполняемой деятельности неразрывно связан с тем,

насколько сильна у человека мотивация к этой деятельности. Те учащиеся, что заинтересованы в получении знаний больше других, как правило, могут достичь больших результатов. Таким образом, в образовательном процессе значимость мотивации особенно важна.

Все учащиеся посещают занятия, имея собственный уровень мотивации, отличный от остальных. Учителя все время вынуждены прикладывать колоссальные усилия, чтобы поддерживать достаточно высокий уровень мотивации учащихся. Стиль общения и стиль преподавания учителя, его умение составлять структуру курса обучения, умение подбирать задания и материал для занятий играют большую роль в мотивировании учащихся. Многие учителя сталкиваются с крайне низкой мотивированностью учащихся к изучению иностранного языка. Многие связывают явление снижения познавательной заинтересованности и как следствие снижение мотивации с развитием информационных технологий: видеоигры и интернет заменили чтение, и как итог учащиеся стали менее дисциплинированными и менее заинтересованными в получении знаний.

Учащиеся действительно тратят много времени на видеоигры и интернет-серфинг, но эти виды деятельности также включают в себя чтение и получение новой информации. С помощью интернет технологий они находят интересующую их информацию, которая зачастую может оказаться на иностранном языке, в частности на английском, так как англоязычное интернет сообщество является более обширным. Нужно принять во внимание тот факт, что современные технологии стали неотъемлемой частью нашей жизни, в связи с этим нашей обязанностью является решить проблему использования современных технологий на пользу процесса обучения.

Учебная деятельность, как и любой другой вид человеческой деятельности, основана на определенных побуждениях, которые в свою очередь являются источником активности учащихся. В основе этих побуждений лежат потребности, убеждения, интересы, идеалы, ценности, которые, в свою очередь, образуют мотивационную сторону учебной деятельности.

Мотивация как процесс изменения состояний и отношений личности основывается на мотивах, под которыми понимаются конкретные побуждения, причины, заставляющие личность действовать, совершать поступки.

Мотивация является ключевым моментом в овладении иностранным языком, от которого зависит весь процесс приобретения знаний, умений и навыков и во многом определяет их качество. Мотивацию создает отношение учащегося к изучению языка и эмоции, связанные с этим. Эти факторы влияют на усилия, которые прикладываются изучающими язык для достижения результата. При наличии мотивации в попытках освоить иностранный язык четко видны успехи: идет расширение словарного запаса, улучшается способность правильно и четко формулировать свои мысли на ино-

странном языке, есть желание включаться в разговор, информация запоминается и осваивается намного проще и быстрее.

Вопросом повышения мотивации, сохранения и повышения у школьников интереса к предмету «Иностранный язык» уделяется большое внимание как в психологии, так и в методике обучения этому предмету. Сложность и многогранность подчеркивают многие методисты и в соответствии с этим предлагают различные подходы к решению этой проблемы.

Хотелось бы остановиться подробнее на использовании аутентичных видеоматериалов в процессе изучения английского языка. По мнению В. И. Писаренко, использование видеоматериалов в учебном процессе целесообразно, так как видеоматериалы широкодоступны и их использование предоставляет возможность для более активной творческой деятельности преподавателя [1]. Согласно А. Н. Щукину, просмотр видеоматериалов повышает развлекательную мотивацию учащихся [2].

Обучение с помощью видеоматериалов носит наглядный характер, что является одним из основных дидактических принципов обучения. Являясь аудиовизуальным средством обучения и обладая динамичностью и яркостью, видеоматериал превосходит другие средства обучения по силе эмоционального воздействия на учащихся, что положительно влияет на усвоение материала, так как наглядно показанный материал вместе с положительными эмоциями, полученными при его просмотре улучшают запоминание. Таким образом, применение аутентичного видеоматериала позволяет в более короткие сроки овладеть речевыми конструкциями разговорного языка, а также обогатить словарный запас, однако, нельзя забывать о том, что аутентичный видеоматериал лучше вводить в процесс обучения тогда, когда учащиеся уже освоили основной набор грамматических и лексических навыков.

С. Стемплески выделяет несколько ключевых моментов, почему использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения не просто оправдывает себя, а действительно является перспективным и эффективным средством обучения:

- мотивирует учащихся;
- представляет настоящий язык;
- предоставляет возможность ознакомиться с культурой изучаемого языка;
- упрощает понимание;
- предоставляет учащимся возможность практиковаться при просмотре медиaproдукции [3].

Использование аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка является мощным инструментом для того, чтобы разнообразить и обогатить процесс обучения и повысить учебную мотивацию учащихся.

Использование видеоматериалов в системе обучения полностью соответствует цели современного обучения – развитию коммуникативных компетенций учащихся. Однако для того чтобы процесс обучения с использованием аутентичных видеоматериалов был успешен, необходимо помнить об особенностях его использования:

- отбирать материал нужно в соответствии с целями и задачами обучения,
- видеоматериал может содержать различные акценты, смешение грамматических конструкций, сленговые выражения и в силу того, что он ориентирован на зрителей-носителей языка,
- речь может быть достаточно быстрой и содержать особенности разговорной речи, такие как: упущение главных членов предложения, использование междометий и обрывание предложений; следовательно, учителю нужно снять возможные лингвистические трудности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Повышение эффективности педагогического процесса // Инфоурок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/povishenie-effektivnosti-pedagogicheskogo-processa-2023027.html>. – Дата доступа: 03.02.2019.
2. Мотивация учащихся // Studwood [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studwood.ru/1776289/psihologiya/motivatsiya_uchaschihsya. – Дата доступа: 25.01.2019.
3. Связь обучения и мотивации в изучении иностранного языка // novainfo [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://novainfo.ru/article/10836>. – Дата доступа: 25.01.2019.
4. Связь содержания обучения и мотивации изучения иностранного языка // studbooks [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studbooks.net/2108126/literatura/svyaz_soderzhaniya_obucheniya_motivatsii_izucheniya_inostrannogo_yazyka. – Дата доступа: 28.01.2019.

Е. Н. СТЕЧЕНКО

Украина, Чернигов, Национальный университет «Черниговский колледж» имени Т. Г. Шевченко
 Научный руководитель – С. В. Смолина

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА УЧЕНИКОВ 6 КЛАССА ПО ФОРМИРОВАНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Учение в течении жизни является общемировой тенденцией в сфере образования. На сегодняшний день развитие познавательной самостоятельности обучающихся относится к приоритетным направлениям

образовательного процесса. Все больше и больше людей стремятся к самообучению, поскольку в XXI веке это доступно каждому. С помощью различных сайтов и онлайн-программ можно найти нужную информацию, формировать навыки, развивать умения. Означает ли это, что учитель больше не нужен? Ведь Интернет-ресурсы пополняются каждый день. Однако ученика никто не готовил работать с таким массивом информации и выбрать оптимальный путь развития компетенций может помочь именно учитель. По нашему мнению, роль учителя в процессе организации самостоятельной работы в современном мире и заключается в том, чтобы научить, показать ученику средства, способы, приемы самостоятельной работы, организовать и проконтролировать результаты такой работы.

В определении понятия «самостоятельная работа» мы придерживаемся точки зрения Е. Г. Азимова и А. М. Щукина и подразумеваем под ним вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем опосредовано через специальные учебные материалы. Этот процесс проходит в соответствии с установкой преподавателя или учебника, программы обучения [1, с. 312]. Т. е. необходима установка учителя, четко сформулированные инструкции к заданиям.

Мы делаем акцент на формировании лексических навыков у учеников 6 класса, учитывая их возрастные особенности. С 11–12 лет и в течении всего юношеского периода вырабатывается формальное мышление, которое характеризует зрелый рефлексивный интеллект [2, с. 168–169]. То есть мы можем использовать зрелый рефлексивный интеллект учеников в процессе их самостоятельной работы по формированию лексических навыков, предлагая способы работы на основе рефлексии. Необходимо задействовать уже имеющийся у учеников 6 класса собственный эмпирический опыт в изучении английского языка. Для этого целесообразно провести беседу с наводящими вопросами рефлексивного характера по типу: *Вспомните, как вы запоминали новые английские слова? Что получалось эффективнее: запоминать, прочитывая вслух / «про себя»; прописывая слова несколько раз, демонстрируя свои знания родным или друзьям; или совмещая все перечисленные выше действия? Как бы вы порекомендовали запоминать новые слова друзьям?*

Такого рода беседы помогают ученикам посмотреть на свой опыт изучения английского языка со стороны, проанализировать его и совершенствовать свои действия в процессе самостоятельного овладения лексическими единицами. Далее, по нашему мнению, необходимо сформулировать задания для самостоятельного ознакомления и семантизации англоязычной лексики.

Е. Н. Соловова отмечает, что в контексте самостоятельного изучения

лексики особую значимость приобретают такие проблемные задания: поисково-игровые (направленные на развитие остроты наблюдения, различных видов мышления, творческого воображения и т. д.) и коммуникативно-поисковые (направленные на развитие дискурсивных умений, умений нахождения оптимального языкового материала в ситуациях прямого и опосредованного общения) [4, с. 56]. А. А. Леонтьев также выделяет 2 направления, в которых необходимо работать над лексикой параллельно: учить отдельные, изолированные слова и учиться употреблять слова в конкретных речевых ситуациях [3, с. 290]. В связи с этим, мы считаем, что целесообразно формулировать задания-инструкции поисково-игрового и коммуникативного характера.

Таким образом, в результате систематической и правильно организованной самостоятельной работы над лексикой приобретается необходимый запас слов и развивается умение практически пользоваться им в разговорной речи. Наши дальнейшие исследования будут направлены на описание оптимальных приемов для формирования англоязычных лексических навыков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2003. – 384 с.
3. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2001. – 448 с.
4. Соловова, Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография / Е. Н. Соловова. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.

Е. В. СТОЛЯРОВА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. В. Василюк

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Современный уровень социального развития требует качественного подхода к обучению английскому языку в школе, поэтому необходим тщательный поиск эффективных методов преподавания языка. Известно, что

целью обучения иностранным языкам является формирование навыков общения, в том числе языкового и социокультурного потенциала, направленного на формирование личности, способной и готовой участвовать в межкультурной коммуникации.

Одним из путей решения данных задач является использование аутентичных материалов на уроках английского языка. Термин «аутентичные материалы» означает материалы, созданные носителями языка для носителей этого языка: одежда, фольклор, изобразительное искусство и музыкальные произведения, одежда, мебель и т. д.). В настоящее время в научно-методической литературе понятие «язык» заменяется относительно новым – «лингвокультура». В связи с этим, использование аутентичных материалов при обучении английскому языку приобретает большую значимость.

Использование аутентичных образцов привлекает особое внимание еще и потому, что возрос интерес к социокультурной составляющей коммуникативной компетенции, ведь, как отметил лингвист Д. Хаймс, для эффективного общения, помимо владения языком и различными языковыми навыками, необходимо знание «культурных и социально-значимых обстоятельств» [1, с. 98].

Ряд отечественных методистов выделяют следующие аспекты аутентичности учебных материалов:

1. Культурологическая аутентичность, которая в первую очередь формирует представления о стране изучаемого языка и его носителях.

2. Информативная аутентичность, которая предполагает использование текстов, наполненных актуальной и значимой информацией в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

3. Ситуативная аутентичность, которая предполагает создание естественной ситуации общения, например, в виде беседы, обсуждения, разыгрывания ситуаций и т. д.

4. Аутентичность национальной ментальности – целесообразность использования той или иной фразы, высказывания на иностранном языке.

5. Реактивная аутентичность – способность аутентичных материалов вызывать эмоциональный, мыслительный и речевой отклик у учащихся.

6. Аутентичность оформления – соответствие оформления текста учебных материалов с оформлением в оригинальной среде, например, меню ресторана, буклеты, статьи из газет и т. д.

7. Аутентичность учебных заданий к текстам – способность заданий стимулировать взаимодействие обучающихся с текстом, в частности, они должны быть основаны на операциях, совершаемых во внеучебное время при работе с различными источниками информации.

Таким образом, в рамках методики преподавания иностранного языка использование аутентичных материалов можно определить как соответ-

ствие содержательных, организационных и индивидуальных аспектов обучения иностранному языку естественному способу функционирования иностранного языка в иноязычном социуме. Использование аутентичных материалов при обучении иностранному языку полностью соответствует принципам формирования коммуникативной компетенции. Они отвечают принципам аутентичной ситуативности речемыслительной активности, являясь средством создания реальных ситуаций коммуникации и достижения аутентичности целей общения, что проявляется в осознании обучающимися функциональности языка. Более того, разнообразие источников и форм аутентичных материалов соответствуют принципам индивидуализации и новизны. В связи с этим данный вид обучающих материалов может рассматриваться в качестве основы формирования всех составляющих коммуникативной компетенции, прежде всего, социолингвистической, социокультурной, стратегической и дискурсивной компетенций. Кроме того, аутентичные материалы обеспечивают вариативность видов учебной деятельности благодаря их жанровому и стилевому разнообразию.

Но, несмотря на очевидные достоинства аутентичных материалов, не существует единой точки зрения по поводу их применения. Н. В. Елухина [2], Е. В. Носонович [3] и др. авторы выделяют ряд особенностей, которые делают применение аутентичных материалов в качестве средств обучения весьма затруднительным:

- 1) излишнее количество различной вербальной, визуальной, звуковой информации, трудно усваиваемой в рамках занятия;
- 2) тематическая многоплановость, которая затрудняет усвоение материала с прорабатываемой на конкретном занятии лексической темой.

Также особо отмечается сложность аутентичных текстов для понимания, связанная с различием культур, несоответствием уровня владения языком и используемых аутентичных языковых единиц, быстрое устаревание информации, и как результат, необходимость тщательного отбора материала и разработки процесса работы над ним. Сложность организации работы с рядом аутентичных материалов, преимущественно аудио- и аудиовизуальными материалами, объясняется существованием различных акцентов и диалектов.

Учитывая эти трудности, группа авторов допускает определенную методическую обработку аутентичного материала, который создавался для неучебных целей, не нарушая его аутентичности, а также составление текста с учетом всех параметров аутентичного учебного производства для учебных целей.

Таким образом, можно прийти к выводу, что использование аутентичных материалов при обучении английскому языку имеет как свои достоинства, так и свои недостатки. Несмотря на последние, тексты данного вида

представляют собой идеальный материал для изучения не только лингвистических, но и социальных и страноведческих реалий страны изучаемого языка. Использование аутентичных текстов способствует повышению мотивации учащихся к изучению иностранного языка, погружая их в естественную реальную среду, создавая тем самым коммуникативную ситуацию, предполагающую языковую деятельность аналогичную той, которая характерна для носителей изучаемого языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Елухина, Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно ориентированной методики / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 2. – С. 23–26.
3. Носонович, Е. В. Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 18–23.

А. В. ТАБАЛА

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина
Научный руководитель – А. П. Сацук

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

В настоящее время, когда современное общество сталкивается с проблемами взаимовлияния различных культур и сохранения культурного многообразия планеты, обучение иностранному языку должно стать подготовкой к межкультурной коммуникации.

В обучении лексике иностранного языка, как в теории, так и на практике возникает множество затруднений. В теоретическом плане И. Л. Бим выделяет три центральные группы проблем:

- 1) отбор лексики с учетом коммуникативной направленности обучения;
- 2) разработка последовательной методической организации лексики, ее типологии, исходя из наличия разных коммуникативных задач, особенностей ступени обучения, различия видов речевой деятельности и т. д.;
- 3) совершенствование приемов обучения лексике, также больший учет потребностно-мотивационного плана речи (вызов потребности в том или ином слове) для того, чтобы, как говорил А. Н. Леонтьев, имел место “imprinting” – «ловушка для памяти» [1].

В связи с последним существенно такая постановка коммуникативной задачи и создание таких ситуаций, которые бы обеспечивали формирование речевой интенции и быстрый однозначный вызов слова. Это могло бы иметь место, если бы перед учениками не ставилась «готовая» коммуникативная задача, а создавались бы такие ситуации, которые обеспечивали бы формирование у них собственной коммуникативной задачи [2].

Разработка указанных проблем могла бы способствовать и совершенствованию практики, где обучение лексике вызывает проблемы, связанные преимущественно с запоминанием и употреблением слов в речи.

Чем ярче впечатление, произведенное словом, чем увлекательнее ситуация, в которой оно употребилось, тем лучше оно усваивается.

Различные ситуации очень эффективны при обучении устной речи. В практике они, в своем большинстве, создаются с помощью предметной и иллюстративной наглядности. Несмотря на это, многие методисты и учителя-практики заверяют, что наглядность не всегда готовит к использованию и прочному закреплению лексических единиц в речи.

Ситуации обычно направлены на организацию условий для реализации самостоятельных высказываний учащихся, когда перед ними стоит задача выразить собственные мысли и свое отношение к чему-либо.

Из психолингвистики известно, что прочность усвоения слова зависит от того, установлены ли многообразные связи нового слова с изученными. При этом связи устанавливаются не только в результате смысловых действий, но и по законам ассоциаций – связей, образующихся при определенных условиях между двумя и более психическими явлениями. Актуализация ассоциативной связи состоит в том, что появление одного члена ассоциации регулярно приводит к появлению другого. Новая лексика будет вступать в ассоциативные связи с ранее изученными словами, а ассоциативные процессы способствуют произвольному запоминанию.

Как известно из психологии, материал, запоминаемый произвольно, прочно запечатлен в долговременной памяти учащихся, обладает необходимой точностью и ликвидностью, но при условии организации целенаправленных действий с этим материалом. Ассоциативные связи могут быть, безусловно, использованы на этапе презентации лексики. При этом важно учесть два момента: организацию самого лексического материала и организацию целенаправленных действий с этим материалом.

С таким подходом соотносится и позиция некоторых других исследователей (Л. А. Тарановой, В. С. Коростелева), указывающих, что для решения той или иной коммуникативной задачи следует опираться на парадигматические и синтагматические (ассоциативные) связи слов, обеспечивающие выбор лексических единиц на основе парадигматических связей, а их сочетание на основе синтагматических [3].

По своему характеру и структуре ситуации, которые целесообразно применять на этапе презентации лексического материала, относятся к микроситуациям, которые показывают характерную сочетаемость определенных лексических единиц.

Изученный передовой опыт работы педагогов над лексикой показывает, что с самого начала учащиеся проявляют к ней большой интерес и стремятся варьировано использовать приобретаемый словарный запас.

Описанные в методической литературе ситуативные приемы имеют отчасти игровой характер. Игра окажется целесообразной и при закреплении вводимого лексического материала. Она позволяет быстро запомнить новые слова и эффективно включать данный материал в речь учащихся.

Лексическая безошибочность может выражаться и в правильном словоупотреблении, то есть в сочетании слов изучаемого иностранного языка по его нормам, часто отличающимся от правил сочетания их эквивалентов в родном языке. Это несовпадение обусловлено расхождением между понятием и значением слов. Как известно, понятие есть психологическая категория мышления, и как таковое оно имеет всеобщий, «неязыковой» характер. Значение – категория лингвистическая, и поэтому ее содержание имеет национальное выражение. Значение и понятие образуют диалектическое единство. Значение выражает какое-либо понятие лишь отчасти, поэтому одно и то же понятие может быть выражено в разных языках разными словами, а слова, обозначающие одно и то же понятие, в разных языках не совпадают по объему значений. Почти любая пара соответствующих слов из двуязычного немецко-русского или русско-немецкого словаря может подтвердить это положение.

Так, *der Tisch* обозначает: стол (Möbelstück). В русско-немецком словаре можно найти, например, еще четыре значения слова стол: 1) *стол* – das Amt; 2) *личный стол* – Personalabteilung; 3) *справочный стол* – Auskunftsbüro; 4) *адресный стол* – Adressstelle.

Если в словосочетаниях со словом *der Tisch*, приведенных в немецко-русском словаре, имеются совпадения в двух языках, то в сочетаниях со словом *стол* в русско-немецком словаре есть расхождения, например, *обратиться в адресный стол* – sich an die Adressstelle wenden; *получить справку в справочном столе* – die Auskunft im Auskunftsbüro holen, bekommen. В этих словосочетаниях можно ожидать ошибки в немецкой речи русских учащихся.

Затрудняет употребление немецких слов и их словообразовательная специфика: большое количество сложных и сложнопроизводных слов, их громоздкость, немотивированность их образования.

Обилие всех этих сложностей делает необходимой работу как над изолированным словом, так и над словом в контексте.

Таким образом, при обучении лексической стороне речи проблемы возникают и в теории и на практике, где они связаны, прежде всего, с запоминанием и употреблением слов в речи. Поэтому необходимо работать над словом как изолированно, так и в контексте. А лучшему запоминанию лексических единиц способствует введение и тренировка их в ситуациях, которые носят игровой характер. При этом нужно учитывать потребности именно своей конкретной группы учащихся, использовать парные и групповые формы работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев, А. А. Некоторые вопросы обучения речи на иностранном языке / А. А. Леонтьев // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. – М., 1977. – 198 с.
2. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
3. Коростелев, В. С. Функциональный контроль лексических единиц при обучении говорению / В. С. Коростелев, Э. И. Соловцова // Практические вопросы контроля при обучении иностранным языкам в школе. Сборник научных трудов. – М. : НИИ школ, 1985. – 324 с.

Ю. Н. ТОМЧУК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина
Научный руководитель – Ю. А. Тищенко

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Главная цель обучения иностранным языкам в школе состоит в формировании поликультурной многоязычной личности учащегося посредством овладения им коммуникативной компетенцией. Однако овладеть ей, не находясь в стране изучаемого языка весьма трудно. В связи с этой важной задачей учителя иностранных языков является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроке.

Поскольку овладение иностранным языком как средством межкультурного общения происходит в условиях отсутствия естественной среды общения, то использованию видеоматериалов на уроках отводится особая роль. Именно они являются весьма эффективным способом формирования необходимых навыков и умений устного общения, главным образом потому, что демонстрируют целостные сценарии, наглядно представляющие

социокультурную реальность, контекст и ситуацию коммуникации в вербальном и невербальном плане выражения.

Применение видео на уроках иностранного языка открывает большую возможность развития творческого потенциала учащихся на основе реальных жизненных ситуаций и событий, а также дает возможность в дальнейшем избежать грубых коммуникативных ошибок при реальном общении с представителями стран изучаемого языка, т. е. в реальной жизненной ситуации. Компоненты кино – свет, темп, ритм и звук – могут способствовать созданию аналога любой речевой ситуации, подчинив ее цели и этапу обучения. Благодаря трехмерному воздействию на человека – синтезу звука, действия и эмоционального переживания – видео является одним из самых эффективных технических средств обучения иностранным языкам при условии методически грамотного его использования [2, с. 69].

Существует ряд критериев отбора видеоматериалов для урока:

1. Требования к съемке: изображение и звук должны быть четкими; необходимо сочетание крупных планов говорящего с общим показом ситуации; четкая мимика персонажей; наличие сцен с использованием жестов, реакций слушателей в различных ситуациях.

2. Требования к сюжету: необходимо наличие вспомогательного материала, который помогает учащимся разобраться в проблеме или понять ситуацию; должна прослеживаться четкая связь между сюжетом и содержанием диалогов в сценах.

3. Требования к речи персонажей: речь должна быть отчетливой, без посторонних шумов; темп не слишком быстрым; необходимо, чтобы выговор, акцент или диалект говорящего были понятны учащимся.

4. Требования к языку: язык должен быть современным, но представлять собой литературную норму; жаргонные высказывания и реплики должны быть доступными для понимания; текст не должен быть переполнен незнакомой лексикой и жестами.

5. Требования к содержанию: ситуации должны быть такими, которые могут встретиться в реальной жизни; хорошо, если после просмотра сюжета, учащиеся смогут пересказать его, т. е. получится заверченный рассказ [3, с. 24–26].

Необходимо заметить, что полнометражный художественный фильм не всегда возможно использовать на занятиях из-за его продолжительности и в силу того, что учащиеся не всегда могут понять фильм и вынести для себя определенную «языковую выгоду». Ведь демонстрация фильма на учебных занятиях и отличается от обычного, «пассивного» просмотра фильма тем, что она всегда направлена на активное включение учащегося в процесс коммуникации. На наш взгляд, для работы со школьниками идеально подходят видеокорсы, состоящие из непродолжительных видеосю-

жетов. В этом случае учитель имеет возможность тщательно проработать видеоматериал с учениками и вывести их с уровня восприятия информации на ее воспроизведение и говорение.

Важным этапом работы преподавателя является составление заданий различных типов к выбранному видеоролику:

- отметьте слова, которые вы услышали в фильме;
- определите верные/неверные утверждения;
- выберите один из правильных вариантов в соответствии с содержанием фильма;
- расставьте предложения в правильном порядке;
- ответьте на вопросы и др.

Работа над видеофильмом происходит так же, как работа с текстом или аудиоматериалом, где выделяют три этапа: предсмотровой (pre-watching), просмотровой (while-watching), послепросмотровой (post-watching).

На предсмотровом этапе снимаются языковые трудности восприятия текста и трудности понимания содержания, вводятся и закрепляются новые слова, анализируются непривычные для обучаемых аутентичные разговорные формулы, лингвострановедческие реалии, формируется социально-психологический фон и содержательные ориентиры для дальнейшего восприятия содержания эпизода [4, с. 283].

Перед непосредственным показом ученикам предлагаются предфильмовые ориентиры: вопросы по содержанию, вопросы и варианты ответов к ним для выбора, задания, связанные с последующим пересказом содержания, задания на определение последовательности и динамики поведения и взаимодействия персонажей, задания на оценку и характеристику содержащейся в видеоэпизоде информации.

Демонстрация самого видеосюжета сопровождается активной учебной деятельностью учащихся. Им можно предложить программу управления восприятием сюжета в форме схемы сценария, тезисов, плана, опорных слов и фраз [4, с. 290].

На последпросмотровом этапе проверяется эффективность использования в процессе просмотра предложенных на предсмотровом этапе ориентиров восприятия видеосюжета учащимися, осуществляется контроль понимания содержания и использованных в фильме языковых и речевых средств. Целесообразно использовать вопросно-ответную работу, драматизацию, ролевое воспроизведение текста (особенно диалогов), воспроизведение и реализацию показанных в фильме ситуаций общения, их расширение, дополнение, перенос на ситуации обыденной жизни.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что использование видеоматериалов при проведении занятий по иностранному языку имеет ряд достоинств и приносит положительные результаты: работа с видео не только

вызывает большой интерес учащихся и вносит разнообразие в урок, но также укрепляет межличностные отношения и повышает коммуникативную культуру. Обеспечиваются условия для развития всех речевых умений, так как учащиеся поставлены в условия, когда они вынуждены пользоваться иностранным языком и как средством извлечения информации и как средством общения. Такой способ организации учебного труда несомненно способствует росту мотивации к изучению языка, а следовательно помогает достижению целей обучения, выдвинутых современной программой. Однако необходимо помнить, что реализация потенциала видеофильмов возможна лишь при методически грамотном их использовании с учетом тематики учебного занятия, уровня обученности учащихся, их индивидуальных и возрастных особенностей [1, с. 125].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Методика работы над практическим курсом английского языка: метод. пособие / В. Д. Аракин [и др.]; под ред. В. Д. Аракина. – М. : Высш. шк., 1984. – 263 с.
2. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения: учеб.-методическое пособие / С. С. Кашлев – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 224 с.
3. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько [и др.], – 9-е изд. – Минск : Выш. шк., 2004. – 522 с.
4. Спасская, Е. Б. Уроки английского языка: метод. пособие для преподавателей / Е. Б. Спасская [и др.]; под общ. ред. Е. Б. Спасской. – СПб : Каро, 2000. – 159 с.

Х. М. ТОРАЕВ

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина
Научный руководитель – Т. В. Василюк

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Большинство школ испытывают сегодня немало трудностей при обучении иностранному языку. Не имея возможности использовать полученные по иностранному языку знания вне класса, учащиеся теряют интерес к его изучению. Современные мультимедийные технологии пока для них также остаются недоступными из-за слабой материальной базы многих школ. Поэтому целесообразно использовать метод проектов в учебно-воспитательном процессе средней школы, который нашел широкое применение во многих странах мира главным образом потому, что он позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей

при решении одной проблемы, дает возможность применять полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи. Этот метод помогает оптимизировать процесс обучения в самой обычной общеобразовательной школе [1, с. 72].

Проектная технология играет особую связующую роль в системе обучения, в определенной степени открывая перед учениками механизмы взаимодействия в так называемой «взрослой жизни», так как в современном мире понятие «проект» как способ организации профессиональной деятельности и взаимодействия в обществе становится все более популярным. Такие особенности метода проектов, как опора на личный опыт, приоритет самостоятельной деятельности, преобладание групповой работы и новизна, позволяют с большой уверенностью предположить успешность использования указанной технологии на уроках иностранного языка.

Отличительными особенностями проектов, предназначенных для обучения иностранному языку, являются следующие:

- использование языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения;
- акцент на самостоятельной работе учащихся (индивидуальной и групповой);
- выбор темы, вызывающей большой интерес у учащихся и непосредственно связанной с условиями, в которых выполняется проект;
- отбор языкового материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта;
- наглядное представление результата.

Необходимо выстроить целенаправленную систематическую работу над проектами по иностранному языку на всех ступенях образования с учетом возрастных психолого-физиологических особенностей детей и их возможностей. Например, в младших классах дети еще слишком малы для проектирования. Но это не значит, что использование элементов проектной деятельности в ее классическом понимании невозможно. Конечно, это не будут полноценные проекты, выполненные учащимися самостоятельно. Но для ребенка это будет его, пусть и маленький, но проект.

Темы детских работ близки к содержанию тем, предлагаемым учебной программой. Проблема проекта, обеспечивающая мотивацию включения в самостоятельную работу, должна находиться в зоне ближайшего развития в области познавательных интересов ребенка. Важно при этом ставить вместе с детьми и учебные цели по овладению приемами проектирования.

Начиная с пятого класса, использование метода проектов предусмотрено учебной программой. У подростков на первый план выступают цели освоения коммуникативных навыков, поэтому проектную

деятельность целесообразно организовывать в группах, но не стоит лишать ученика возможности выбора индивидуальной формы.

Темы работ, волнующие подростков и близкие их пониманию, можно выбирать из любой области (предметной, межпредметной, внепредметной). В проектах решаются различные проблемы (личные, социальные, коллективные), но результат должен быть практически значимым.

Презентации целесообразно проводить на школьной конференции, публично (например, в ходе недели проектов), а также в рамках подготовки к конкурсам разных уровней. При этом следует учитывать сроки их проведения и планировать завершение работ обучающихся, чтобы дать каждому шанс публично заявить о себе и своей работе.

В старших классах необходимо достичь формирования надлежащего уровня компетентности в проектной деятельности, а именно самостоятельного практического владения технологией проектирования и исследования. Темы и проблемы проектных работ должны находиться в области самоопределения в соответствии с личностными предпочтениями каждого учащегося. Часто старшеклассникам необходимо помочь сформулировать тему проекта, выбрать интересное направление исследования. Формы работы над проектом могут быть как индивидуальные, так и мини-групповые.

Таким образом, проектная методика является эффективной инновационной технологией, которая значительно повышает уровень владения языковым материалом, внутреннюю мотивацию учащихся, уровень самостоятельности школьников и сплоченность коллектива, а также общее интеллектуальное развитие учащихся. Метод проектов четко ориентирован на реальный практический результат, значимый для школьников. Во время работы над проектом строятся новые отношения между учителем и учащимися. Учитель уже не является для учеников естественным источником информации. Свою работу ученики предъявляют скорее своим товарищам, нежели учителю. Работа над проектом помогает учащимся проявить себя с самой неожиданной стороны. У них есть возможность показать свои организаторские способности и скрытые таланты.

Использование проектов присутствует на каждом этапе обучения иностранному языку. Проекты усложняются с каждым классом, что связано со словарным запасом учеников, грамматическими знаниями, общекультурными сведениями, интересами и увлечениями школьников. Стоит отметить, что в зависимости от продолжительности периода изучения английского языка и интересов учащегося рекомендуется выбранную тему проекта по английскому языку для учащихся расширить или сузить. Кроме того, помимо проектов, предложенных учебной программой, учитель может

сам придумывать задания для создания проектов.

Проекты, включенные в традиционные курсы, представляют собой наиболее органичный вариант интеграции проектной методики в учебный процесс, поскольку позволяют использовать материал учебного курса для организации самостоятельной работы учеников. При этом важно, чтобы проекты были ориентированы не только на внешний наглядный результат, но и органично решали задачи обучающего и творческого характера.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конышева, А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Конышева. – Минск : ТетраСистемс, 2005. – 176 с.

Е. И. ТРИФОНОВА

Россия, Москва, Московский городской педагогический университет
Научный руководитель – М. В. Беляева

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Фразеология как раздел иностранного языка является наиболее яркой и живой частью словарного состава языка и содержит в себе огромный образовательный, развивающий и воспитательный потенциал. Фразеологические единицы, при уместном их применении, оживляют и украшают нашу речь, являются важным строительным материалом любого языка [1, с. 193]. Для выражения своих мыслей в любом языке, помимо слов, используются устойчивые словосочетания. Зачастую то, что мы можем выразить одним словом, выражается целым словосочетанием. Следовательно, мы можем заменить фразеологизм одним словом, но менее выразительным и экспрессивно окрашенным, например: *за тридевять земель* = *далеко*; *плакать в жилетку* = *жаловаться*; *der Groschen fällt bei (D)* = *verstehen*; *ein Dorn im Auge* = *ärgerlich* [2, с. 45]. Такие выражения принято называть фразеологизмами. В целом фразеологизм трактуется как сочетание слов с переносным значением, как устойчивое словосочетание с идиоматическим значением или как устойчивая фраза [3, с. 15]. Для фразеологизмов характерна образность, экспрессивно-эмоциональная окраска, а также метафоричность.

Изучение фразеологии на уроках иностранного языка в общеобразовательной школе имеет практическую и коммуникативную направленность, так как именно во фразеологии проявляется национальное своеобразие и богатство языка. Именно поэтому в процессе обучения иностранному языку в школе изучению аспекта фразеологии должно уделяться огромное внимание, тем более что понимание и усвоение фразеологических единиц

на иностранном языке представляет для учащихся огромные трудности. Целью обучения фразеологическому составу на уроке немецкого языка в общеобразовательной школе является усвоение обучающимися значения фразеологических единиц, их особенностей функционирования в устной и письменной речи, а также формирование языковых фразеологических навыков и умений. Также нельзя не отметить, что усвоение фразеологических оборотов на иностранном языке является наиболее эффективным, если изучение фразеологии осуществляется по определенной схеме. Особенно конструктивной формой фразеологической работы на уроке является поэтапное усвоение, когда учащиеся сначала знакомятся с таким понятием как «фразеологизм», узнают, какую роль он играет в нашей речи, затем идет этап тренировки, когда отрабатываются полученные знания на практике и, в конечном счете, обучающиеся пробуют применить самостоятельно приобретенные навыки в письменной и устной речи. Учащиеся должны понимать и осознавать для чего им приходится работать с таким нелегким материалом. Безусловно, учитель должен предоставлять наглядный материал учащимся для визуальной опоры, чтобы обучающимся было легче провести параллель между фразеологизмом и его значением, а также быстрее запомнить, не прибегая к простому заучиванию. Целесообразно будет для преподавателя разделить блок фразеологизмов по определенным видам/признакам для того, чтобы у обучающихся возникали некие ассоциации со значением и переводом, и впоследствии им было легче использовать их в спонтанной речи [4, с. 33]. Также важно систематически отрабатывать уже пройденные фразеологизмы для улучшения их запоминания.

Попробуем разработать и проанализировать упражнения на закрепление уже пройденных фразеологических выражений на немецком языке для 7-го класса:

Задание 1. Учитель предлагает учащимся выбрать одно животное, которое есть в списке. Далее учитель озвучивает задачу: нужно сопоставить выбранное животное с фразеологизмом. После чего одни учащиеся озвучивают свое предложение, а другие переводят. Для менее мотивированных детей учитель может предложить разыграть пантомиму. Каждый показывает свое животное, а другие пытаются отгадать его и назвать соответствующий фразеологизм, где упоминается это животное. В процессе данного упражнения учащиеся развивают коммуникативные, эмоциональные и речевые навыки, что, безусловно, отражается на эффективности запоминания фразеологических оборотов немецкого языка.

Пример задания:

Список животных: *черепаха, лошадь, собака, лиса, змея, птица, павлин, осел, волк, пчелка.*

Список фразеологизмов на сопоставление:

- a) *Treu wie ein... (Hund).*
- b) *Hungrig wie ein (Wolf).*
- c) *Stark wie ein... (Pferd).*
- d) *Langsam wie eine... (Schnecke).*
- e) *Frei wie ein... (Vogel).*
- f) *Fleißig (arbeitsam) wie eine (Biene).*
- g) *Schlau wie ein ... (Fuchs).*
- h) *Störrisch wie ein ... (Esel).*
- i) *Stolz wie ein ... (Pfau).*
- j) *Listig wie eine... (Schlange).*

Задание 2. Для детей творческих и мотивированных можно предложить нестандартное задание: каждому предлагается выбрать один фразеологизм из списка и затем отобразить (схематично) его содержание. Далее учащиеся меняются друг с другом своими рисунками и на немецком языке пытаются воспроизвести, какой же фразеологизм зашифрован.

Пример:



(Hungrig wie ein Wolf sein)

Таким образом, обобщая проанализированный нами материал, мы приходим к выводу, что знание и владение фразеологическим составом иностранного языка значительно обогащает нашу лексику и придает ей эмоциональную окраску. Именно поэтому фразеологизмы играют важную роль в общении и добавляют различные оттенки иноязычной речи. Они могут сделать высказывание более эмоциональным, придать ему выразительность, определенным образом направить эстетическое восприятие, обеспечить те или иные культурные ассоциации. Во фразеологическом фонде языка отражаются традиции, образ жизни, мировосприятие народа изучаемого языка. Именно поэтому очень важно познакомить учащихся с такой важной составляющей языка в самом начале его изучения, поскольку фразеологизмы с огромной скоростью вторгаются в практику общения на любом уровне владения языком.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. 3-е изд., стер. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2006. – 236 с.
2. Райхштейн, А. Д. Немецкие устойчивые фразы. Пособие по лексикологии немецкого языка для студентов старших курсов педагогических институтов / А. Д. Райхштейн. – Л. : Просвещение, 1971 – 98 с.

3. Чернышева, И. И. Устойчивые словесные комплексы в языке и речи (на материале немецкого языка) / И. И. Чернышева. – М. : Высшая школа, 1980 – 141 с.

4. Бим, И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 30–38.

А. Ч. ХОММАЕВА, О. П. ШКУТНИК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени
А. С. Пушкина

ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Драматизация давно и хорошо зарекомендовала себя как комплексный метод обучения иностранному языку и культуре, который активизирует лексику и коммуникативные навыки ребенка, привлекает предметы творческого цикла, такие как театр, музыка, рисование. Ее значение в овладении умениями и навыками речевой деятельности определяется, прежде всего, тем, что она исключает механическое воспроизведение материала. В ходе драматизации устанавливаются прямые связи с конкретной ситуацией, что создает благоприятные условия для усвоения речевых структур и формирования способности общаться на изучаемом языке. Здесь же открывается широкое поле для осуществления принципа сотрудничества и сотворчества.

Драматизация заставляет учеников пропускать ситуацию через себя, придавая ей личностный характер. Личностная ориентация, как показывает опыт изучения иностранных языков, значительно повышает эффект их усвоения, так как в этом случае наряду с интеллектом подключаются эмоции. Личностно-значимой ситуацию делает роль, которую получает учащийся.

Драматизация в обучении языку рассматривается как уникальный методический прием, способствующий как формированию языковых и речевых навыков, так и более глубокому пониманию других предметных областей, в частности литературы и психологии. Сторонники использования драматизации указывают на многие плюсы этого приема [1].

Во-первых, использование драматизации в преподавании иностранного языка помогает:

- развивать социальное сознание;
- развивать лингвистическое сознание;
- диагностировать интересы и потребности учащихся;
- стимулировать учащихся с разным языковым уровнем к использованию иностранного языка.

Кроме того, применение драматизации развивает креативное и интуитивное мышление, способствует большей сосредоточенности, формирует навыки и умения в чтении. Драматизация способствует увеличению словарного запаса, развивает навыки говорения.

Прием драматизации служит средством стимуляции интеллектуального развития, улучшает качество речи за счет увеличения длины предложений, использования разнообразных грамматических конструкций и расширения словарного запаса.

Драматизация улучшает качество речи учащихся еще и фонетически, т. к. тон голоса и выразительность являются важными компонентами устной презентации. Естественно, что конкретные роли предъявляют определенные риторические требования: учащиеся должны модулировать свой голос, чтобы выразить чувства и передать настроение героя. Отдельно следует упомянуть вынятность и ясность. Учащиеся должны произносить слова четко, соблюдая артикуляцию, так, чтобы выступление было понятно для присутствующей аудитории.

В процессе драматизации учащиеся совершенствуют умения и навыки диалогической речи, учатся выразительно и эмоционально читать свои роли, овладевают некоторыми элементами сценической грамоты. Подготовка драматизации развивает творческое воображение, коммуникативность, нравственность и художественный вкус. Значение драматизации в овладении умениями и навыками речевой деятельности определяется, прежде всего, тем, что она исключает механическое воспроизведение материала. В ходе драматизации устанавливаются прямые связи с конкретной ситуацией, что создает благоприятные условия для усвоения речевых структур и формирования способности общаться на изучаемом языке [1].

С психологической точки зрения, драматизация представляет собой форму совместной учебной деятельности, где «усвоение учащимися содержания учебного материала опосредовано их совместным творческим взаимодействием по его сценическому воплощению, вызванным осознанием единства дидактической цели, предполагающим разделение труда и частичный контроль над деятельностью самими учащимися» [2, с. 34–37]. Межличностное взаимодействие происходит в результате совместных действий, т. е. выполнения заданий в группах и парах (интеракция). При этом реализуются основные функции общения, которые мы видим на следующей схеме:

Прагматическая функция заключается во взаимодействии учащихся в процессе совместной деятельности.

Что касается формирующей функции, то она проявляется в развитии обучаемого и становлении его личности в процессе общения.

Функция подтверждения – познание и утверждение себя в собственных глазах в ходе общения с другими людьми;

Роль функции организации и поддержания межличностных отношений состоит в оценивании других людей и установлении определенных эмоциональных отношений, которые могут быть как отрицательными, так и положительными.

Таким образом, руководство таким видом деятельности, как драматизация, предъявляет особые требования к учителю иностранного языка в плане повышения уровня владения интонацией, диапазоном голоса, мимикой, жестами. Стремясь развить у учащихся сценические качества, способность к экспромту, он также должен быть постоянно готовым продемонстрировать им возможные варианты воплощения роли, построения мизансцен, художественного оформления. В постановке драматизации ни одно даже самое совершенное техническое средство не в состоянии заменить воздействие личности учителя на формирование и развитие у них способности к общению.

Все очевидные преимущества драматизации не означают, что этот прием должен стать единственным в процессе обучения, например, на занятиях по домашнему чтению. Оптимальный вариант – разумное сочетание драматизации с другими традиционными и нетрадиционными формами и приемами работы с учетом задач урока, особенностей учебной группы, содержания учебного материала.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вартакова, В. В. Драматизация как средство развития языкового и творческого потенциала учащихся / В. В. Вартакова // Класс! – 2005. – №3–4. – С. 23–24.
2. Мирзаянова, Л. Ф. Упреждающая адаптация к педагогической профессии / Л. Ф. Мирзаянова // Психологический журнал. – 2005. – №1(5). – С. 47–51.
3. Савина, А. Д. Внеклассная работа по иностранным языкам в средней школе / А. Д. Савина. – М. : Просвещение, 1999. – 159 с.

И. Н. ШАСТАК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Т. В. Василюк

ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Одна из главных целей обучения иностранному языку – формирование и развитие коммуникативных речевых навыков и умений. Деятельность, способствующая их развитию, должна погружать учеников в атмосферу иноязычного общения, давая им возможность раскрыться, почувствовать

себя достаточно раскованно и свободно для применения иностранного языка. Одним из наиболее распространенных способов погружения учеников в атмосферу иноязычного общения являются театральные постановки на изучаемом языке.

Драматизация является одним из эффективных способов активизации познавательной деятельности учащихся. Дети быстро и прочно запоминают то, что вызывает у них заинтересованность, эмоциональную отдачу. К тому же процесс запоминания происходит в творческой, дружеской обстановке знакомых одноклассников, без опасения сделать что-то неправильно. Учащиеся не боятся ошибиться и получить плохую оценку. Ведь дети, изучающие иностранный язык в искусственно созданных условиях, могут встретить «языковой барьер», и театральные постановки, являясь важным элементом процесса обучения, помогают преодолеть его. Все заключается в атмосфере постановки спектаклей. Учащиеся попадают в ситуацию игры, или ролевого взаимодействия, они становятся частью коллектива, находящегося в творческих, непринужденных условиях.

Школьный театр является местом, где любой ученик имеет возможность развить в себе творческие способности, коммуникативные умения, обогатить сценический опыт, а также открыть задатки лидерства. Иногда, приходится находить решение для нестандартной ситуации, тем самым развивая оперативность, инициативность, креативность и самостоятельное мышление. Это пригодится не только в школьные годы, но и в дальнейшей жизни.

Одной из особенностей театральных постановок является присутствие на них преподавателей и родителей учеников. Значимость взаимодействия взрослых и детей является немаловажной. Это не только способствует сотрудничеству, но и увеличивает значимость мероприятия. Каждый выступающий ребенок будет стремиться показать, чему он научился за время подготовки к спектаклю, а родители смогут увидеть и оценить, каких успехов достиг их ребенок в изучении иностранного языка.

Театральная деятельность способствует развитию навыков и умений общения на иностранном языке, делает детей эмоционально раскованными, более уверенными в себе и своих знаниях, способствует развитию их внутренних качеств и черт характера. Ученикам предоставляется возможность применить на практике пройденный на уроке материал, а также углубить полученные знания.

В практике работы над театральной постановкой выделяют следующие этапы работы:

1. Работа над произношением, интонацией и выразительностью иноязычной речи во время учебного процесса, отслеживание тех учащихся, которые проявляют наибольший артистизм при разыгрывании учебных диалогов.

2. Подбор или написание сценария выступления, исходя из уровня обученности учащихся, учебных целей, темы театральной постановки.

3. Обсуждение проекта с учащимися, распределение ролей с учетом характера, музыкальных, танцевальных, артистических способностей, а также внешних данных.

4. Внесение корректив в сценарий, обсуждение костюмов, театральных реквизитов.

5. Многократное прочтение сценария по ролям с одновременной отработкой произносительных навыков (произношение, интонации, выразительности речи), добиваясь естественности звучания диалогов.

6. Подготовка оборудования и реквизита сцены.

7. Разучивание ролей и репетиции на сцене со всеми участниками и реквизитом.

8. Генеральная репетиция перед концертом в присутствии одноклассников и учителей.

Школьная театральная деятельность заключается в постоянном и активном пополнении лексической базы учеников. Это происходит в процессе изучения новой лексики, связанной с темой выступления, изучения стихов, пьес, песен, диалогов, монологов и сценок. Театральная деятельность развивает навыки разговорной речи, улучшает умение говорить и понимать иностранную речь, произнесенную другими учениками. Совершенствование произносительных навыков (отработка звуков, слов и интонаций иностранных слов), также является важным аспектом постановок.

Театральная деятельность – это не только постановка спектаклей по сценарию, но и большая работа, связанная с детальным изучением истории изучаемого языка, культуры и традиций народа другой страны, знакомство со значимыми произведениями художественной литературы и современными тенденциями в области культуры, а также разработка и написание своих собственных оригинальных сценариев. Каждый ученик также вносит свой вклад в выбор музыкального сопровождения, вокальных и танцевальных выступлений, принимает участие в изготовлении своими руками костюмов и декораций, что, несомненно, способствует углублению знаний и расширению кругозора, художественной инициативы и проявления творческих способностей.

Таким образом, использование приемов драматизации способствует повышению уровня знаний и навыков, полученных детьми в процессе обучения иностранному языку. Театрализованные постановки способствуют лучшему усвоению программного материала, помогая создать ситуацию, в которой желание речевой деятельности значительно опережает языковые возможности детей. Драматизация помогает учащимся видеть в иностранном языке реальное средство общения, когда ребенку хочется слушать иностранную речь,

говорить на иностранном языке, когда он увлечен и испытывает чувство удовлетворения от того, что он может делать на иностранном языке.

Т. С. ЯЩУК

Беларусь, Брест, Брестский государственный университет имени

А. С. Пушкина

Научный руководитель – Л. Я. Дмитрачкова

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ

В современной лингвистике слово рассматривается не только как лингвистическая категория, но и как концепт культуры. Содержание концепта как единицы языковой картины мира всегда национально специфично, оно отражает особенности культуры и мировидения конкретной лингвокультурной общности, а потому исследование любого концепта представляет ценность для реконструкции языковой картины мира.

В каждой культуре модель мира составляется из целого ряда универсальных концептов и констант культуры (таких как время, измерение, любовь, нравственные понятия, причина, пространство, сущность стихий и т. п.), но у каждого народа между этими концептами присутствуют свои особенные соотношения, создающие основу национального мировидения.

Мы, как и многие другие исследователи, считаем, что национальная концептосфера складывается из совокупности индивидуальных, групповых, классовых, национальных и универсальных концептов, то есть концептов, имеющих общечеловеческую ценность. Так, В. А. Маслова к таким универсалиям относит время, долг, истину, правду, ложь, милосердие. Именно наличие общих, универсальных концептов обеспечивает возможность взаимопонимания между народами.

В то же время каждая нация имеет собственную шкалу мировоззрения и ценностей, а культура формирует свои стереотипы сознания и поведения, опирающиеся на специфическое понимание мира. И репрезентация национального ментального мира реализуется в концептах, отражающих именно национальную специфику [2, с. 69]. Польский исследователь А. Вежбицкая в качестве основных для русского ментального мира называет концепты «душа», «тоска» и «судьба», отдельные исследователи дополняют этот перечень концептами «совесть» и «свобода» [4]. Группа филологов из Нижнего Новгорода, например, исследуя культурные концепты, которые наиболее ярко отражают русский национальный характер, называют «беспредельность», «веру», «волю», «соборность», «тоску», «удаль», в англий-

ском языке, по их мнению, это – «джентльменство», «дом», «здравый смысл», «наследие», «приватность», «свобода», «сдержанность», «честная игра», «юмор» [3].

При этом «концептосферу можно рассматривать в двух направлениях: как взгляд “извне”, т. е. анализ концептосферы в целом как выражения национально-культурной специфики определенного народа, и как взгляд “изнутри”, попытку проникнуть во внутренний мир представителей разных социальных групп посредством концептов как многомерных образований» [5, с. 111]. Развивая данный тезис, можно сказать, что концепт порождает коммуникацию в системе «культура» и в свою очередь порождается ею, что делает концепт основной формой реализации культуры в коммуникативном процессе.

Решая задачу соизучения языка и культуры в 10 классе общеобразовательной школы, мы (взяв за основу контрастивную модель этнокультурных доминант Н. М. Алешко) отобрали определенные концепты, изучение которых органично входит в содержание обучения иностранному языку с целью решения задач становления культуры личности и развития индивидуальной культуры в целом (Таблица 1).

Таблица 1.

Тема	Русская культура		Британская/Американская культура	
	Коммуникативные категории	Концепты	Коммуникативные категории	Концепты
My home is my castle	Коммуникативная открытость	Соборность	Коммуникативная неприкосновенность (брит.). Внешняя открытость (ам.)	Индивидуализм
	Правовая независимость	Воля	Свобода личности	Личная независимость
Street art	Оценочная гибкость	Приоритет совести	Оценочная логичность	Приоритет юридического закона
	Коммуникативная скромность	Фатализм	Саморепрезентация (ам.)	Антропоцентризм
A story of success and failure	Творческое самовыражение	Трудолюбие	Практическая результативность	Культ успеха
Personal news	Содержательная адекватность	Правдоискательство	Формальная адекватность	Сохранение лица
	Непосредственная эмоциональность	Прямолинейность	Сдержанность (брит.). Внешняя экспрессивность (ам.).	Компромиссность

Этноспецифические концепты в наибольшей степени отражают когнитивный и ценностный подходы к материальному миру, способы освое-

ния действительности и ее моральной оценки, особенности менталитета. Осмысление этнокультурных различий позволяет увидеть взаимосвязанные смысловые линии в чужой культуре и, соответственно, лучше понять такие линии в культуре собственной. Изучение ценностной стороны этноспецифических лингвокультурных концептов приводит нас к пониманию высших ориентиров поведения, присущих определенной культуре.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тамерьян, Т. Ю. Языковая модель поликультурного мира: интерлингвокультурный аспект / Т. Ю. Тамерьян // Дисс. на соиск. д.ф.н. – Нальчик, 2004. – 407 с.
2. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику : учебное пособие / В. А. Маслова. – М. : Флинта, Наука, 2004. – 296 с.
3. Макшанцева, Н. В. Теория и практика концептуального описания языковых единиц в вузовском образовании / Н. В. Макшанцева // Монография – Нижний Новгород : Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, 2008. – 203 с.
4. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая // пер. с англ. А. Д. Шмелева. М. : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
5. Леонтович, О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения / О. А. Леонтович // Монография. – М. : Гнозис, 2005. – 352 с.
6. Степанов, Ю. С. Слово / Ю. С. Степанов // Русская словесность : От теории словесности к структуре текста. Антология. – М. : Academia, 1997. – 320 с.
7. Алешко, Н. М. Формирование иноязычной коммуникативной культуры студентов младших курсов (языковой вуз, английский язык): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. М. Алешко. – Минск, 2013. – 23 с.
8. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд. / Ю. С. Степанов – М. : Академический проект, 2004. – С. 42–67.

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ЛЕКСИКОЛОГИЯ

<i>Бруцкая А. В.</i> Сложное подлежащее и сложное дополнение в современном английском языке.....	3
<i>Зернова А. В.</i> Модальные глаголы как способ реализации предположения в немецком языке.....	6
<i>Козел Д. А.</i> Лексико-семантическая группа «Семья» в немецком и русском языках	9
<i>Котляренко К. Ю.</i> Роль композитов в немецком языке	12
<i>Кошечкина Е. О.</i> Основные цветообозначения в немецкой фразеологической картине мира	14
<i>Марисич К. В.</i> Англоязычные заимствования в немецком языке.....	17
<i>Мельничук И. О.</i> Структурно-семантические особенности наименований профессий в современном немецком языке	20
<i>Мороз С. В.</i> Лингвистический анализ названий британских рок-групп	23
<i>Некрута А. Л.</i> К вопросу о стилистических функциях односоставных предложений в англоязычном дискурсе	25
<i>Омельянович Т. А.</i> Понятие «поле» в лингвистике	28
<i>Пашкевич А. Н.</i> Лексические средства репрезентации категории нереальности в современном английском языке	31
<i>Семенюк Е. А.</i> Английские заимствования в современном немецком языке и способы их ассимиляции	34
<i>Сидоренко Д. В.</i> Эксплицитные и имплицитные средства выражения отрицания в современном английском языке	37

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ГРАММАТИКА, ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

<i>Виторский М. С.</i> Специфика употребления модального глагола «können» в новелле С. Цвейга «Гувернантка».....	41
<i>Кириллова Е. С.</i> Особенности перевода словарных статей лингвострановедческого словаря «Малые города Витебщины» с русского на английский язык	44
<i>Кузавка Д. С.</i> К вопросу об особенностях перевода английских аббревиатур и сокращений на русский язык	47
<i>Лаптейкина Д. А.</i> Особенности перевода заголовков современных английских СМИ	50
<i>Мухамедов А. О.</i> Применение переводческих трансформаций (на примере английских неологизмов)	53
<i>Чуркина Ю. В.</i> Особенности выражения категории неопределенности	

в новелле С. Цвейга «Амок» 56

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ, ДИСКУРС

<i>Барахоева А. С.</i> Синтаксические особенности рекламного текста в немецком языке.....	59
<i>Басакина Д. Д.</i> Интеръязыковые лакуны как явление межкультурной коммуникации	61
<i>Бельская А. Г.</i> Синонимия в лингвистическом и философском аспектах ...	65
<i>Бозуш А. Ю.</i> Речевые стереотипы в языковом этикете английского и русского языков	68
<i>Гаврилюк Е. В.</i> Особенности невербальной коммуникации в английской лингвокультуре	71
<i>Голикова М. М., Сыч М.А.</i> Паремии как индикатор различия культур	75
<i>Зайцева М. А.</i> Прагматическая направленность современной деловой документации	77
<i>Индыло А. В.</i> Использование эвфемизмов в англоязычном политическом дискурсе	80
<i>Ковалевич А. С.</i> Фонетические особенности африканского варианта английского языка	83
<i>Колесниченко К. Д.</i> Аббревиация в письменной речи английского языка ..	86
<i>Кондакова М. И.</i> Специфика дискурса дипломатии в постнеклассическую эпоху	90
<i>Косовец А. А.</i> Формы настоящего времени глагола в немецком и русском художественных дискурсах.....	93
<i>Кравцова М. Т.</i> Использование игры слов при создании образности креолизованного текста.....	96
<i>Львова В. В.</i> Интертекстуальность в видеоиграх	99
<i>Майшук М. В.</i> Структурный анализ эмотивных фразеологических единиц английского языка	101
<i>Пивункова К. А.</i> Основные способы преодоления страха говорить на английском языке	104
<i>Подлесная А. В.</i> Сущностные и структурные характеристики спортивной терминологии английского языка	105
<i>Сенченя М. А.</i> Языковые способы создания комического эффекта в комиксах	108
<i>Сердаров Б. С.</i> Пословицы и поговорки о дружбе в английском и туркменском языках	112
<i>Ступникова А. М.</i> Концепт «театр» в произведении Б. Ансуорта «Моралите»	114

<i>Суббота Н. С.</i> Интернет как один из источников активных языковых изменений в современном английском языке.....	117
<i>Терентьева Т. О.</i> Поликодовость в интернет-коммуникации.....	120
<i>Шоломицкая А. С.</i> Гендерное равноправие в Германии.....	122
<i>Ятченя Н. А.</i> Полифоничность дискурса СМИ.....	126

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

<i>Грищенко Д. В.</i> Особенности хронотопа дороги в творчестве Джанни Родари.....	130
<i>Добрякова К. С.</i> Типология моделей времени и пространства в художественной литературе.....	132
<i>Кольцова К. С.</i> Развитие лирики как рода литературы в немецкоязычной поэзии.....	135
<i>Лосовская В. В.</i> Тематика детской поэзии Кенна Несбитта.....	138
<i>Пухнаревич К. В.</i> «Ужасная» баллада в творчестве И. В. Гете.....	141
<i>Швайко А. И.</i> «Производственная драма» в современной немецкой драматургии.....	144
<i>Щукина М. В.</i> Особенности хронотопа в ирландских сагах.....	147

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Атаджанов А. Б.</i> Применение интеллект-карт при обучении лексике английского языка.....	150
<i>Атаева М. Д.</i> Формирование навыков изучающего чтения при работе с англоязычными текстами.....	153
<i>Ахмедова Э. Н.</i> Экспликация национальной специфики слова в процессе преподавания иностранных языков.....	155
<i>Бармута В. Г.</i> Использование интерактивных технических средств обучения на уроках немецкого языка с одаренными учащимися.....	158
<i>Безух Я. Д.</i> Роль художественного текста в обучении иностранному языку.....	160
<i>Буранко А. А.</i> Ролевые игры как средство развития творческого потенциала учащихся.....	164
<i>Вакульчик А. С.</i> Образовательный потенциал Интернет-технологий в обучении старших школьников иноязычной письменной речи.....	167
<i>Вакулюк В.-В. М.</i> Преимущества использования короткометражных фильмов на уроках иностранного языка.....	170
<i>Гац Я. С.</i> Развитие критического мышления студентов в процессе обучения аннотированию иноязычных текстов.....	173
<i>Глазова В. А.</i> Исследование психолого-педагогических особенностей	

группы учащихся дошкольного возраста.....	176
<i>Гребень А. Н.</i> Использование современных информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения английскому языку	178
<i>Грушевская Н. Д., Сыч М. А.</i> Лингвострановедческий и социокультурный компоненты в практике обучения иностранным языкам	181
<i>Гусева А. В.</i> Использование онлайн ресурсов в обучении грамматике немецкого языка.....	184
<i>Дембовская П. А., Шкутник О. П.</i> Определение подкастинга как альтернативного метода обучения.....	186
<i>Дробот Е. С.</i> Интегрированное обучение учащихся железнодорожного колледжа в контексте формирования иноязычной компетенции.....	189
<i>Дробот Е. С.</i> Ситуации общения специалистов железнодорожного профиля.....	192
<i>Думчева Е. А.</i> Использование мнемотехнических приёмов при формирова- нии лексического навыка на уроках немецкого языка в начальных классах.....	195
<i>Исмаилова Д. А., Петряков П. А.</i> Влияние родного языка обучающегося на процесс изучения иностранного языка	197
<i>Клюка Д. Н., Сыч М. А.</i> Технология проектного обучения иностранному языку на старшей ступени общеобразовательной школы.....	200
<i>Ковальчук М. И.</i> Особенности развития социокультурной компетентности учащихся-подростков	203
<i>Крачко Н. Н.</i> Формирование метапредметных компетенций на уроке английского языка при изучении темы «Безопасность на дороге» в 5 классе	206
<i>Куриленко А. Н., Петряков П. А.</i> Образовательный тур как средство экологического воспитания школьников	208
<i>Кухарчук Ю. А.</i> Тестирование в обучении грамматике немецкого языка: теоретический аспект.....	211
<i>Логвина Ю. С.</i> Рефлексия на уроках английского языка в средней школе	213
<i>Максимова А. С.</i> Роль изображения в структуре учебника (на примере учебника Барановой К., Дули Дж., Копыловой В., Мильруд Р., Эванс В. Starlight 2)	216
<i>Мередова А. А., Сыч М. А.</i> Искусственный интеллект как форма обучения иностранному языку	218
<i>Микитюк А. Н., Шкутник О. П.</i> Создание учебной автономии старшеклассников как путь от зависимости к самостоятельности	221
<i>Науменко О. А.</i> Ролевое взаимодействие в обучении устной речи на иностранном языке	224

<i>Ненесова О. М.</i> Дидактические игры как метод обучения на занятиях по английскому языку для школьников.....	227
<i>Пархутик А. С.</i> Экспериментальная апробация методического инструментария развития культуры иноязычного общения у подростков...	230
<i>Пресмыцкая Е. В.</i> Способы формирования творческих способностей учащихся в процессе изучения английского языка	233
<i>Протченко М.В.</i> Современные возможности изучения английского языка в виртуальной реальности.....	235
<i>Романович Н. Н.</i> Теоретические основы технологии языкового портфолио как средства формирования языковой компетенции.....	238
<i>Салаева Н. К., Шкутник О. П.</i> Принципы формирования эмоционального интеллекта учащихся при обучении иностранному языку	241
<i>Севостополева В. С.</i> Применение информационно-коммуникативных технологий при обучении немецкому языку.....	245
<i>Семенец Д. В.</i> Анализ программных средств и приложений для обучения иноязычной лексике учащихся 8-х классов средней общеобразовательной школы	248
<i>Собко С. Н.</i> Методика проведения урока-экскурсии на занятиях по английскому языку в средней школе.....	250
<i>Сопыева А. Н., Шкутник О. П.</i> Роль проблемных ситуаций в процессе развивающего обучения.....	253
<i>Стародубец В. Д.</i> Аутентичные видеоматериалы как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка	256
<i>Стеченко Е. Н.</i> Самостоятельная работа учеников 6 класса по формированию англоязычных лексических навыков.....	259
<i>Столярова Е. В.</i> Преимущества и недостатки использования аутентичных материалов в обучении иностранным языкам	261
<i>Табала А. В.</i> Основные проблемы обучения иноязычной лексике	264
<i>Томчук Ю. Н.</i> Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках английского языка с использованием ролевой игры	267
<i>Тораев Х. М.</i> Особенности использования проектной технологии на разных этапах обучения английскому языку в средней школе	270
<i>Трифонова Е. И.</i> Методика обучения фразеологизмам на уроках немецкого языка в общеобразовательной школе	273
<i>Хоммаева А. Ч., Шкутник О. П.</i> Драматизация как эффективная форма развития творческих способностей учащихся при изучении иностранного языка.....	276
<i>Шастак И. Н.</i> Драматизация как способ повышения эффективности обучения иностранному языку	278
<i>Яцук Т. С.</i> Национально-культурные особенности лингвокультурных концептов	281

